

Le français dans le monde

Recherches et applications

Dans la même collection

- **Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence**
coordonné par Marie-José Barbot et Véronica Pugibet
- **Humour et enseignement des langues**
coordonné par Alex Cormanski et Jean-Michel Robert
- **La médiation et la didactique des langues et des cultures**
coordonné par Danielle Lévy et Geneviève Zarate
- **Vers une compétence plurilingue**
coordonné par Francis Carton et Philip Riley
- **Altérité et identités dans les littératures de langue française**
coordonné par Aline Gohard-Radenkovic
- **Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative**
coordonné par Fabienne Lallement, Pierre Martinez, Valérie Spaëth
- **Les interactions en classe de langue**
coordonné par Francine Cicurel et Violaine Bigot
- **n° 40 - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation**
coordonné par François Mangenot et Charlotte Dejean-Thircurir
- **n° 41 - Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives**
coordonné par Mariella Causa
- **n° 42 - Langue et travail**
coordonné par Florence Mourlhon-Dallies
- **n° 43 - Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ?**
- **n° 44 - Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant**
coordonné par Fatima Davin et Jean-Pierre Cuq
- **n° 45 - La perspective actionnelle et l'approche par les tâches**
coordonné par Évelyne Rosen
- **n° 46 - La circulation internationale des idées en didactique des langues**
coordonné par Geneviève Zarate et Tony Liddicoat
- **n° 47 - Faire des études supérieures en langue française**
coordonné par Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante

À PARAÎTRE

- **n° 49 - Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE)**
coordonné par Pierre Martinez, Mohamed Miled et Rada Tirvassen (Janvier 2011)

037120

Interrogations épistémologiques en didactique des langues

ISBN 978-2-09-037120-8



9 782090 371208

16,80 €

C.P. 0407T81661

ISSN 0015-9395

25/1421/4

Interrogations épistémologiques en didactique des langues

Le français dans le monde

R & A n°48

R & A
n° 48

Le français dans le monde

Recherches et applications

Interrogations

épistémologiques

en didactique des langues

CLE
INTERNATIONAL

FIPF

JUILLET 2010

Directeur de la rédaction
Jacques Pécheur
Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Rédactrice en chef
Alice Tillier
Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Présentation graphique
CGI

Conception graphique
Jehanne-Marie Husson

Directeur de la publication
Jean-Pierre Cuq – FIPF

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE
9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris
Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67
Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18
Mél : fdlm@fdlm.org
http://www.fdlm.org

© **Clé International 2010**
Commission paritaire 0407T81661
La reproduction même partielle des articles
parus dans ce numéro est strictement inter-
dite, sauf accord préalable.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE est la revue de
la Fédération internationale des professeurs
de français (FIPF), au CIEP
1, av. Léon Journault 92311 Sèvres
Tél. : 33 (0) 1 46 26 53 16
Fax : 33 (0) 1 46 26 81 69
Mél : secretariat@fipf.org
<http://www.fipf.com>

Le français dans le monde

Recherches et applications N°48

JUILLET 2010
PRIX DU NUMÉRO : 16,80 €

Interrogations épistémologiques en didactique des langues

coordonné par
DOMINIQUE MACAIRE,
JEAN-PAUL NARCY-COMBES et
HENRI PORTINE

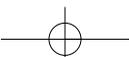
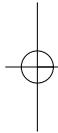
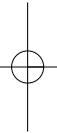
Comité de lecture de la revue *Le français dans le monde /*
Recherches et applications

Présidence du comité de lecture :

Francis Carton (Université Nancy 2, France), **Danièle Moore**
(Simon Fraser University, Canada) et **Geneviève Zarate**
(INALCO, France)

Comité de lecture

Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ;
Robert Bouchard (Université Lumière Lyon II, France) ; Patrick
Chardenet (Agence universitaire de la francophonie) ; José
Carlos Chaves da Cunha (Universidade Federal do Pará,
Brésil) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle
Paris III, France) ; Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia-
Antipolis, France) ; Piet Desmet (Université catholique de
Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles et
de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université
Catholique de Milan, Italie) ; Claire Kramtsch (University of
California, Berkeley, États-Unis) ; Jean-Emmanuel Le Bray
(Université Stendhal Grenoble III, France) ; Pierre Martinez
(Université de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, France) ; Samir
Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Franz-Joseph
Meissner (Justus-Liebig Universität Gießen, Allemagne) ; Jean
Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Maria-Luisa
Villanueva (Université Jaume I de Castellón, Espagne) ; Tatiana
Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov,
Russie) ; Zheng Lihua (Université des Études étrangères du
Guangdong, Chine).



Hommage à André Reboullet

FONDATEUR ET RÉDACTEUR EN CHEF (1961-1981)
DE LA REVUE *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE*

L'hommage et le témoignage sont souvent un exercice délicat en raison de la part conventionnelle qu'ils peuvent contenir, or c'est précisément cela que je voudrais éviter car lorsque j'ai rencontré André Reboullet à plusieurs reprises pour des entretiens durant la thèse que je préparais sur l'enseignement de la civilisation dans la revue *Le français dans le monde*, j'ai été à la fois agréablement étonnée, rassurée et séduite par l'accueil chaleureux et direct, la disponibilité et l'enthousiasme de celui qui a été le fondateur de la revue et son rédacteur en chef pendant une vingtaine d'années. Et j'aimerais ici en guise d'hommage rendre compte, de façon bien brève et bien incomplète, de ce qu'il a apporté à cette revue et à l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

Ce furent son expérience de directeur d'Alliance française au Chili et sa bonne connaissance des revues pédagogiques de son époque qui lui donnèrent en 1955 l'idée d'un numéro spécial pour la revue *Cahiers pédagogiques*, consacré au français langue étrangère (expression qu'on n'utilisait guère encore), où il développait les grandes lignes de ce que devait être *Le français dans le monde*. C'est ce même numéro spécial qui lui valut d'être sollicité pour prendre en main les destinées du *Français dans le monde* lorsque le ministère des Affaires étrangères créa la revue, dans le cadre d'un plan quinquennal de reconversion des activités culturelles. En lisant ce numéro spécial, on saisit mieux l'élan d'André Reboullet dans cette aventure qui faisait d'une revue, apparue dans les années 1960, un outil pour contribuer, dans une optique gaullienne, au redressement de la langue française dans le monde, à la suite des événements traumatisants de l'occupation allemande et des guerres de décolonisation.

Au fil des entretiens qu'André Reboullet m'a généreusement accordés, j'ai pu mieux mesurer la complexité d'une fonction qui se situait à l'intersection de plusieurs champs, économique, éditorial, pédagogique, universitaire, politique. L'une des grandes préoccupations d'André Reboullet a toujours été de tenir compte de cette complexité et de faire vivre la revue en répondant à des aspirations larges, qu'elles soient traditionnelles ou novatrices et en ne négligeant aucun domaine afin de

satisfaire le plus grand nombre possible de lecteurs. La revue a toujours proposé de façon équilibrée des articles portant sur les domaines principaux : littérature, langue, civilisation, pédagogie. Le choix des articles, de civilisation en particulier, montrait bien ce souhait de ne négliger personne et d'accompagner les transformations d'un domaine et d'une société, dans une écoute très grande à l'actualité quelle qu'elle fût, sans pour autant sacrifier à une modernité qui renierait le passé.

Tout en ayant de bons contacts avec les autorités de tutelle, André Reboullet n'en a pas moins su garder une réelle autonomie et c'est en se démarquant de ces instances de tutelle qu'il a cherché constamment le contact avec ses lecteurs dont il a donné une définition très large : son lectorat se composait pour lui de tous ceux qui d'une façon générale avaient pour tâche de faire connaître la langue et la culture françaises dans le monde. Il avait ainsi très vite misé sur les professeurs étrangers de français contrairement aux désirs officiels qui souhaitaient au départ une revue conçue à l'intention des professeurs français à l'étranger ; c'est un des mérites d'André Reboullet d'avoir reconnu l'importance du rôle que des acteurs étrangers pouvaient jouer dans l'enseignement du français à l'étranger. Il a cherché de cette façon à se démarquer d'une idéologie élitiste et a fait très souvent appel à la collaboration des professeurs étrangers de français. Nombreux ont été les moyens mis en place pour les solliciter : appels à contributions, concours, courrier des lecteurs, Tribune des lecteurs, questionnaires-enquêtes, correspondants, Lettres ouvertes, etc.

La même ouverture et la même souplesse se retrouvaient dans le choix des sujets aussi bien que dans celui des collaborateurs, très nombreux et venant d'horizons divers. Cette grande ouverture a compensé le caractère parfois solitaire de la responsabilité d'André Reboullet. Lui-même a reconnu que la tâche de choisir, sélectionner, retenir des auteurs, des sujets, des articles, des orientations lui incombait en grande partie et que le comité de rédaction avait plus une fonction de représentation qu'éditoriale.

Mais son besoin de renouvellement, son désir d'être au courant de l'actualité universitaire, scientifique, pédagogique lui ont permis d'éviter la répétition, l'habitude, l'usure des formules éditoriales. C'est ainsi que la revue a évolué au cours du temps dans sa présentation matérielle, dans son organisation intérieure, même si l'on retrouvait toujours les fondamentaux d'une revue pédagogique : informer, analyser, proposer des pratiques pédagogiques. Mais André Reboullet ne s'est pas contenté de renouveler des formules éditoriales, de chercher des auteurs, des sujets, ce qui supposait déjà une curiosité toujours en éveil ; il s'est intéressé également à l'enseignement de la civilisation, ayant lui-même occupé au Chili pendant une dizaine d'années une chaire d'enseignement de littérature et de civilisation françaises. L'enseignement de la civilisation lui semblait un domaine moins fréquenté, où, selon ses mots, il se sentait « de pair » avec la plupart des auteurs qui dominaient

les autres domaines, littérature, linguistique ou didactique. C'est ainsi qu'il a lui-même participé à des congrès et colloques, rédigé des articles, écrit des ouvrages (*L'enseignement de la civilisation française*, Hachette, 1973), travaillé à une tentative de théoriser cet enseignement (« *Fondements théoriques d'un enseignement de la civilisation* », *Le français dans le monde*, n° 78, 1971). André Reboullet a constamment cherché ce qui pouvait alimenter la réflexion et les pratiques de cet enseignement : il s'est ainsi tourné vers la linguistique lorsqu'avec Francis Debyser il a mis l'accent sur le rapport langue-civilisation, vers la sociolinguistique et la sociologie, notamment à travers la notion de rôle, vers l'anthropologie avec des dossiers de civilisation conçus comme des monographies. Il avait bien vu les enjeux de cette discipline qui touchait aux représentations de la société française. Par l'intérêt qu'il a apporté à cet enseignement, il a cherché et réussi, à travers la revue qu'il a su animer si longtemps et dont il a fait une publication de référence, à rénover, à sa façon, l'action culturelle française dans le monde.

Evelyne Argaud

Chargée de cours à l'Inalco

Auteur de :

– *L'enseignement de la civilisation : évolution et représentations dans le champ de la revue Le français dans le monde (1961-1976)*, Paris III, 2001 (thèse).

Cher lecteur de la revue

Le français dans le monde / Recherches et applications

Que vous soyez étudiant ou doctorant en Français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Le français dans le monde / Recherches et applications* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors du Congrès de juillet 2008 à Québec, la FIPF est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant et conduisant ces évolutions et en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique initie une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, votre revue va progressivement s'ouvrir plus aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde. Dès ce présent numéro, elle modifie la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité,

et progressivement des comptes rendus d'ouvrages et de thèses.

Le Comité scientifique de la revue vient d'être renouvelé. Nous remercions les membres qui le quittent de leur travail et de leur soutien, et nous souhaitons la bienvenue à ceux qui ont accepté de le rejoindre pour assurer la représentativité de la vitalité dans le monde des recherches francophones sur le français. Le Comité remercie aussi chaleureusement Jean-Pierre Cuq, qui a assuré la présidence du Comité scientifique de 2002 à 2008, et qui devient désormais directeur de publication de la revue. Les trois nouveaux co-présidents du Conseil scientifique sont les témoins des ancrages historiques qui ont constitué le socle de la recherche actuelle en didactique du français et des langues, tous les trois ayant participé ou participant activement au CRAPEL, BELC, CREDIF. Ils ont participé régulièrement, et depuis plusieurs années, au Comité scientifique de la revue et y ont manifesté leur attachement en y publiant et/ou dirigeant des numéros. Ils poursuivront dans cette voie, tout en resserrant les liens avec l'Agence universitaire de la francophonie et en œuvrant à des collaborations ponctuelles avec la *Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*.

Pour le Comité scientifique,
les co-présidents
Francis Carton, Université Nancy II,
CRAPEL/ATILF/CNRS
Danièle Moore, Université Simon Fraser,
Vancouver et DILTEC, Université Sorbonne
Nouvelle Paris III
Geneviève Zarate, Institut national des langues
et civilisations orientales (INALCO), JE 2502
PLIDAM

Interrogations épistémologiques en didactique des langues

Présentation

DOMINIQUE MACAIRE, JEAN-PAUL NARCY-COMBES,
HENRI PORTINE (FRANCE)..... 13

La construction du domaine

La didactique du français : entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre Disciplinarisation d'une pratique professionnelle

BERNARD SCHNEUWLY, THÉRÈSE THEVENAZ-CHRISTEN,
SANDRINE AEBY DAGHÉ (SUISSE)..... 22

La présente contribution vise à montrer comment la discipline de recherche « didactique du français » s'est constituée et comment elle définit son objet, le français langue première, comme objet d'enseignement. Dans une perspective propre à l'histoire et à la sociologie des sciences, le mouvement constitutif de la disciplinarisation de la didactique du français est analysé. Sur la base de certaines pratiques de production des connaissances propres à la didactique du français et de l'ancrage institutionnel des acteurs produisant ces connaissances, deux processus moteurs dans la construction de la discipline de recherche sont mis en évidence : le processus de solidarisation conceptuelle et le processus de disciplinarisation secondaire.

Le corpus de textes utilisé pour l'analyse est constitué de toutes les contributions parues dans la partie thématique de *La Lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*. Il ressort de l'analyse que la tension entre la demande sociale et les exigences de la recherche académique est le moteur de la constitution de la discipline, une discipline qui s'est émancipée des disciplines contributives, mais dont le développement peine à s'ouvrir à une échelle internationale.

This contribution attempts to show how the research field "Didactics of French" has developed into a discipline, and how this discipline defines French as first language as its teaching object. The disciplinarisation process of didactics of French is analyzed within a theoretical framework specific to sciences history and sociology. By examining practices enabling knowledge production specific to didactics of French, and by looking at the institutional affiliation of the actors producing this knowledge, we emphasize two processes leading to the discipline construction: A process of building

conceptual interdependence, and a process of secondary disciplinarisation. All the contributions published into the thematic parts of La Lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français form the textual data corpus submitted to our analyses. Results indicate that the tension between social demands and academic research requirements motivates the constitution of the discipline, and that this discipline has freed itself from contributory disciplines. Nevertheless, this development into a discipline encounters difficulties to be recognized at an international level.

La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ?

JEAN-LOUIS CHISS (FRANCE)..... 37

Il s'agit d'abord de rappeler quelques éléments d'une réflexion épistémologique transversale aux didactiques des disciplines pour situer la spécificité des débats internes à la didactique des langues. On met ensuite en évidence plusieurs types de contextualisation : dimensions sociolinguistiques et plus largement culturelles mais aussi aspects proprement théoriques, enfin modalités d'inscription de la didactique des langues dans les contextes politiques et visée axiologique. Au bout du compte la question reste celle d'une interaction permanente et constructive entre théorie d'ensemble et conceptualisation des variables.

In this contribution, the initial step will consist in recalling some points common to an epistemological reflexion applying to all disciplines in order to be able to distinguish what is specific to languages. Then contextualisation will be shown as varying with sociolinguistic and or more broadly cultural dimensions, but also with purely theoretical debates, and different ways of integrating this domain of research in political and institutional contexts where it is applied. In the end, what should be resolved is a permanent and constructive interaction between the general theory and the conceptualisation of the variables.

Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues

ROD ELLIS (NOUVELLE-ZÉLANDE)..... 46

Cet article donne un bref historique de la recherche dans le domaine de l'enseignement des langues. Il poursuit l'article où Chaudron (2001) passe en revue

les recherches publiées au ^{xx} siècle dans la revue *Modern Language Journal*. Il fournit de ce fait des informations sur l'évolution de la recherche, décennie par décennie, en montrant comment l'intérêt accordé à la comparaison des méthodes a progressivement cédé la place à des recherches plus variées qui comprenaient des observations de processus de classe et des recherches expérimentales sur des interventions pédagogiques spécifiques. L'article examine aussi comment la recherche peut orienter la pédagogie des langues, en proposant un certain nombre de façons de surmonter le clivage existant entre la recherche et la pratique (par exemple : « la pratique exploratoire »). Il conclut en affirmant que, bien que le mérite de la recherche des enseignants dans leurs propres classes soit évident, cette même recherche a également besoin d'être orientée par les résultats d'une recherche plus systématique.

This article provides a brief history of language teaching research, extending Chaudron's (2001) review of research published in the Modern Language Journal in the 20th century. It documents the decade-by-decade changes in research focus, showing how a preoccupation with method comparisons gradually gave way to more varied research that included observational studies of classroom processes and experimental studies of specific instructional interventions. The article also considers how research can inform language pedagogy, suggesting a number of ways of bridging the divide between research and practice (e.g. 'exploratory practice'). It concludes by arguing that although there is obvious merit in teachers researching their own classrooms there is also a need for such research to be informed by the findings of more formal research.

Monisme ou pluralisme ? Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures

DOMINIQUE MACAIRE (FRANCE)66

Le présent article interroge la notion de posture de recherche dans le cadre de la recherche-action en didactique des langues et des cultures (DDL). Souvent tiraillés entre « engagement impliqué » et « regard distancié », nombre de chercheurs s'attachent à l'idée selon laquelle il y aurait une validation scientifique de la recherche en DDL et qu'elle serait expérimentale. Or, y a-t-il une bonne et unique manière de faire de la recherche ? Peut-on s'appuyer sur un monisme épistémologique ? Comment envisager le positionnement épistémologique du chercheur, que deux tendances de recherche opposent ? Peut-on faire l'économie du sujet ? En questionnant la posture de recherche en DDL, l'article propose que le dualisme pragmatique,

remplaçant le monisme épistémologique, cède le pas à une conception alternative de la recherche, plurielle et compréhensive, optant pour le pluralisme méthodologique et propose quelques « garde-fous méthodologiques » pour la recherche-action en DDL.

Der vorliegende Artikel untersucht den Begriff der Forschungshaltung im Kontext der Sprach- und Kulturdidaktik. Viele Forscher, hin- und hergerissen zwischen "involviertem Engagement" und "distanziertem Blick", sind der Meinung, dass eine wissenschaftliche Betrachtung von Sprach- und Kulturdidaktik möglich sei und dass diese experimentell sein müsse. Gibt es nun aber einen korrekten und einzigen Weg die Forschung durchzuführen? Kann man sich auf den epistemologischen Monismus stützen? Wie muss die epistemologische Position der Forscher betrachtet werden, die zwischen zwei entgegengesetzten Forschungstendenzen stehen? Können wir auf dieses Thema verzichten? Auf die Frage nach der Idee der Forschungsdeidee, bietet der Artikel als Lösung, ersetzend für den epistemologischen Monismus, den pragmatischen Dualismus an, der Platz schafft für ein alternatives Forschungskonzept, welches mehrheitlich und umfassend ist und den methodologischen Pluralismus integriert. Desweiteren werden einige "methodologische Brüstungen" für die Aktionsforschung im Bereich der Sprach- und Kulturdidaktik gegeben.

La recherche sur l'acquisition des langues étrangères : entre le nomologique et l'actionnel

DANIEL VÉRONIQUE (FRANCE) 76

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères qui constituent l'objet essentiel des activités de l'enseignant de langues dans sa classe préoccupent également d'autres professionnels : les responsables pédagogiques, les concepteurs de manuels, les didacticiens, et dans une certaine mesure les linguistes étudiant l'acquisition des langues étrangères. Cet article traite du dialogue entre les recherches sur l'acquisition des langues étrangères (RAL) et la didactique des langues étrangères (DLE) en essayant de caractériser leurs démarches et leur articulation. Cette contribution examine la diversité des courants théoriques qui traversent le champ de la RAL et le statut des connaissances produites dans ce domaine. Elle montre comment la RAL conjoint, selon ses écoles de pensée, une composante nomologique et une composante technologique (au sens d'une science des techniques). Elle appelle à l'émergence d'un travail interdisciplinaire entre spécialistes de l'acquisition des langues étrangères et tenants de la DLE.

Teaching and learning foreign languages, the main concern of the foreign language teacher, is also a matter of interest for language policy makers, method writers, applied linguists and researchers in Second Language

Acquisition (SLA). The paper is devoted to an analysis of the possible dialogue between SLA research and second language classroom research through a comparison of their aims and methods. The different schools of thought in SLA research are examined, as well as the type of knowledge produced. It is shown that, following the different persuasions that exist in SLA research, knowledge of the acquisition process is expressed in terms of law and / or in terms of action. The paper makes a plea for the development of cross-disciplinary research between SLA and language teaching research.

Eliot et le thermomètre : responsabilité épistémologique et recherches en didactique des langues étrangères

PHILIP RILEY (FRANCE) 86

Cet article examine certaines implications de l'épistémologie des vertus pour la théorie, la méthodologie et la rhétorique des sciences sociales. Ce courant philosophique contemporain se donne comme but principal l'identification et l'analyse des qualités cognitives ou de personnalité qui favorisent nos possibilités d'atteindre la vérité et de faire des jugements corrects, et qui diminuent notre tendance à commettre des erreurs : associée à la notion néo-aristotélienne de l'ethos, il fournit un cadre intégré pour l'analyse des aspects cognitifs et éthiques du discours. Cette approche est compatible avec les principes éthiques qui sous-tendent de façon plus ou moins explicite les travaux de philosophes comme Austin, Searle, Grice et Davidson et avec la plupart des analystes du discours et de l'énonciation. Par contre, l'auteur critique l'ethos, le style et les formes d'argumentation d'auteurs postmodernes, les trouvant peu respectueux des vertus épistémiques et fondés sur une interprétation erronée du signe saussurien.

This article considers some implications of virtue epistemology for the theory, methodology and rhetoric of the social sciences. This contemporary philosophical movement aims to identify and analyse those personal and cognitive qualities, which enhance our chances of reaching truth and making valid judgements, and reduce the probability that we will commit errors. Together with the neo-Aristotelian notion of ethos, it provides a cogent framework for the integrated analysis of the cognitive and ethical aspects of discourse. It is an approach compatible with the ethical principles, which underpin more or less explicitly the work of philosophers such as Austin, Grice, Searle or Davidson, and of the majority of discourse analysts. However, the author criticises the ethos, style and forms of argument of postmodern writers, for their lack of respect communicative or ethical virtues and their misunderstanding of the Saussurian sign.

La construction de l'objet en didactique des langues

La construction interactive d'objets

ULRICH DAUSENSCHÖN-GAY (ALLEMAGNE) 98

L'ethnométhodologie, les approches socio-cognitives, et l'épistémologie sociale constituent le cadre théorique de la micro-analyse détaillée, selon les principes méthodiques de l'analyse conversationnelle, d'enregistrements vidéo de cours d'allemand langue étrangère dans deux écoles primaires en France. Ceci permet de développer une perspective interactionniste sur la construction d'objets dans des situations de coopération. La fonction symbolique médiatisée d'un objet, comme une phrase inscrite sur un tableau, un énoncé pendant un débat, une fiche préparée pour un jeu de vocabulaire ou bien un paquet de farine sur une table devant les bancs des élèves n'est pas déterminée à l'avance par la forme et sa « signification » ; au contraire, elle émerge pendant le processus interactif de l'action commune. Si nous acceptons cette perspective nous serons amenés à étudier le procédural dans sa dimension sociale pour mener des recherches sur la construction des savoirs.

Der theoretische Rahmen des Beitrages referiert auf die Ethnomethodologie, auf sozio-kognitive Ansätze zur Lerntheorie und auf Vorstellungen der sozialen Epistemologie zur Wissenskonstruktion. Mit dem methodischen Instrumentarium der Konversationsanalyse werden Videoaufnahmen aus DaF-Unterricht in französischen Grundschulen bearbeitet. Dies bietet die Grundlage für die Vorstellung einer interaktionistischen Perspektive auf Verfahren der Wissenskonstruktion in Situationen kooperativen Handelns. Als Objekte kommen hierbei verschiedene mediatisierte Konstrukte vor, wie z.B. auf eine Tafel notierte Sätze, Äußerungen während einer Unterhaltung, ein Blatt, auf dem Bingo gespielt werden kann, oder Pakete mit Mehl und anderen Produkten, die auf einem Tisch im Klassenraum stehen. Ihre jeweilige Funktion ist nicht durch ihre Eigenschaften als Objekt präterminiert, sondern sie wird im Verlauf des interaktiven Prozesses von den Beteiligten hergestellt. Wenn wir diese Sichtweise akzeptieren, folgt daraus methodisch, dass für die Untersuchung von Wissenskonstruktionen prozedurale Aspekte sozialer Interaktion präferiert werden.

Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues

JEAN-PAUL NARCY-COMBES (FRANCE) 111

Bachelard et le concept d'obstacle épistémologique nous sensibilisent au besoin de construire l'objet en fonction des théories et non en fonction de notre expérience.

La pratique et la recherche en didactique des langues s'appuient sur des objets dont la validité ontologique n'est pas nécessairement remise en cause en raison de la nature parfois scientifique de la terminologie ou parce que ces objets ont une validité institutionnelle. Construire un objet de façon rigoureuse est souhaitable mais difficile dans un domaine où les objets sont en fait des interactions d'objets où chaque objet est difficilement isolable, et les enseignants ont besoin de comprendre ce qui pose problème. Pour y parvenir ils peuvent se tourner vers la pratique réflexive en mettant en place des instruments qui mesurent les effets de la formation dans le but de relever les constructions inadéquates d'objets afin d'ajuster les pratiques.

Bachelard and the concept of epistemological obstacle highlight the need to construct the object according to theory and not according to our experience. Teaching practice and language teaching and learning research are based on objects whose ontological validity is not questioned either because of the apparently scientific nature of the terminology or because of their institutional validity. The sound construction of the object should be the objective, but this may prove difficult in a field where objects are in fact interacting objects that may not be easily isolated. Teachers will need to understand what is problematic. This may be achieved by resorting to reflective practice and to tools that monitor the effects of courses in order to uncover inadequate constructions and to be able to adapt.

**La notion de « position énonciative » :
Sur la question du sujet-apprenant**

HENRI PORTINE (FRANCE)..... 123

L'auteur met en évidence la constitution inachevée de la notion de « position énonciative » dans la période intermédiaire entre le structuro-global audio-visuel (SGAV) et les approches communicatives (1975-1977) et souligne le rôle de la méthode C'est le Printemps dans l'émergence de cette notion. Il note l'oubli, par la suite, de ce paramètre (qui se retrouvera dans la « cognition située »). Il le met en rapport avec la construction du sujet apprenant et la notion d'énonciation en linguistique théorique et soutient la dissolution de ces linguistiques théoriques dans les linguistiques cognitives. Dès lors, la notion de position énonciative doit devenir un élément de la cognition située.

The author shows incompleteness of the notion "position énonciative" (real speaker position) between 1975 and 1977, the intermediate period between structural, global and audiovisual French method (SGAV) and communicative approach. He underlines the role of C'est le Printemps (a method for French as a foreign language) in the emerging process of this notion. He notices the

oversight of this parameter afterwards (which will be found again in "situated cognition"). He links that with construction of a learner as a subject and with the notion "énonciation" in French linguistic theories and he defends the opinion that these linguistic theories are dissolving into Cognitive Linguistics. Consequently, the notion "position énonciative" must become a component of situated cognition.

**Apprentissage des langues médié par ordinateur :
discours critiques sur l'outil**

MARIE-NOËLLE LAMY (ROYAUME-UNI)..... 135

Dans cet article nous examinons le rôle de l'outil dans la conception du savoir en didactique des langues. Aujourd'hui les ordinateurs sont parfaitement adaptés aux formes d'apprentissage socio-centrées prônées par les didacticiens depuis le milieu du xx^e siècle, ce qui n'empêche qu'une centration implicite sur l'outil sous-tende la plupart des travaux de notre domaine, avec une incidence négative sur la boucle de rétroaction entre théorie et pratique. Des disciplines voisines ont mis en avant l'imbrication du culturel avec le corps et la matérialité de la machine. Nous montrons l'intérêt de ces travaux pour l'épistémologie en didactique des langues.

This article examines the nature of the object of knowledge in technology-mediated language learning. Today computers are well suited to what educational psychologists have shown to be the social nature of coming-to-know. Yet technocentrist bias implicitly underpins much research in technology-mediated language learning, with negative effects on the research-practice feedback loop. Drawing from neighbouring disciplines (cognitive psychology, the sociology of communication, literacy studies and semiotics) the author highlights the mutual implication of "the material", "the bodily" and "the cultural" in epistemologies of mediated language learning.

**La compétence communicative :
prolongements et dépassement**

**La compétence de communication revisitée :
multimodalité et incorporation**

DAVID BLOCK (ROYAUME-UNI)..... 150

Cet article propose une réflexion sur ce que signifierait « compétence de communication » si nous dépassions une conception centrée sur la langue dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Il s'appuie sur le travail de plusieurs chercheurs qui ont contribué à la formulation d'une vision multimodale de la communication, dont Hymes, Goffman et Bourdieu, pour tenter de montrer ce que signifierait une vision multimodale de la communication en pratique.

This paper is a reflection on what communicative competence would mean if we moved beyond language as the central focus in second language teaching and learning. I consider the work of several scholars who have helped formulate the multimodal view of communication, including Hymes, Goffman and Bourdieu. I then attempt to show what the multimodal view of communication would mean in practice.

Langage et/ou action ? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique ?

DANIELLE CHINI (FRANCE)..... 164

La perspective actionnelle ouvre un nouveau paradigme pour la didactique des langues étrangères qui semble, *a priori*, reconnaître la légitimité sociale des pratiques de classe. Cependant on constate, dans le Cadre Européen, des zones d'ombre à propos de la prise en compte de la composante cognitive et psycholinguistique de l'apprentissage et donc de la dynamique de conceptualisation, pourtant inhérente au cadre scolaire.

Il convient de prendre garde à ce que le poids de la tâche ne conduise à négliger les indispensables activités de construction et de structuration de la langue, faisant de la classe une communauté d'action à visée spécifique et locale, mais pas une communauté discursive d'apprentissage, préoccupée par la maîtrise opératoire à long terme d'un nouveau système linguistique.

The action-oriented approach has induced a notable change in foreign language learning/teaching methodology. The social legitimacy of language class practices is supposedly acknowledged. Yet, a certain number of ambiguities can be found in the Common European Framework as regards the cognitive and psycholinguistic dimension of language learning, and particularly the conceptualization process that is an inherent aspect of school learning. Care should be taken lest the overriding concern for short-term actional tasks might lead to neglecting the necessary longer-term process of language construction and structuring, thus defining the class as an action-mediated interest group and not as a language-mediated learning community.

Varia

Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique

FRANÇOISE ARMAND, FRANÇOIS SIROIS,
ET SAMIRA ABABOU (CANADA) 178

Cet article présente les résultats d'une recherche réalisée en milieu montréalais plurilingue et défavorisé et dont les objectifs étaient, d'une part (étude 1), d'observer, chez 107 élèves d'origine immigrante du préscolaire 5 ans (sept classes), les relations existant entre la mise en œuvre d'activités portant sur les capacités métaphonologiques et le développement de ces capacités ainsi que des habiletés de prélecture en français langue seconde. Il s'agissait également d'analyser si des différences apparaissent en fonction du type d'intervention (avec ou sans Éveil aux langues) ou en fonction du type de classe (régulière ou d'accueil). D'autre part, cette recherche visait à observer (étude 2), chez un nombre plus réduit d'élèves de chacune des trois classes d'accueil, les effets d'activités d'Éveil aux langues sur leurs représentations de la place qu'occupent leur langue maternelle (L1) et le français langue seconde (L2) à l'école et plus largement de la diversité linguistique.

Mots clés : entrée dans l'écrit, langue seconde, milieux pluriethniques, éveil aux langues.

This article presents the results of research conducted in multilingual and underprivileged schools in Montreal. The goals of the first study were to observe the effects of participation in activities involving metaphonological capacities and the development of these capacities, as well as pre-reading abilities in French as a Second Language among 107 students of immigrant origin in seven kindergarten classes (age 5).

A further analysis was made in order to determine whether there were differences in the results according to the type of intervention (with or without Language Awareness) and according to the type of class (regular or welcoming class). The second study involved the participation of a smaller number of students, specifically those attending the three Welcoming classes in the school. In particular, it aimed to observe the effects of the activities promoting Language Awareness on the students' representations of the status of their first language (L1) in relation to that of the French language (L2) at their school and in general, how they viewed linguistic diversity.

Keywords : writing readiness, second language, multi-ethnic contexts, language awareness.

APPEL À CONTRIBUTIONS

La revue *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications* invite les jeunes chercheurs à soumettre des articles originaux. Ceux-ci seront évalués de manière anonyme par le comité de lecture pour une publication dans la rubrique *Varia*. Les articles proposés, qui ne seront pas des résumés de thèse, seront ancrés dans le champ de la didactique des langues et devront répondre aux critères d'un article scientifique du domaine.

Les articles sont à envoyer aux coordinateurs de la rubrique *Varia* :

Pierre Dumont : pjdumont@wanadoo.fr

Pierre Martinez : pierre.martinez@univ-paris8.fr

P

répresentation

DOMINIQUE MACAIRE,
JEAN-PAUL NARCY-COMBES, HENRI PORTINE

Lorsque nous regardons le soleil, nous le voyons se lever, s'afficher au zénith puis décliner jusqu'à sombrer dans la mer ou derrière l'horizon. Et des humains, très savants pour leurs époques, ont affirmé que la terre était plate et que le soleil passait en dessous. Pourtant, chacun a appris à l'école que la terre est arrondie, que – par rapport à elle sinon par rapport aux autres systèmes stellaires – le soleil est un point fixe et que le sentiment de voir le soleil se déplacer provient du fait que la terre tourne sur elle-même (et non autour du soleil, comme le croient certains ; cela, c'est le phénomène des saisons). Qu'est-ce qui nous permet d'accepter cela ? Le fait que notre science actuelle a accru sa légitimité : le pendule de Foucault nous indique indirectement que la terre tourne sur elle-même mais si on n'est pas informé, on ne voit là qu'un pendule qui se déplace tout en tournant autour de son axe. Toutes ces questions forment l'épistémologie des sciences, le discours sur l'épistémè, le savoir.

Dès lors, trois questions se posent : l'épistémologie est-elle réservée aux sciences « dures » ? L'épistémologie se confond-elle ou non avec l'histoire des sciences ? L'épistémologie ne serait-elle pas plutôt une réflexion sur la connaissance ?

La première question se résout assez facilement : l'épistémologie porte sur les savoirs, qu'ils soient mathématique, physique, géographique ou autres, ou alors il n'y a d'épistémologie que de la croyance en la science d'aujourd'hui. Notre lecteur / lectrice va peut-être alors s'interroger sur le bien-fondé de notre démarche : peut-on faire l'épistémologie de la didactique des langues ? Notre réponse sera clairement positive : la didactique des langues mobilise des savoirs, impose des choix. Ce sont ces savoirs, ces choix que nous allons interroger.

La seconde question est difficile à résoudre et, pour certains, l'épistémologie n'est qu'un autre nom de l'histoire des sciences alors que pour d'autres non. Nous prendrons simplement parti : pour nous l'épistémologie n'est pas l'histoire des sciences ; sinon, les articles qui suivent seraient des articles sur l'histoire de la didactique des langues. Certes, il y a forcément des liens entre épistémologie et histoire, tout simplement parce que les fondements varient. Avoir un regard épistémologique

exigera donc de se mettre à distance de ce que l'on observe et d'accepter le caractère discutable de ce que l'on avance.

La troisième question amène à se tourner sur l'individu, la façon dont il construit son savoir, et la responsabilité qui est la sienne dans cette construction.

Remarquons, pour terminer cette approche de l'épistémologie, que ce n'est pas un métier : il y a des philosophes, des mathématiciens, des géographes, des didacticiens, mais il n'y a pas d'épistémologues. C'est pourquoi nous avons parlé de « regard épistémologique » : il s'agit d'interroger le bien-fondé de ce que nous croyons et faisons, en essayant de rendre le plus objectif possible notre retour sur ces fondements.

L'intérêt pour l'épistémologie en didactique des langues n'est pas nouveau, et on ne saurait s'arrêter, dans un tel numéro, à la didactique d'une seule langue, surtout à l'heure du plurilinguisme (Conseil de l'Europe). L'émergence du *Basic English* au début des années 1930 et le repositionnement du français à la suite de la Deuxième Guerre mondiale ont conduit à s'interroger sur les objectifs à poursuivre et sur les bases sur lesquelles faire reposer la didactique. Le passage du structuro-global (SGAV) aux approches communicatives entre 1975 et 1978 a été marqué par des incertitudes sur les fondements et sur les directions à prendre : langues « fonctionnelles », approche notionnelle, recours aux « documents authentiques », approche communicative ont provoqué des discussions sur les concepts et les objets à manipuler, sur les objectifs et sur les techniques à mobiliser. Dans « Monsieur Thibaud et le bec Bunsen¹ », Louis Porcher cherchait à montrer que le « français fonctionnel » (devenu le « français sur objectifs spécifiques ») exigeait de changer radicalement de pratiques et non simplement de lexique. Est-ce à dire que l'épistémologie de la didactique des langues se confond avec l'étude des méthodologies ? Ce serait confondre « méthodologie » (ensemble de savoirs et de savoir-faire) et « fondement de la méthodologie » (les conditions historiques et contextuelles, les motivations qui sous-tendent les méthodologies). On ne peut « faire de la méthodologie » sans ce regard épistémologique. De plus, l'épistémologie déborde la méthodologie, ne serait-ce que parce que les langues sur objectifs spécifiques exigent des interrogations épistémologiques sur les disciplines de référence.

L'interrogation épistémologique, le regard épistémologique, s'ils sont utiles pour essayer de comprendre ce que l'on fait, deviennent nécessaires dans les périodes d'incertitude. Or nous vivons une période d'incertitude, les technologies numériques et informatiques sont devenues incontournables, de nouvelles propositions ont été émises (approche actionnelle, approches interculturelles, pédagogies alternatives) et de nouvelles notions ont acquis droit de cité (cognition, plurilinguisme qui est aussi une notion, interactionnisme, etc.). On parle même de nouveau paradigme, c'est-à-dire de savoirs et de modalités d'action différents de ceux et celles qui précédaient et d'une perspective ouvrant la

1. *Études de Linguistique appliquée*, 23, 1976, pp. 6-17.

voie à de nouvelles questions². Des organismes supra-nationaux, comme le Conseil de l'Europe, ont élaboré des cadres et des référentiels (tels que le *Cadre européen commun de référence pour les langues*³) qui ont acquis ainsi une autorité incontestable. Néanmoins, l'atomisation des compétences visées, la rédaction de « référentiels » rendent nécessaires des recompositions sous forme de programmes et de dispositifs de formation contrôlés non seulement par les responsables de l'éducation mais aussi par les enseignants : ce numéro souhaite sensibiliser le lecteur au fait qu'il ne saurait y avoir un tel contrôle sans une réflexion épistémologique collective et individuelle.

Trois grands points ont été retenus pour organiser cette réflexion, et donc le numéro sera divisé en trois parties inégales : la *construction du domaine*, la *construction de l'objet* et l'*approche communicative*. Ici, le choix a été fait de prendre en compte ce qui est transversal aux langues comme ce qui est spécifique à chacune, et donc, au fil du numéro, on en vient à poser la question de la validité ontologique des objets que sont la langue, la communication, l'interaction, le discours, etc. L'étude des langues, dont en particulier le FLE (Français langue étrangère), l'ESOL (*English to speakers of other languages*), le DaF (*Deutsch als Fremdsprache*), et l'étude de leur mise en œuvre didactique ont déjà fait l'objet de nombreux travaux. Par contre, l'articulation de ces deux champs (sciences du langage d'une part et didactique de l'autre), avec le (les) positionnement(s) épistémologique(s) qui les sous-tend(ent), a été relativement laissée dans l'ombre, alors même qu'elle était au cœur des préoccupations scientifiques des chercheurs, peut-être en raison du degré d'abstraction qui accompagne l'épistémologie dans les représentations collectives. Il s'agit dans ce numéro d'en proposer une approche réfléchie, articulée entre la nature de la faculté de langage, les langues elles-mêmes, en tant que manifestations de cette faculté et en tant qu'objets par elles-mêmes, et les formes du discours scientifique, tout en prenant en compte les contextes d'émergence des discours de la didactique des langues et ceux des pratiques. L'objectif est également de sensibiliser les uns et les autres à l'importance des questionnements épistémologiques au niveau même du quotidien, et donc de l'individu dont on verra qu'il a des choix à faire.

Malgré ce qui précède, le lien de la didactique avec les sciences du langage est rarement remis en cause, on peut s'interroger sur la nature du lien de la didactique avec les sciences humaines, et donc avec les sciences sociales (on les regroupe ensemble sous le sigle SHS), et sur ce que ce lien implique. Il y a également plusieurs types de réponse quand on veut déterminer ce qui guide la didactique : les réponses varient entre la pratique, la réflexion méthodologique, et/ou les théories, et ce numéro s'en fera l'écho (voir l'article d'Ellis, entre autres). Dans tous les cas, on peut rechercher s'il y a des substrats théoriques à l'œuvre et s'ils sont explicites ou implicites. Enfin il reste la question de savoir si l'on peut définir des paradigmes épistémologiques en

-
2. Voir Thomas Kuhn (1983), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, pp. 29-30, l'original en anglais ayant été publié en 1970. http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=3105&Itemid=88888944
3. Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier. Disponible en ligne à http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/CADRE_FR.asp

didactique comme on le fait dans les sciences dites dures, alors que cette existence de paradigmes épistémologiques a été contestée pour les SHS, non sans débats, car cela détermine la façon dont on gère la réalité (voir les articles de Macaire et de Narcy-Combes). On verra néanmoins que la séparation avec les pratiques des sciences dures ne serait pas nécessairement pertinente, l'épistémologie de celles-ci étant plus relativiste que ce que véhiculent les représentations communes. Notre question majeure est de comprendre comment se valident les positions et les discours en matière de didactique des langues. Il ne s'agit pas de fonder des discours didactiques mais de se centrer sur les discours en didactique des langues pour déterminer ce que cela implique au niveau de l'enseignement du français en tant que langue étrangère (FLE), préoccupation du lectorat de la revue. Néanmoins, à l'heure du plurilinguisme, l'énonciation d'une position extérieure au champ immédiat du FLE peut à la fois enrichir la réflexion et faire surgir des questionnements nouveaux. Il nous a paru indispensable d'accueillir des articles sur la didactique des langues en général ainsi que des articles sur la didactique du français langue maternelle. Les contributions écrites par des auteurs anglophones et germanophones alimentent de manière croisée les regards portés sur les langues dont le FLE et nous sensibilisent aux différentes façons d'aborder des problèmes en apparence identiques. Inviter des chercheurs n'écrivant pas en français n'était pas anodin : la traduction en elle-même a posé des problèmes épistémologiques, ne serait-ce que sur le choix de maintenir « je », là où d'autres formulations seraient plus « acceptables » selon les « normes » du pays où cette revue est publiée. Un débat entre universalisme et individualisme se fait ainsi jour au niveau de l'épistémologie : certaines contributions (Macaire, Narcy-Combes), en pointant la relativité de tout positionnement, justifient en quelque sorte l'emploi de la première personne qui affiche la subjectivité du positionnement.

L a construction du domaine

Cette partie du numéro envisage la question des relations entre recherche et épistémologie de la didactique des langues. Les cultures de recherche divergent amplement entre les pays anglophones et francophones par exemple. Le débat entre les recherches qui ont un ancrage méthodologique et partent du « comment faire » (*method-driven*) et celles qui ont des ancrages scientifiques et partent des savoirs inscrits dans des « disciplines » (*research-driven*) mérite d'être soulevé à l'heure où l'on parle d'analyses de pratiques et de bonnes pratiques, si l'on relie *method-driven* plus aux pratiques organisées méthodiquement (méthode directe) et *research-driven* aux dispositifs

mis en place en fonction de théories scientifiques (structuro-globalisme, mais aussi interactionnisme, par exemple).

Les contributions de Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz-Christen, Sandrine Aeby Daghé et celle de Jean-Louis Chiss nous parlent du contexte francophone et sont plutôt historiques, alors que celle de Rod Ellis ouvre des perspectives sur le monde anglophone. Les comparaisons que ces articles nous conduisent à mener soulignent combien les différences culturelles (et langagières) conduisent à des positionnements différents, mais complémentaires. L'article de Dominique Macaire soulève les problèmes méthodologiques qui découlent des positionnements épistémologiques, suivant que l'on se place dans une approche plus explicative, ou plus compréhensive, en fonction de l'autorité que l'on donne aux résultats des recherches scientifiques, par exemple. Elle ne s'éloigne pas, néanmoins, d'une position interdisciplinaire que les deux derniers articles renforceront. Daniel Véronique reste largement dans une position qui relève des sciences du langage dans leur ensemble (rappelons que la notion de « sciences du langage » est une notion française qui découle de l'organisation universitaire française manifestée par le CNU, Comité national universitaire, qui gère les carrières des universitaires français en fonction de leurs disciplines de référence). Philip Riley, quant à lui, soulève des problèmes qui interpellent l'ensemble des sciences humaines.

L a construction de l'objet en didactique des langues

Cette partie du numéro portera sur la notion d'*objet* : ce sur quoi on s'interroge. Depuis Bachelard (1938)⁴, on fait une distinction entre l'objet sensible qui nous interpelle, et l'objet construit qui résulte de la confrontation de cet objet sensible avec les théories scientifiques dans un mécanisme de va-et-vient entre la problématique théorique (l'ensemble des théories que l'on choisit de constituer), les méthodes employées et les caractéristiques du/des contexte/s. Dans un domaine aussi complexe, on peut se demander si la didactique construit un objet (la motivation pour la langue), des objets ou des objets dans une interaction qui les modifie (mettre en place un dispositif « efficace » pour des apprenants). Le statut de cet / (ces) objet(s) suscite également une interrogation. On prend conscience du risque d'une double illusion ontologique : prendre l'objet construit pour un « élément de réel » d'une part, et confondre le processus mental et l'objet construit à travers la nomination de ce dernier de l'autre. La construction des objets de la didactique des langues amène à interroger les didactiques professionnelles (au niveau de la formation des enseignants, par exemple)

4. Gaston Bachelard (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

au regard de notions comme celles de compétences, d'alternance, de validation tout autant que de certains outils disponibles pour l'action (par exemple les *Portfolios européens des langues*⁵ qui, amenant l'apprenant à s'interroger sur ses acquis et sur ses pratiques pour les évaluer, engage ce dernier sur un chemin de conscientisation de ses savoirs et apprentissages le guidant vers l'autonomisation). Dans le rapport entre didactique des langues et didactique professionnelle, la question épistémologique interroge la façon plus ou moins transductive dont sont vus les contenus.

Dans le premier article de cette partie, Ulrich Dausendschön-Gay nous montre comment la construction des objets à apprendre se fait dans des pratiques de classe qui restent classiques, alors que Jean-Paul Narcy-Combes se pose la question de la validité des construits individuels et collectifs et des effets qu'une adhésion sociale sans recul pourrait avoir sur ces pratiques. Henri Portine se tourne vers l'énonciation, et attire notre attention sur la construction d'un objet spécifique qui détermine une pratique. Pour terminer cette partie, Marie-Noëlle Lamy nous amène à comprendre comment un nouvel outil complexe modifie les comportements qu'ils soient sociaux ou d'apprentissage.

L a compétence communicative : prolongements et dépassement

Les approches communicatives n'ont pas été remises en cause depuis la fin des années 1970 mais repensées, complétées, prolongées. Leur expression première était assez naïve parce que se fondant sur un primat de la communication fort peu réglé (surtout en français langue étrangère, un peu plus en anglais langue étrangère où l'on s'inquiétait de la dimension sociolinguistique, *formal vs informal* par exemple) : on considérait que communiquer c'était apprendre sans s'interroger sur les fondements linguistiques de la communication ni sur le stockage mémoriel des modes de communication.

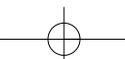
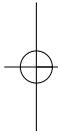
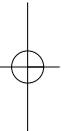
Dans le même temps, la psycholinguistique insistait sur les scripts ou scénarios, sur l'importance de la pragmatique dans l'acquisition de la langue maternelle et des langues étrangères, ce qui interdisait tout recours aux méthodologies dont le fondement était avant tout grammatical. Il fallait donc reprendre les éléments de l'approche communicative et repenser la notion même de compétence communicative. C'est ce que David Block nous propose autour des concepts de multimodalité et d'incorporation. Danielle Chini nous ramène aux problèmes de construction de la langue qui paraissent parfois oubliés entre les logiques de l'action et de la variation. Le monde anglophone aborde différemment ces problèmes avec le concept de *Focus on Form(s)*, où

5. Voir http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html

l'on cherche à voir comment focaliser l'attention de l'apprenant sur la forme / les formes en lien avec le sens dans l'interaction. Dans cette réflexion, la référence à la linguistique est moins perceptible, comme le montre l'article d'Ellis. La comparaison entre ces deux articles permet de comprendre combien les positionnements épistémologiques et théoriques varient selon les cultures de recherche.

Écrire que ce numéro du *Français dans le monde*, *Recherches et applications* a pour objectif de présenter les / des positions épistémologiques que suscite de nos jours la didactique de notre domaine, n'était pas une figure de style. On ne saurait affirmer qu'il existe un arrière-plan épistémologique universel, nous avons avancé que nous vivons une période d'incertitude, et l'ensemble de la réflexion épistémologique, l'épistémè actuelle, le reflète. C'est au niveau des méthodologies de recherche et donc de la légitimation collective des travaux que se situe l'universalité de la science, et nous avons déjà vu dans cette introduction que, malgré cela, des différences se faisaient sentir entre les cultures. De ce fait, la conclusion que chaque lecteur construira après la lecture de l'ensemble des articles variera en fonction de nombreux critères qui lui appartiennent. Le construit de responsabilité épistémologique est mis en avant dans plusieurs des contributions (Macaire, Narcy-Combes, Riley) ; il nous propose que chaque humain soit responsable de la construction de ses connaissances, et donc de son positionnement face aux diverses théories (Kelly, 1955)⁶. On peut penser qu'il importe à chacun, apprenant inclus, de prendre conscience que le développement de cette responsabilité est crucial pour pouvoir apprendre tout au long de la vie en sachant déterminer la validité des construits auxquels on est confronté. La rencontre avec d'autres langues et d'autres cultures rend cette responsabilité encore plus pertinente si nous souhaitons construire un monde pluriculturel plus soucieux d'harmonie.

6. George Kelly (1955), *The Psychology of Personal Constructs*, New York, WW Norton.



L *La construction du domaine*

BERNARD SCHNEUWLY,
THÉRÈSE THEVENAZ-CHRISTEN,
SANDRINE AEBY DAGHÉ
JEAN-LOUIS CHISS
ROD ELLIS
DOMINIQUE MACAIRE
DANIEL VÉRONIQUE
PHILIP RILEY

La didactique
du français :
entre modélisation
pour agir et
expliquer/comprendre.
Disciplinarisation
d'une pratique
professionnelle

BERNARD SCHNEUWLY,
THÉRÈSE THEVENAZ-CHRISTEN,
SANDRINE AEBY DAGHÉ
UNIVERSITÉ DE GENÈVE, SUISSE

La présente contribution vise à montrer comment la discipline de recherche « didactique du français » s'est constituée et comment elle définit son objet, le français langue première, comme objet d'enseignement. Nous analysons ce mouvement sur la base des pratiques de production des connaissances propres à la didactique du français et de l'ancrage institutionnel des acteurs produisant ces connaissances. Cette perspective est empruntée à l'histoire et à la sociologie des sciences et suppose une analyse génétique et sociale du développement de la discipline de recherche. Il s'agit, dès lors, de se donner les moyens de cerner les pratiques de la communauté des didacticiens du français qui a comme organe principal l'Association internationale de recherche en didactique du français (AIRDF), société savante réunissant plusieurs centaines de chercheurs provenant des principaux pays francophones. Cette communauté a connu un changement d'implantation institutionnelle. Au moment de sa constitution, elle réunissait en effet plutôt des enseignants du secondaire et des formateurs. Actuellement, elle regroupe des formateurs-chercheurs implantés dans les institutions de

formation et de recherche, le plus souvent des universités ou hautes écoles, indice d'une disciplinarisation au sens classique du terme, propre à l'enseignement comme aux autres pratiques professionnelles. L'existence d'une association internationale de recherche en représente un autre, en étroite relation avec la définition de l'objet de recherche. Académiquement reconnue, regroupée dans une communauté active, elle cherche une stabilisation aujourd'hui encore controversée. C'est le processus de ce mouvement constitutif qui sera analysé ici.

L'objet des didactiques disciplinaires s'est constitué historiquement, modifiant le sens même du terme « didactique ». Originellement, ce dernier qualifie l'action, la pratique : être didactique ou faire de la didactique caractérise une pratique humaine spécialisée, médiatrice de savoirs, comprenant en général l'idée d'efficacité. Certainement en lien avec la généralisation de l'enseignement et des discours débattant de ses orientations, la pratique didactique fait progressivement l'objet de théorisation et devient une théorie de la pratique qu'elle cherche à orienter, à diffuser et à réformer pour mieux atteindre des objectifs officiellement définis. Ce discours réformateur sur l'art d'enseigner des matières selon un développement méthodique remonte à Comenius (1657/2002 : 107). La question sous-jacente est : comment enseigner pour que les élèves apprennent bien ? La didactique « spéciale » comme dit Comenius – disciplinaire dirions-nous aujourd'hui – y répond en produisant des discours critiques, essentiellement des propositions d'enseignement, des analyses des conditions d'intervention, des élaborations de l'objet d'enseignement, etc. Elle inscrit sa réflexion pour l'essentiel dans le projet éducatif de l'école en lien avec le système scolaire. Cette contrainte nécessaire a pour conséquence d'intégrer à son discours la perspective de l'enseignement d'un objet conçu dans une progression qui indique par quoi commencer, comment continuer et, plus généralement, comment organiser l'apprentissage d'un objet dans le système scolaire, d'un degré à un autre. Ceci suppose de définir des critères et de puiser dans les théorisations disciplinaires disponibles à un moment historique donné.

Ce premier développement de la didactique comme théorie de la pratique ouvre une autre perspective de théorisation, à un plan différent. En quelque sorte, elle se dédouble. Elle vise aussi la construction de connaissances pour saisir théoriquement la pratique enseignante. À l'instar des disciplines de recherche des sciences humaines et sociales, il s'agit de produire des savoirs sur l'enseignement et l'apprentissage d'un objet. Se posent dès lors des questions comme celles qui suivent : Comment comprendre l'enseignement de telle ou telle discipline ? Quelles règles générales le fondent ? Quels concepts le décrivent et l'expliquent ?

En didactique du français, ce dédoublement de l'objet de recherche est exploré de nombreuses manières en distinguant les pôles d'*abstention* et d'*intervention* (Reuter, 2005), en parlant de dimensions *théorique* et

pratique (Simard, 1997), en opposant *épistémologique-psychologique* et *praxéologique* (Halté, 1992) ou encore en contrastant une didactique de l'ordre du savoir et une autre, de l'ordre de l'agir (Bronckart & Schneuwly, 1991). Désignant certainement des facettes et des relations différentes, la distinction est reconnue par tous les chercheurs, même si elle reste à clarifier au sein de la communauté.

La didactique a toujours trait à la pratique d'enseignement et d'apprentissage d'un objet. Elle peut dès lors se décrire en trois plans liés entre eux : l'agir (de l'enseignant, du formateur-chercheur) ; la théorie pour agir ; la description et l'explication de l'agir. Le lien entre ces trois plans se redéfinit constamment en fonction d'une tension entre, d'une part, les demandes institutionnelles de formation des élèves et des enseignants qui évoluent avec la société et qui appellent des propositions didactiques efficaces et, d'autre part, les exigences de la recherche académique pour développer des savoirs à la hauteur des exigences institutionnelles. L'objet de la didactique, du français comme des autres, se construit dans cette tension.

Comenius faisait référence à l'enseignement des matières. Reprenant cette idée, les didacticiens des disciplines en général et du français en particulier considèrent que l'objet de la didactique est bien la matière, c'est-à-dire par exemple le français comme champ d'enseignement, et plus particulièrement, à un moment historique donné, comme discipline scolaire. La spécificité revendiquée par la didactique concerne en conséquence la discipline scolaire comme construction socio-historique et socio-institutionnelle propre à l'école. L'élaboration de l'objet d'enseignement « français » s'inscrit dans deux champs de recherche différents constitués par les sciences de l'éducation et par les sciences du langage et de la littérature. Ces champs ont pour caractéristique d'offrir des corps de concepts peu stabilisés et largement controversés. La situation du didacticien du français pour construire un objet d'enseignement cohérent est donc particulièrement délicate.

La spécificité de la didactique, du français comme des autres, à l'instar des sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2002), s'appréhende donc dans une double tension : entre demandes sociales de formation et exigences de la recherche d'une part ; entre conceptualisations de champs disciplinaires différents, en l'occurrence des sciences de l'éducation et des sciences du langage. Dans ces tensions, deux processus nous paraissent décrire le développement de la didactique comme discipline de recherche : le processus de *solidarisation* des concepts pour définir les contenus d'enseignement et leur structuration dans la discipline scolaire ; le processus interne à la didactique du français liée à la professionnalisation croissante du métier d'enseignement qui aboutit à l'universitarisation de la formation professionnelle des enseignants, processus que nous décrivons comme *disciplinarisation secondaire* (Hofstetter & Schneuwly, 2006 : 9ss).

Pour développer et illustrer ces deux processus, nous précisons d'abord le concept de *discipline scolaire* qui met en évidence la spécificité de l'objet, l'enseignement et l'apprentissage du français langue première d'enseignement, en particulier ses dimensions formatives et normatives. Puis nous exposerons ce que nous entendons par processus de *solidarisation conceptuelle* et de *disciplinarisation secondaire* au cœur du processus de construction de la didactique du français. Pour mettre à l'épreuve ces concepts sur le plan empirique, nous analyserons certaines pratiques de la communauté : les contributions parues dans *La Lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*¹. La conclusion reviendra sur les perspectives ouvertes par la double finalité, prescriptive, et descriptive /explicative de la didactique du français.

L a discipline scolaire française

La discipline scolaire est l'instrument créé par l'école (voir Chervel, 1988/1998 ; et aussi Tenorth, 1999) pour permettre une appropriation des contenus officiellement définis et, par leur appropriation, transformer les manières de penser, de parler et d'agir des élèves. Il fonctionne à différents niveaux. Dans des instructions officielles, la discipline scolaire délimite les contenus et les définit en lien avec les finalités éducatives et la mission de l'école. Elle indique aussi les contenus de formation des enseignants. À un autre niveau encore, la discipline scolaire est le médiateur des activités des élèves et des enseignants. Elle unit ce qui est présenté aux élèves dans les leçons, dans les divers exercices et activités, ce qui sert à l'évaluation. Elle se traduit en moyens d'enseignement. La discipline scolaire traverse, avec des décalages incontournables, ces différents plans, ce qui en fait une entité dynamique et difficilement saisissable.

Avec l'école obligatoire et l'éducation à une échelle de masse, elle prend une forme scolaire qui lui donne une fonction normative, « disciplinante », décrite par Vincent (1982). Cette fonction se traduit différemment selon les degrés et les filières scolaires. Elle peut se décrire comme une « triade ouverte » de trois composants (Schneuwly, 2007 : 17) :

- la connaissance du fonctionnement de la langue,
- la connaissance et la pratique de la littérature,
- les pratiques langagières pour l'essentiel dans des situations publiques (dont la pratique littéraire fait partie).

Chacun de ces composants entretient des rapports complexes avec d'autres champs sociaux et savoirs de référence. Ces rapports renvoient au processus de disciplinarisation de la didactique du français.

¹. La Lettre de l'AIRDF est d'abord parue sous le nom de la Lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (La Lettre de la DFLM).

La disciplinarisation de la didactique du français

Le processus de disciplinarisation se décrit à partir de deux processus complémentaires : la solidarisation conceptuelle et la disciplinarisation secondaire.

UN PROCESSUS DE SOLIDARISATION CONCEPTUELLE

L'élaboration des contenus de l'enseignement du français repose sur trois principes qui impliquent une solidarisation de concepts empruntés à d'autres disciplines : 1. Le principe de pertinence ; 2. Le principe de légitimité et 3. Le principe de validité (Bronckart & Schneuwly, 1991). Ces principes définissent les mouvements de transpositions didactiques propres au français.

Le *principe de pertinence* désigne un principe d'élaboration des contenus essentiellement interne au système didactique. Pour que des objets d'enseignement soient jugés pertinents, ils doivent à la fois répondre aux finalités éducatives du système dans ses visées formatives, normatives et réformatrices ; être compris par la profession pour être enseignés ; et pouvoir être appris par les élèves.

Ce principe affirme que les objets se définissent en fonction de leur opérationnalisation possible, dans une cohérence interne à la discipline scolaire. Par exemple, s'agissant de l'apprentissage du parler, les concepts utilisés pour traduire cet objectif en dispositifs d'enseignement devraient être compatibles avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Le *principe de légitimité* définit un critère en relation avec l'état d'avancement des sciences de référence et l'actualité des savoirs. L'élaboration des propositions didactiques s'appuie sur des corps de concepts disponibles et d'une certaine actualité. Cette question se pose de façon spécifique à la didactique du français. Les savoirs de référence des sciences du langage et de la littérature ne proposent pas des conceptualisations suffisamment unifiées, stabilisées et consensuelles sur les textes, sur les discours ou sur la grammaire pour constituer une référence stable. De plus, parler, écouter, lire et écrire concernent des pratiques et des attitudes. Ces pratiques de référence nécessitent des théorisations nouvelles. La didactisation de l'enseignement de l'oral illustre particulièrement bien ce processus qui emprunte aux corpus des sciences du langage, mais construit en même temps des savoirs sur les pratiques de référence (voir Dolz & Schneuwly, 1998 ; Nonnon, 1999). La transposition didactique constitue en conséquence un mouvement simultanément descendant et ascendant. La didactique du français contribue ainsi à sa propre légitimité scientifique dans la mesure où elle doit répondre au troisième principe de *validité*.

Ce principe concerne la validité scientifique des propositions didactiques. Pour être valides, elles sont soumises à des analyses systématiques du point de vue des effets sur le système didactique et sur les apprentissages. Ceci suppose des méthodes d'observation de l'enseignement et de l'apprentissage en classe qui renouvellent la réflexion en lien avec le fonctionnement du système didactique. De nouvelles questions émergent que les principes de pertinence et de légitimité alimentent à leur tour.

Le mouvement peut se décrire comme une spécification et une autonomisation de l'objet de recherche par solidarisation conceptuelle, les emprunts et les conceptualisations se réorganisant sous l'effet des exigences de cohérence, de légitimité et de validité. L'évolution du champ de recherche représente un processus de disciplinarisation par lequel des corps de concepts primitivement élaborés dans d'autres disciplines sont transposés et par la production de concepts propres.

L'émergence de la didactique du français est donc indissociable de l'avancée des sciences du langage, mais le moteur en est surtout la réforme de l'enseignement du français et les nouvelles exigences de formation des enseignants.

UN PROCESSUS DE DISCIPLINARISATION SECONDAIRE

Le développement du champ de recherche fait apparaître un lien étroit avec le développement de la profession. Dans le mouvement de création de l'école publique et avec la massification de l'école, l'État et, plus tard, les associations professionnelles ont adressé des demandes de formation qui ont largement contribué au développement de la didactique et des sciences de l'éducation. Il s'est agi d'assurer une formation à des professionnels et de leur décerner une qualification officiellement reconnue. La didactique du français est en quelque sorte une réponse à différentes demandes sociales. À l'image des sciences de l'éducation, la didactique du français, tout comme les autres didactiques inscrites dans ce champ de recherche (Schubauer-Leoni, 1998), trouve son origine dans la professionnalisation toujours plus poussée des enseignants. Mais ce sont les professionnels eux-mêmes qui œuvrent aussi au développement de leur champ disciplinaire.

La contribution du corps enseignant secondaire au développement de la didactique a été particulièrement active. Le rapport spécifique et familier à la discipline scientifique des enseignants du secondaire II, conjugué à leur expérience d'enseignement, leur a fait jouer un rôle de premier plan dans la fondation des didactiques disciplinaires (Goodson, Hopmann & Riquarts, 1999 ; Tenorth, 2009 ; pour le français, Reuter, 2005 : 225). Pour diffuser leurs propositions et conceptions didactiques, ils ont souvent participé à la création de revues spécialisées. Devenus enseignants-formateurs, leur expertise reconnue s'est traduite en nomination universitaire (pour la France, David, 2005 : 188-189). Le phénomène

s'est évidemment accentué avec l'universitarisation de la formation professionnelle des enseignants. Le développement de la discipline de recherche peut être considéré comme le fruit d'une disciplinarisation secondaire, opérée à partir d'une réflexion déjà très élaborée sur les pratiques, et répondant à des demandes sociales.

En résumé, le processus de disciplinarisation de la didactique du français peut se décrire comme le produit d'une tension entre demandes éducatives et contributions de la profession et spécification et autonomisation conceptuelles, le poids des demandes l'emportant sur celui de l'élaboration théorique.

Dans la section suivante de notre contribution, nous allons examiner si les processus décrits ci-dessus peuvent s'observer empiriquement. Une analyse partielle et qualitative des contributions de *La Lettre de l'AIRDF*, organe de l'association des chercheurs en didactique du français, devrait le permettre.

Description et justification des choix d'analyse

L'autonomisation et la spécification disciplinaire peuvent s'observer par un premier classement qui distingue, d'une part, les articles des disciplines contributoires qui servent de référence et, d'autre part, les articles de didactique du français qui portent sur les systèmes objet d'enseignement, enseignement et apprentissage (Bronckart, 2005). Nous partons de l'hypothèse que l'autonomisation et la spécification de la recherche didactique se marquent par l'augmentation des contributions situées dans le champ de la discipline. Les concepts empruntés aux disciplines contributoires étant de mieux en mieux intégrés, ils n'ont plus besoin d'être présentés dans des contributions distinctes. Les processus d'autonomisation et de spécification se traduisent également par le recours plus systématique à des données empiriques et à un discours explicitant les méthodes d'investigation. Une augmentation des articles de ce type devrait également s'observer.

Le processus de disciplinarisation qui suit la demande sociale devrait se traduire par une constance dans la publication de certaines contributions scientifiques. La manifestation de la demande sociale apparaît dans la permanence des recherches portant sur des propositions didactiques, sur des démarches de formation et des élaborations curriculaires.

Nous nous limitons ici à l'analyse de la rubrique « dossier thématique » de *La Lettre de l'AIRDF*. Cette publication de la communauté scientifique paraît régulièrement depuis 1986. Elle comporte les mêmes rubriques depuis 1990 et se diffuse essentiellement au Québec, en Belgique, en France et en Suisse romande.

Le corpus des articles du dossier thématique nous semble réunir les conditions pour notre analyse. Il regroupe généralement plusieurs contributions et souvent un texte de cadrage. Le thème est en principe choisi par le conseil d'administration et donc reconnu comme pertinent. Nous avons retenu les numéros de *La Lettre* depuis le numéro 6 paru en 1990, c'est-à-dire depuis qu'elle existe comme publication plus largement diffusée (à savoir 38 numéros jusqu'à 2008). C'est également depuis ce numéro que *La Lettre* se restructure et comporte un dossier traitant d'une thématique particulière. De la feuille d'information à usage interne qu'elle était jusqu'alors, *La Lettre* devient une des vitrines des travaux conduits en didactique du français².

DÉFINITION DES CATÉGORIES D'ANALYSE

Le classement des contributions repose sur deux entrées. Il y a premièrement la distinction mentionnée plus haut, définie à partir du rapport au champ didactique :

- recherches *pour* la didactique qui regroupent les contributions issues des disciplines contributives (la linguistique, la psycholinguistique, la sociologie, etc.) ou d'autres didactiques (didactique des mathématiques, didactique des sciences, didactique des langues secondes) et qui alimentent d'une manière ou d'une autre les discours disciplinaires ;
- recherches *en* didactique portant sur des objets, des démarches intrinsèquement liés à l'étude des objets d'enseignement.

La répartition des contributions *pour* et *en* didactique s'est faite en fonction des objets de recherche et de leur traitement ainsi que sur la base de l'affiliation institutionnelle des auteurs. En conséquence, notre classement est essentiellement thématique.

Il y a secondement trois grandes catégories distinguant les types de recherche ; les critères ont été adaptés à partir de la typologie de Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989).

Recherches théoriques et méthodologiques. Cette catégorie regroupe un ensemble de contributions centrées sur la construction de la discipline de recherche avec une claire visée épistémique. Ces recherches affichent la volonté d'être systématiques et tiennent un discours explicite sur leur méthode d'analyse³. La catégorie se compose : des théories critiques sur des corpus définis ; des théories d'élaboration de concepts ; des analyses historiques et descriptives des contenus d'enseignement ; des modélisations de contenus d'enseignement ; mais aussi des monographies sur le système didactique et la construction de l'objet d'enseignement ; des études de cas ou des analyses de pratiques d'enseignement en lien avec des contenus. La production de cette catégorie a) émane le plus souvent de chercheurs de laboratoires de recherche universitaire.

Recherches d'intervention. Il s'agit des recherches qui visent l'intervention didactique, essentiellement la transformation des pratiques. Elles

2. Le changement, rendu possible par une reconnaissance institutionnelle de l'Association, est annoncé dans *La Lettre* 7 par Michel Dabène, alors président de l'Association.

3. Précisons que les articles dans *La Lettre* sont courts et que la place pour l'explicitation est réduite. Les auteurs se réfèrent le plus souvent à d'autres publications.

montrent la didactique comme force propositionnelle. Les études sur les effets de démarches de formation et de type recherche-action en font partie. Cette catégorie b) réunit les contributions qui se réfèrent généralement à des données empiriques avec une explicitation des démarches de recherche. Elles sont le plus souvent produites par des chercheurs et formateurs universitaires.

Documents. Ces articles décrivent le contexte politique, social et institutionnel qui influence la recherche didactique. Il s'agit de témoignages, de prises de position, d'annonces diverses, de descriptions de structures de formation, de récits d'expérience, etc.

LES CHOIX DE PÉRIODISATION

Pour montrer le processus de disciplinarisation de la didactique du français presque depuis sa constitution, nous avons classé les différentes contributions en trois périodes. La première est très brève puisqu'elle porte sur quatre ans de publication (1986-1989). Elle montre essentiellement l'activité associative, la volonté de constituer une force de proposition dans un contexte éducatif en mutation.

Les deux périodes au centre de nos analyses (1992 à 2000 et 2001 à 2008) ont été délimitées en fonction de l'hypothèse suivante. La première phase est celle de la *constitution*, marquée par des changements dans la formation initiale et continue des enseignants (restructuration de la formation), et par un puissant développement de la discipline. La deuxième est celle d'une *première stabilisation* du champ disciplinaire. Les colloques internationaux ont lieu régulièrement tous les trois ans. La périodisation proposée avec deux périodes d'égale longueur équilibre leur nombre, tout comme celui des livraisons de *La Lettre*.

Ainsi, même si toute périodisation repose sur des critères fragiles – d'autant plus délicats à opérer qu'ils concernent plusieurs systèmes éducatifs –, il nous semble que les deux périodes retenues permettent de rendre compte des changements de demandes sociales et du développement de la didactique du français.

LA DISCIPLINARISATION DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DU POINT DE VUE DES CONTRIBUTIONS DE LA LETTRE

Nos analyses seront présentées sous la forme de deux tableaux distincts. Le premier classe les contributions provenant des livraisons de *La Lettre* qui ne sont pas en rapport direct avec un des colloques internationaux, le second, celles qui préparent ou suivent immédiatement les colloques internationaux de l'Association. Nous avons fait le choix de séparer ces dernières, parce qu'elles sont en lien avec un moment particulier de l'Association. C'est l'occasion de réunir ses membres et de mettre en discussion des avancées ou des questions cruciales posées à la discipline de recherche. Nous avons estimé que la préparation ou le bilan des colloques suscite plus de discussions théoriques et

tend à amplifier la part des recherches théorico-méthodologiques. Pour éviter un effet d'amplification de ces contributions, nous présentons nos analyses de manière séparée.

Les premières Lettres (6-9) : l'expression des nouvelles demandes de formation

Mais analysons d'abord les premiers numéros. Les numéros 6, 7 et 8 traitent de la formation des enseignants et le numéro 9 annonce un colloque à Montréal sur « L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français ». La majorité des contributions des Lettres 6 à 9 documente les réflexions des didacticiens du français. Généralement engagées, elles présentent le plus souvent des démarches de formation descriptives et prescriptives qui ne s'appuient guère sur un appareil conceptuel ou des données empiriques. Un rôle du didacticien comme acteur impliqué dans les réformes s'esquisse. Une émergence de définition de l'objet de recherche, encore très controversé, s'observe : la didactique du français vise-t-elle l'innovation et la formation ou consiste-t-elle en une discipline de recherche qui s'appuie sur des recherches historiques, descriptives, comparatives à visée compréhensive ? Dans les premiers numéros de *La Lettre*, l'innovation et l'intervention dominent. Le thème du colloque sur l'hétérogénéité des apprenants met en évidence le poids des demandes sociales : les interrogations formulées dans *La Lettre* concernent le public scolaire, la diversité des apprenants, la mission de l'école et les problèmes que cela pose à la didactique du français. Ces interrogations décrivent la réalité scolaire et invitent au changement. De nature critique, elles expriment surtout le malaise des enseignants et des formateurs. Elles traitent de questions posées aux enseignants et à leur formateur par des apprenants qui résistent.

Vers une stabilisation de la didactique du français

Le tableau 1 classe les articles de *La Lettre* indépendamment des colloques. Il s'en dégage plusieurs tendances qui montrent l'autonomisation et la spécification de la discipline.

Tableau 1 : Classement des contributions parues
dans *La Lettre* selon les types de recherche
(sans les numéros concernant les colloques internationaux)

RECHERCHE/CRITÈRE	RECHERCHES POUR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS		RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS	
	1992-2000 N° 10-27	2001-2008 N° 28-43	1992-2000 N° 10-27	2001-2008 N° 28-43
Théorico-méthodologique	22	7	41	47
Intervention	15	3	15	12
Document	4	8	17	7
Total	41	18	73	66

Les articles des disciplines contributives (pour la didactique du français) fléchissent nettement entre les deux périodes. Ce fléchissement

pourrait indiquer que la didactique du français n'aurait plus besoin de s'appuyer autant et aussi directement sur les apports des disciplines contributives.

Dans l'ensemble des recherches en didactique du français, il apparaît que la part des contributions théorico-méthodologiques augmente légèrement, que celle des recherches d'intervention diminue légèrement alors que celle des documents diminue nettement. Ces résultats semblent seulement montrer un léger développement de la discipline car déjà dans la phase de constitution de la discipline, la part des recherches théoriques est importante (41 articles). À y regarder de plus près, il apparaît qu'un numéro – sur « Les pratiques enseignantes et l'activité des élèves dans la classe de français » (N° 21) qui rend compte des journées d'étude de Montpellier en 1997 – comporte beaucoup d'articles et, de surcroît, de nombreux articles théoriques. Ces journées ont marqué un tournant paradigmatique, vers des analyses de ce qui se construit en classe. La thématique et le nombre de contributions (10 contributions théoriques ; 2 d'intervention et 7 comptes rendus) se traduisent évidemment dans le classement. Sans ce numéro spécial, les contributions théoriques seraient au nombre de 31. L'augmentation entre les deux périodes serait alors tout à fait significative.

Le changement de paradigme issu de demandes de formation plus ciblées sur l'agir enseignant et l'augmentation des contributions théoriques peuvent être considérés comme des indices du développement de la discipline qui dédouble son objet de recherche sous l'angle praxéologique et épistémique. Ceci représente un indice de spécification disciplinaire.

Le tableau 2 réunit les articles préparant ou suivant les colloques. Trois colloques ont lieu pendant la première période et trois également pendant la deuxième. Ils portent sur des thèmes de différente nature, tantôt centrés sur les entours définitoires de l'objet de recherche ou sur l'objet de recherche lui-même⁴.

Tableau 2 : Classement des contributions parues dans *La Lettre* en lien avec les colloques internationaux

RECHERCHE/CRITÈRE	RECHERCHES POUR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS		RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS	
	1992-2000 N° 10-27	2001-2008 N° 28-43	1992-2000 N° 10-27 ⁵	2001-2008 N° 28-43
Théorico-méthodologique	5	1	12 ⁶	25
Intervention	–	–	3	–
Document	–	–	4	–

Le tableau 2 montre des tendances proches du tableau 1, avec, comme nous l'avons supposé, une part prépondérante de contributions théoriques en didactique du français. Les articles dits contributives proviennent essentiellement du colloque sur les valeurs (1998) sur lequel nous revenons plus bas.

4. L'hétérogénéité

des apprenants : un défi pour la classe de français (1992) ; les métalangages dans la classe de français (1995) ; Quels savoirs pour quelles valeurs ? (1998) ; Les tâches et leurs entours en classe de français (2001) ; Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? (2004) ; Didactique du français : Le socioculturel en question (2007).

5. Le numéro 16 du colloque de Montréal manque.

6. Souvent dans les mêmes numéros, c'est-à-dire en rapport avec le thème du colloque.

Entre 1992 et 2000, trois numéros de *La Lettre* sont directement en lien avec l'organisation du colloque international. En 1992, le colloque de Montréal sur « L'hétérogénéité des élèves : un défi pour la classe de français » présente une certaine hétérogénéité avec une part presque aussi importante de documents que de contributions théoriques et une contribution de type intervention en lien avec la formation des enseignants. En 1995, le colloque de Lyon sur les métalangages en classe de français accorde une place importante aux discours théorico-méthodologiques qui questionnent la pertinence des concepts à l'interne de la discipline : le processus d'autonomisation et de solidarisation de la discipline semble en marche. En 1998, le colloque de Bruxelles interroge la question des savoirs et des valeurs. Dans *La Lettre*, une part importante est réservée aux recherches *pour la didactique* qui abordent la question par les entours : depuis la didactique des langues secondes, des sciences sociales, des mathématiques et des sciences expérimentales et de la littérature.

La question de la légitimité par rapport aux disciplines contributives reste donc bien présente dans cette période de constitution de la discipline. Toutefois, les questionnements sur la pertinence des savoirs (par rapport aux élèves et par rapport aux objets) sont davantage abordés à l'interne, mais aussi dans le dialogue avec les autres didactiques. La didactique du français chercherait ainsi appui dans les disciplines voisines, les autres didactiques, également en voie de constitution.

Le colloque de Neuchâtel sur « Les tâches et leurs entours » ouvre, en 2001, la troisième période de nos analyses. Il comprend exclusivement des contributions en didactique qui, à l'exception d'une (sur les tâches de lecture à l'école primaire), relèvent de recherches théorico-méthodologiques. Ces contributions abordent toutes la question de l'analyse de ce qui se fait en classe. Il s'agit indéniablement d'un effet de la thématique. Les contributions réunies à l'occasion des deux numéros sur le colloque de Québec consacré au « Français, discipline singulière, plurielle ou transversale » (2003 et 2004) sont toutes des recherches en didactique, d'ordre théorico-méthodologique. Elles portent sur la structuration interne de la discipline, sur sa configuration disciplinaire et, dans une moindre mesure, sur ses relations aux autres disciplines. Le numéro d'après colloque est l'occasion de confronter des visions différentes de la discipline, comme ensemble co-disciplinaire (Bernié, 2004) ou comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée (Schneuwly, 2004).

Le colloque de Lille (2007) termine cette série en plaçant « Le socio-culturel » au centre des questionnements. Cette ouverture thématique est toutefois discutée théoriquement et méthodologiquement dans le champ même de la didactique du français.

Cette deuxième période est marquée par un souci de pertinence et de cohérence interne à la didactique. Les apports contributives se raréfient au profit de réflexions internes d'une didactique qui ose, et semble-t-il, a enfin les moyens de réfléchir sur elle-même.

L'émergence de la discipline et sa stabilisation relative

Notre contribution visait à dégager la sociogenèse du champ de la didactique du français. Certes, notre analyse de *La Lettre* ne montre certainement que la partie émergée de l'iceberg : les auteurs qui coordonnent les dossiers ou écrivent dans *La Lettre* sont le plus souvent en première ligne de la recherche et la part des contributions théoriques en est certainement amplifiée ; les recherches pour l'intervention sont probablement bien plus importantes dans la communauté des didacticiens que ce qui ressort ici. L'analyse de l'organe régulier de l'Association a toutefois permis de mettre en évidence certaines tendances du processus de disciplinarisation de la didactique du français. Ainsi, le rôle moteur joué par les demandes d'enseignement et de formation apparaît clairement dans les thématiques des toutes premières *Lettres* qui marquent l'émergence de la discipline ainsi que dans la façon dont elles sont traitées par la communauté des didacticiens. La finalité innovante et prescriptive constitue donc une constante de la discipline. Elle entre toutefois très vite en concurrence avec une autre finalité, celle d'une discipline de recherche qui s'appuie sur des recherches historiques, descriptives, comparatives à visée compréhensive à l'interne du système didactique. Une autre dimension encore du processus de disciplinarisation réside dans l'affranchissement progressif de la didactique face aux disciplines contributives dont elle s'est profondément inspirée à ses débuts. Non qu'il s'agisse de récuser tout emprunt disciplinaire : la didactique du français comme discipline scientifique se présente comme instance productrice de savoirs sur l'enseignement et l'apprentissage des objets disciplinaires et, en ce sens, elle est au cœur des processus de transposition didactique.

De ce point de vue, le colloque du Québec sur la discipline « français » constitue un signe de maturité d'une discipline capable de s'analyser elle-même. Il représente une forme de réponse à des changements d'orientation marqués dans les instructions officielles. Cette réponse est une réflexion qui se structure à partir des objets d'enseignement et d'apprentissage élaborés spécifiquement pour les envisager du point de vue général de la discipline scolaire. Ce colloque montre une solidarité des conceptualisations antérieures, sensible à la cohérence et à la pertinence interne à la discipline de recherche. Il a été l'occasion de se centrer sur l'*impensé* qu'a représenté la discipline scolaire pourtant au cœur de l'objet de recherche.

Il n'en reste pas moins que le mouvement de disciplinarisation de la didactique du français qui suit et doit répondre aux demandes sociales de formation représente toujours un potentiel à risque qui menace l'élaboration théorique et empêche des investissements stables, indispensables à la recherche. La question du lien avec les autres didac-

tiques de langues maternelles (*International Mother Tongue Education Network*) pourrait représenter un chantier vers une recherche plus ouverte sur la recherche internationale que d'autres urgences nationales ont certainement contribué à laisser en jachère. Ce lien mérite toutefois d'être interrogé. De cette manière, la spécificité de l'enseignement du français serait regardée par contraste avec celle de l'enseignement des autres langues maternelles, certainement elles aussi traversées par la question des publics hétérogènes et plurilingues. Il y a fort à parier qu'elle en sortirait renforcée dans ses fondements praxéologiques, théoriques et méthodologiques.

*La didactique
du français :
entre modélisation
pour agir
et expliquer/comprendre.
Disciplinarisation
d'une pratique
professionnelle*

Sources

- La Lettre de l'Association internationale pour le développement de la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle*, n° 6 à 31 (le numéro 16 manque à ce jour).
- La Lettre de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, n° 32 à 43.

Bibliographie

- BERNIÉ, J.-P. (2004), « Pour un ensemble co-disciplinaire », *La Lettre de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, 35, pp. 38-42.
- BRONCKART, J.-P. (2005), « Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Éléments de bilan et perspectives d'avenir », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27/3, pp. 361-380.
- BRONCKART, J.-P. & SCHNEUWLY, B. (1991), « La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable », *Éducation et Recherche*, 1(9), pp. 8-25.
- CHERVEL, A. (1998), « L'histoire des disciplines scolaires » in A. Chervel (ed.), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin (Republié de *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119, 1988), pp. 9-56.
- COMENIUS (2002), *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* (2^e éd.). Langres, Klincksieck. (Original paru en 1657.)
- DAVID, J. (2005), « Positions actuelles et évolutions institutionnelles et éditoriales » in J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (éds.), *Didactique du français : Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, pp. 179-192.

- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral*, Paris, ESF.
- GAGNÉ, G., LAZURE, R., SPRENGER-CHAROLLES, L. & ROPÉ, F. (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, Bruxelles, Paris, Montréal, De Boeck-Wesmael, Éditions universitaires-INRP, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal.
- GOODSON, F., HOPMANN, S. & RIQUARTS K. (éds.) (1999), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln, Weimar, Wien, Böhlau Verlag.
- HALTÉ, J.-F. (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF.
- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2002), *Science(s) de l'éducation 19^e-20^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne, Peter Lang.
- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2006), *Passion, Fusion, Tension. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation*, Berne, Peter Lang.
- NONNON, E. (1999), « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie* 129, pp. 87-132.
- REUTER, Y. (2005), « Didactique du français : éléments de réflexion et proposition » in J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (éds.), *Didactique du français : Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, pp. 211-234.
- SCHNEUWLY, B. (2004), « Plaidoyer pour le "français" comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », *La Lettre de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, 35, pp. 43-51.
- SCHNEUWLY, B. (2007), « Le "Français" : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée » in E. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard & N. Sorin (éds.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses Universitaires Laval, pp. 9-26.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1998), « Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques » in R. Hofstetter & B. Schneuwly (éds.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck (Raisons éducatives 1-2), pp. 329-352.
- SIMARD, C. (1997), *Éléments de didactique du français langue première*, Montréal, Édition du Renouveau pédagogique Inc.
- TENORTH, H.E. (1999), « Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze » in F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (éds.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung Zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*, Köln/Weimar/Wien, Böhlau Verlag, pp. 191-207.
- TENORTH, H.E. (2009), « Différence de statut : différence de standards pédagogiques ? Évolution des compétences et des savoirs d'action des maîtres de gymnase (Prusse, fin du 19^e-début du 20^e siècle) (Raisons Éducatives) » in R. Hofstetter & B. Schneuwly, (éds.), *Savoirs en (trans)formation, Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 83-108.
- VINCENT, G. (1982), *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lille, Atelier national de reproductions des thèses.

L a didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ?

JEAN-LOUIS CHISS

DILTEC, UNIVERSITÉ PARIS 3 – SORBONNE NOUVELLE

« Dans la fonction critique de l'université, sans laquelle il n'y a pas d'université, parce qu'alors il n'y aurait pas de recherche, il ne s'agit pas seulement de présenter des savoirs, mais de transformer des savoirs – pas seulement d'enseigner des savoirs, mais aussi et surtout d'enseigner à penser ». (Henri Meschonnic, Dans le bois de la langue, Éditions Laurence Teper, p. 200)

« La définition dominante des choses bonnes à dire et des sujets dignes d'intérêt est un des mécanismes idéologiques qui font que des choses tout aussi bonnes à dire ne sont pas dites et que des sujets non moins dignes d'intérêt n'intéressent personne ou ne peuvent être traités que de façon honteuse ou vicieuse ». (Pierre Bourdieu, Actes de la recherche en sciences sociales n° 1, janvier 1975, p. 4)

S'il apparaît difficile d'esquiver la question de la situation de la didactique des langues face aux autres didactiques disciplinaires en notant pour le moins qu'elle partage avec elles un certain nombre de préoccupations communes, tant l'objet langue(s) que la transversalité des dimensions langagières imposent un certain nombre de déterminations qui permettent d'explorer plus avant la dialectique généralité/spécificités et de poser l'historicité comme condition d'une éventuelle « épistémologie » pour une « discipline » non normative dont le périmètre reste encore à cerner. Parce qu'on a affaire, dans cette didactique, par exemple aux représentations des langues ou aux relations langue(s)/culture(s), parce que se manifeste une insistance de plus en plus marquée aujourd'hui sur les contextes d'enseignement et d'apprentissage, le problème du statut à accorder aux cultures linguistiques et éducatives qui par définition sont inscrites dans l'Histoire constitue un enjeu tout à la fois théorique, praxéologique et axiologique. Même si, d'aventure, on prétendait identifier l'histoire de la didactique des langues à celle des méthodes et méthodologies, il faudrait réinvestir le mot de Walter Benjamin selon lequel « toute technique est une vision du monde », ce qui permettrait d'accepter aisément l'affirmation d'Henri Besse (2001) sur l'existence d'une « première didactique des langues » au XVII^e siècle, solidaire de conceptions du langage et de l'éducation, de fondements philosophiques et partie prenante de tout un univers social, intellectuel et culturel.

Didactique du français et des langues : l'enjeu disciplinaire

1. Sans souci d'exhaustivité et eu égard à mon implication personnelle, je retiens, sur une période de quinze ans, le colloque du CREDIF (Paris, 18-20 juin 1987) : « Didactique des langues ou didactiques de langues ? Transversalité et spécificités » (voir en particulier *Langue française* 82), le colloque de l'ASDIFLE (Toulon, 5-7 septembre 96) « Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuités » (voir *Cahiers de l'Asdifle* 8), le colloque de la DFLM (Poitiers, 20-22 janvier 2000) « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) » (voir Marquillo Larruy éd, 2001), le colloque du DILTEC-Paris 3 (Paris, 12-14 décembre 2002) « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » (voir Beacco et alii, éd., 2005).

2. Ce travail (auquel j'ai été associé), fruit d'une collaboration entre l'INRP et l'université de Montréal, comprend un volume d'orientation générale et un répertoire bibliographique (tome 2, 1989) qui a fait l'objet de plusieurs mises à jour. Cette base est connue sous le nom de DAFTEL en France et de DAF au Québec. À ma connaissance, il n'existe pas d'outil équivalent pour le FLE.

3. Il va de soi qu'on ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur les données et leur traitement, qu'il s'agisse de recherches orientées vers

Les colloques et journées d'études consacrés en tout ou partie à l'épistémologie de la didactique du français et/ou des langues¹ dans le contexte français et francophone ont permis à la fois d'ouvrir un espace de discussion sur les modèles, concepts et méthodes de recherche et de situer chaque didactique vis-à-vis des autres dans un jeu de partages et de recouvrements où les identités disciplinaires se cherchaient par contacts et démarcations en affirmant des revendications d'autonomie et/ou de scientificité. Je ne compte pas revenir ici sur l'ensemble de ces débats, dessiner leurs évolutions ou critiquer leur non cumulativité, mais seulement souligner des proximités et des différences. Certes, la littérature didactique généraliste, dans sa version comparée ou fédérative (voir, par exemple, Raisky et Caillot éd., 1996), propose les concepts de « triangle didactique », de « transposition didactique », de « contrat didactique », de « médiation didactique » ; elle interroge aussi la pertinence des typologies de savoirs (savoirs produits dans les laboratoires ou à l'université, savoirs liés aux pratiques sociales de référence, savoirs professionnels, savoirs forgés dans l'espace scolaire), ou l'opposition entre savoirs « déclaratifs », privilégiés dans la tradition française, et savoirs « procéduraux ». L'ensemble de ce questionnement importe aux recherches en didactique des langues même si prévaut l'impression d'un éloignement ou d'un décalage par rapport au paradigme dominant dans les *Méthodes de recherches en didactiques* (3 vol., 2006, 2007, 2009) où s'imposent les didacticiens des mathématiques et des sciences. Ce n'est pas dire non plus que la recherche en didactique du français langue maternelle spécifiquement n'ait pas essayé de produire un recensement des travaux dans le domaine et d'en offrir une typologie (Gagné et alii, 1989)² distinguant entre recherches théoriques, descriptives, expérimentales et recherches action³.

Mais il me semble que dans notre domaine, ce sont les discussions sur les classifications « internes », sur la relation aux disciplines « proches », sur la pertinence de la « transposition didactique » qui ont mobilisé les réflexions « épistémologiques » avec une offre de réponses propre à faire de la didactique des langues un espace de *problématisation* fécond travaillé par la question « disciplinaire ». Alors qu'un processus de scissiparité a accompagné une précision des intérêts de connaissance et mis en cause des représentations « unitaires », plaider pour une didactique du français, incluse dans la didactique des langues, ne se justifie que si l'on admet deux principes : l'existence d'un objet commun, la langue (système, usages et variations) et l'idée corollaire d'un continuum entre FLM (Français langue maternelle), FLS (Français langue seconde) et FLE (Français langue étrangère). Mais, ce faisant, on voit bien que l'entrée linguistique ou langagière l'emporte dans la conceptualisation du champ et qu'une telle

prise de position évite l'homonymie entre le français (entendu comme langue française) et la discipline « français » soumise à un autre régime de variation, historique et culturelle. La didactique des langues, quant à elle, a-t-elle pour objet de fédérer les didactiques de langue (français, anglais), ou de problématiser leurs relations, leurs « contacts » dans des dispositifs « coordonnés », « adaptés », « convergents », « intégrés », « interlingues », « plurilingues » ? De ce point de vue, si l'on pressent bien le sens que pourrait avoir une « éducation plurilingue », on voit plus mal comment donner consistance à une « didactique du plurilinguisme » et situer sa place dans un dispositif épistémique...

Les interrogations sur la distribution interne dans le champ de la didactique des langues ne se séparent pas des questions relatives aux rapports que cette didactique est censée entretenir avec les disciplines que les spécialistes ont, au gré de leurs options et des évolutions de l'argumentation, appelées « de référence », « contributives », « connexes »... Là encore, se fait jour la proximité/distance avec telle autre didactique disciplinaire : comme le géographe a dû historiquement se démarquer de l'explorateur ou du touriste, le grammairien ou le « maître de langue » s'est éloigné du « remarqueur ». Mais dès lors qu'elle s'est constituée en discipline savante, la géographie a imposé son étiquette homonyme à la discipline scolaire alors que la « culture scolaire » du langage entretient d'autres relations (parfois, dit-on, pas de relations) avec la culture savante du langage et des langues⁴. On comprend que la « configuration didactique » (notion avancée par J.-F. Halté, voir *Pratiques*, 2008) tende parfois à se confondre avec la configuration disciplinaire et qu'elle en soit, en tout cas, largement tributaire. Alors que le FLM a pour référent les configurations disciplinaires du cursus scolaire français (ou d'une partie de la francophonie), le FLE confronte à une difficulté particulièrement sensible dans la mesure où la configuration disciplinaire offre un panorama très large et non stabilisé, celui des études de français pour l'étranger et à l'étranger, dans les systèmes éducatifs du monde (le primaire parfois, souvent le secondaire, presque toujours les départements universitaires) et dans les institutions d'enseignement en France et à l'étranger liées à la politique linguistique française et/ou à la francophonie. Dans cette logique, on ne pourra pas se contenter d'identifier une matrice, par exemple le triptyque langue/littérature/culture (agrémenté de variations comme la traduction, le FOS ou les apprentissages précoces) sans prendre en compte la manière dont les systèmes scolaires et les traditions éducatives voire scientifiques déterminent les (re)configurations du champ considéré. Il y a là un élément essentiel de démarcation entre les didactiques disciplinaires et spécifiquement entre les didactiques de langues maternelles et de langues étrangères ainsi qu'un argumentaire fort pour justifier le « passage » d'une didactique universaliste du FLE (l'universel ayant pour épice Paris) à une didactique des langues comme mise en contact transformatrice du FLE avec les autres didactiques de langues à Paris... et dans le reste du monde.

suite du 3. l'analyse de corpus écrits (copies d'élèves, manuels, programmes...), de séquences orales de classe avec leurs dimensions interactives, de représentations des acteurs (enseignants et apprenants), chacune mobilisant telle méthode sociologique d'analyse de contenu, telle méthode linguistique d'analyse du discours, telle observation « participante » relevant de la sociolinguistique ou de l'ethnologie de la communication...

4. On perçoit bien l'intérêt d'une perspective comparative entre les didactiques disciplinaires : dans ce parallèle entre didactique des langues et didactique de la géographie, outre l'importance du « terrain », la relation aux intérêts patriotiques et coloniaux rapproche la géographie et le « français à l'étranger ».

De quelques formes de la contextualisation

Le paradoxe dont on pourrait partir est que l'insistance actuelle sur la contextualisation de la didactique des langues semble présupposer l'existence de cette didactique comme une discipline consistante, assurée de son assise et de sa pertinence. En réalité, les points de vue oscillent entre la conception d'une didactique productrice de modèles généraux, objectivants, abstraits et d'une didactique *située* dans la diversité des contextes particuliers. La tension entre ces deux pôles ne peut se résoudre de manière heuristique qu'en faisant de la contextualisation un *objet* de la théorisation didactique et non pas une dimension ajoutée à un modèle général. On voit d'ailleurs aujourd'hui se dessiner un mouvement où les questions de modélisation, de scientificité, d'autonomie (même s'il appartient au fonctionnement normal de l'émergence disciplinaire de susciter de telles revendications) apparaissent moins mobilisatrices que le travail d'élaboration des savoirs et savoir-faire, et la réflexion corollaire sur les contenus disciplinaires, au sein de la multiplicité des cultures linguistiques et éducatives. D'ores et déjà, se font jour des travaux qui, comme ceux de Coste (2009, voir l'ensemble de *Dialogues et cultures* 2009), essaient de définir des modes de contextualisation à propos de la « mondialisation » du Cadre européen commun de référence (CECR) ou proposent une double contextualisation, sociolinguistique et plus largement culturelle en notant l'insuffisance de bipartitions comme « naturel/guidé » ou « scolaire/extra-scolaire » et en définissant les pratiques linguistiques comme « pratiques sociales hétérogènes contextualisées » (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2008 : 11).

La volonté de concilier contextualisation et universalisme a, de fait, un aspect anthropologique et épistémologique : d'un côté, les essais de conceptualisation des « cultures d'enseignement » et des « cultures d'apprentissage » (voir le projet CECA de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, FIPF) ou la notion de « cultures didactiques » (voir Chiss et Cicurel, 2005) à la croisée des cultures linguistiques et éducatives (incluant les « idéologies didactiques ») ; d'un autre, malgré la commensurabilité des problèmes à résoudre, les différences entre les traditions de recherche qui rendent la « didactique » peu théorisable dans le contexte anglo-saxon par exemple, alors qu'elle s'impose davantage dans le contexte allemand ou français. Mais, les deux dimensions interfèrent si l'on considère à la fois les chocs entre traditions éducatives et la résistance observable dans certains contextes (asiatiques, arabo-musulmans...) à la circulation des conceptions occidentales de la didactique des langues et de l'enseignement en général (voir *Le français dans le monde Recherches et applications* n° 46, 2009). Non seulement toutes les cultures ne sont pas également ouvertes à l'enseignement des langues (et ce même dans les pays développés) mais la variation n'affecte pas uniquement les modes

d'apprentissage et d'enseignement (voir les travaux des historiens de l'éducation comparée, par exemple, *Revue internationale d'éducation* n° 50, 2009) mais aussi les contenus disciplinaires.

S'il faut continuer à ausculter la pertinence d'une notion comme celle de « culture didactique nationale » (Chiss, 1997), travailler la relation entre contextes et fonctions de la langue (des langues) qui y sont activées, souligner l'exclusion ou l'affirmation des démarches métalinguistiques ou plus largement réflexives, noter les complémentarités ou disjonctions éventuelles entre étude de la langue, étude des discours et de la culture⁵, il convient aussi d'étendre l'investigation à des données culturelles plus générales et transnationales : la prégnance de tels modes d'apprentissage ou d'interactions entre enseignants et apprenants s'autorise de traditions religieuses, par exemple dans l'éducation coranique, la mémorisation, la sacralité des textes, le littéralisme, le refus du commentaire non autorisé et de la contradiction ou de « valeurs » de respect, de service, de loyauté, de primat du collectif dans les univers marqués par le confucianisme. Il est évident que tous ces éléments participent d'une enquête sur les « littératies » et la communication, sur les cultures de l'oral et de l'écrit où le lien entre socialité, religion et éducation se trouve impliqué⁶. Mais une attention est requise aux différences de perception et à la complexification des stéréotypes : entre autres exemples, Yun-Roger et Suzuki (2009 : 138) montrent qu'il n'y a pas contradiction pour les Japonais et les Coréens entre le respect de la hiérarchie professeurs/étudiants et le caractère « affectif » des relations dans les systèmes universitaires japonais et coréen ; on peut ainsi comprendre que les apprenants japonais en France jugent les relations professeurs/étudiants « individuelles » et « distantes », purement académiques, qu'ils en sont doute affectés alors même que les professeurs français estiment que ce mode relationnel leur convient.

Transmission et action : à propos d'autres « contextualisations »

Les intérêts de connaissance attachés à la didactique sont par définition d'ordre intellectuel et culturel dans la mesure où ils mettent en jeu la transmission, d'abord celle des savoirs mais aussi celle des pratiques, représentations et attitudes qui concernent les disciplines réputées savantes et, tout autant, ce qu'on pourrait nommer, en reprenant d'anciennes dénominations, les arts de « faire » et les arts de « dire ». Mon investissement propre tient moins à la poursuite de débats sur les requisits de scientificité, même s'il en va de formes de légitimation qui ont leur importance institutionnelle, qu'à la tenue d'une réflexion sur les processus de disciplinarisation et de didactisation des savoirs

5. En FLM, mais aussi en FLE, l'articulation entre didactique des textes-discours et didactique du système de la langue est une préoccupation essentielle et récurrente, ainsi que le note Bronckart (2008) en soulignant que tel était déjà le programme de la *Didactica Magna* de Comenius.

6. J'ai noté dans Chiss, David et Reuter (2005 : 4-87) que les problématiques de la communication-interaction et de la littératie-culture de l'écrit constituaient « deux questions pour la didactique du français » distinguant ainsi les recherches en didactique et les recherches pour la didactique, fidèle en cela à une conception « réductionniste » d'une discipline dont il importe de définir le périmètre.

Le cadre de cet article ne permet pas de développer un débat sur les frontières disciplinaires qui évoquerait la place des interactions didactiques dans le périmètre des conceptualisations de l'enseignement/apprentissage ; il faudrait aussi, à ce titre, préciser les apports réciproques entre recherches en didactique des langues et recherches en acquisition : ces dernières intéressent les didacticiens pour la définition de l'« enseignable » et pour les hypothèses de prédictibilité concernant les obstacles à l'appropriation ; les acquisitionnistes, pour leur part, intègrent, de plus en plus, à leur démarche des variables relevant de la didactique dont précisément celles que constituent les contextes. Le risque reste le même : dissolution de la généralité ou évanescence des spécificités.

7. Ce prisme interdit de placer, en tout cas dans la situation française et francophone, la « linguistique appliquée » et la didactique des langues dans un pur rapport de successivité : du fonctionnalisme à partir des années 1960 (Chiss et Puech, 1998 : 16-20) émerge une orientation partiellement anti-applicationniste ; une « deuxième didactique des langues » (pour ajouter à la « première », celle de Besse, voir supra), qui ne dit pas son nom, à la charnière des XIX^e et XX^e siècles (Bréal, Brunot, Bally) anticipe, en bien des points, la « troisième didactique des langues » qui nous est contemporaine. Je n'aborde pas ici la spécificité de l'« *Applied Linguistics* » dans le contexte anglophone et spécifiquement britannique.

8. On sait à quel point la notion de « compétence » est en elle-même problématique. Elle tend à homogénéiser les contenus de référence et à réduire la spécificité de chacun d'entre eux. Définie dans le cadre de l'analyse du travail et des sciences de l'éducation, elle fait le plus souvent l'impasse sur le rôle du langage (Bronckart et al, 2005, note 2, p. 197) ; En didactique des langues, l'« approche par compétences » s'oppose chez Beacco (2007) à l'« approche globaliste » ; Coste (2004) en a spécifié le périmètre et la pertinence pour notre domaine ; Courtillon (2006) revient sur le trajet de l'approche communicative à l'approche actionnelle du Cadre européen en montrant l'intérêt et les limites de l'approche par compétences de Beacco.

linguistiques (Chiss et Puech, 1998 et 1999, Chiss et Savatovsky, 2010) qui ont largement conditionné l'émergence disciplinaire de la didactique des langues. Cette direction de travail est indissociable d'une vue d'ensemble sur les « cultures du langage » incluant avec les « théories » les « idéologies linguistiques » comme partie prenante d'une didactique des langues attentive aux représentations des objets que se font les acteurs – chercheurs, enseignants et apprenants (voir, par exemple, Chiss, 2005 et 2006).

Si la didactisation ne rompt pas frontalement avec le modèle de la « transposition didactique » (et ses deux voire trois niveaux : des savoirs savants aux savoirs enseignables, des savoirs enseignables aux savoirs enseignés, des savoirs enseignés aux savoirs appropriés), elle s'en distingue, au moins, sur deux points cruciaux : elle ajoute au procès « descendant » un processus « ascendant » en mettant en évidence les effets en retour, les rétroactions du terrain sur les théories qui passent par l'élaboration de *problèmes didactiques* (voir Chiss, 1989 et 2001) ; elle ne présuppose pas la compacité des savoirs savants comme entités constituées mais s'essaie à analyser la chaîne de transmission déjà présente dans les reformulations savantes elles-mêmes, dans l'exposition, la « présentation de soi » des théories, dans leur réception, leur « vulgarisation », leur « manuélistation ». Il s'agit alors de deux autres formes de contextualisation, inscrites dans l'espace et le temps, qui montrent que la transmission *transforme* et qui donnent toute leur place aux préoccupations didactiques dans l'histoire culturelle des disciplines⁷.

C'est pourquoi il importe à la didactique des langues que les théories du langage avec lesquelles elle est en contact soient contextualisées au double sens de l'inscription de leurs concepts dans leur cadre de production épistémologique et dans les processus de réception au sein de la culture langagière-scolaire. De ce point de vue, les exemples que fournit à tel moment, la didactisation de la grammaire générative, de la « grammaire de texte » (d'origine pragoise et allemande bien « accueillie » dans la culture textualiste lettrée française), de la sociolinguistique de Bernstein (Frantzi et Vitale, 2008) montrent l'inanité des polémiques sur la « pureté » originelle des concepts et l'importance des interrogations sur ce qui est reçu et le dispositif qui reçoit. Quand Dell Hymes (1984) propose au début des années 1960 l'ethnographie de la parole et construit le concept de « compétence de communication », il en explique la généalogie en linguistique mais évoque Marx et les discussions avec Habermas et Gadamer, théoriciens de l'action et de l'herméneutique. C'est à la fois sa position de « linguiste » vis-à-vis des problèmes « éducatifs » des enfants défavorisés qui est au premier plan et la nécessité de repenser la relation langue/culture, largement au-delà du fait de combler un manque de Chomsky en passant de « compétence linguistique » à « compétence de communication »⁸. L'effet en retour du scolaire et du social sur la science est ici patent et l'horizon de projection disciplinaire pour la didactique grevé de difficultés si l'on

songe aux avatars de la réception de cette « compétence de communication » dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues se réclamant de l' « approche communicative ».

À cette contextualisation des théories s'ajoutent les dimensions praxéologique et axiologique des didactiques qui ne séparent pas leur travail de conceptualisation de leur vocation à l'intervention sociale. Le concept de transposition didactique est lui-même issu d'une réflexion sociologique sur « le temps des études » (Verret, 1975) et le renouveau des didactiques s'est autorisé des constats contemporains sur l'échec scolaire et ses mécanismes. Aujourd'hui, la didactique du FLM comme la discipline « français » se reposent le problème « socioculturel » (Daunay, Delcambre et Reuter, 2009) ; si la préoccupation sociale apparaît moins prégnante en FLE, elle est centrale en FLS et dans les relations entre langue(s) et immigration(s). La didactique des langues est, elle, confrontée à la diversité et complexité des cultures éducatives et linguistiques (cf. *supra*) et ne saurait pas plus rester indifférente aux contextes politiques dont le plurilinguisme/pluriculturalisme (voir par exemple, Alao et alii, 2008) constitue une donnée d'importance à l'heure de la mondialisation⁹.

On comprend que les didactiques aient eu à souffrir de très nombreuses attaques, que la didactique du français s'inscrive dans des débats idéologiques sur les « crises » de la langue, de l'enseignement de la langue, du système éducatif (voir Chiss, 2007), qu'une thématique actuelle comme celle du retour aux « savoirs fondamentaux » conforte l'opposition factice entre les défenseurs des contenus et les tenants de la pédagogie et participe ainsi d'une conception figée des savoirs qui s'oppose à la logique de la disciplinarisation ici argumentée. La dénonciation récurrente du « jargon » didactique est la partie visible d'un mouvement général de critique du « technicisme » ou du « technocratie » qui n'épargne pas, entre autres, le Cadre européen. Si ce risque existe, s'il importe de distinguer la technicité indispensable du technicisme générateur d'un silence social et culturel, si la forte présence de la dimension évaluative dans le Cadre peut apparaître réductrice, s'il est possible – et, de mon point de vue, souhaitable – d'envisager un autre modèle qu'un « recours exclusif à une pédagogie de la tâche communicationnelle trop étroitement définie » (Coste, 2009 : 26), la politisation de ce questionnement ne va pas non plus sans difficultés : quand Y. Lefranc (2008) pourfend le Cadre européen à partir du modèle de la *Lingua tertii imperii* (*La Langue du Troisième Reich*, analysée par Viktor Klemperer) en évoquant la « Novlangue didactique » (p. 94) et l'« hégémonie du discours ultralibéral » (p. 95), qu'il en appelle à une « contre-didactique » (p. 96), populaire et imaginative, la bonne conscience de l'extrême gauche croise son tir avec celui de la droite et méconnaît par exemple que la centration sur l'évaluation n'a rien de spécifiquement « libéral », qu'elle est une donnée constitutive des systèmes éducatifs traditionnels et qu'elle pèse particulièrement dans tous les régimes autoritaires.

9. La didactique des langues (et des cultures) ne saurait ignorer la relation entre langue et littérature, si souvent séparées épistémologiquement et institutionnellement, si l'on veut analyser et transmettre non seulement le système de la langue mais ce que Humboldt appelait le « caractère » des langues où se trouvent posées les questions de leur spécificité et de leur historicité.

En concluant par ces éléments de contextualisation qui renvoient aux dimensions de l'action et des valeurs qu'elle porte, nous réitérons l'idée que la didactique des langues est confrontée à une multiplicité de variables tout en cherchant les voies d'une « théorie d'ensemble ». Le travail sur la disciplinarisation de cette didactique comme pensée des médiations entre l'univers pédagogique, ses fonctionnements et ses contraintes et l'univers des savoirs langagiers, leur consistance et leur histoire doit être poursuivi si l'on considère que les chercheurs doivent connaître les grands débats épistémologiques de leur domaine, ce qui me semble être l'hypothèse principale de ce numéro.

Bibliographie

- ALAO, G., ARGAUD, E., DERIVRY-PLARD, M. & LECLERCO, H. (éds.) (2008), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Berne, Peter Lang.
- BEACCO, J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F. & VÉRONIQUE, D. (éds.) (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- BESSE, H. (2001), « De la "première didactique (des langues)" et de son oubli, en France, durant près de deux siècles », in M. Marquillo Larruy (éd.), *op. cit.*, pp. 67-72.
- BLANCHET, P., MOORE, D. & ASSELAH RAHAL, S. (éds.) (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines et AUF.
- BRONCKART, J.-P. (2008), « Du texte à la langue et retour : notes pour une "re-configuration" de la didactique du français », *Pratiques*, 137-138, pp. 97-116.
- BRONCKART, J.-P., BULEA, E. & POULIOT, M. (éds.) (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- CHISS, J.-L. (1989), « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du Français », *Langue Française*, 82, pp. 44-52.
- CHISS, J.-L. (1997), « La didactique des langues : champs d'exercice et spécificités nationales », *Cahiers de l'Asdifle*, 8, pp. 346-350.
- CHISS, J.-L. (2001), « Didactique des langues et disciplinarisation » in M. Marquillo (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Poitiers, Cahiers FORELL. MSHS, pp.159-163.
- CHISS, J.-L. (2005), « La théorie du langage face aux idéologies linguistiques » in G. Dessons, S. Martin et P. Michon (éds.), *Henri Meschonnic, la pensée et le poème*, Paris, pp. 67-75.
- CHISS, J.-L. (2006), « La crise du français comme idéologie linguistique » in J.-L. Chiss (éd.), *Charles Bally (1865-1947). Historicité des débats linguistiques et didactiques. Stylistique, Énonciation, Crise du français*, Louvain-Paris, Éditions Peeters, pp. 233-246.
- CHISS, J.-L. (2007), « La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français ? », *Le français aujourd'hui*, 156, pp. 9-17.
- CHISS, J.-L., DAVID, J. & REUTER, Y. (éds.) (2005), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck-Université.

- CHISS, J.-L. & CICUREL, F. (2005), « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques » in J.C. Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique (éds.), *op. cit.*, Paris, PUF, pp. 1-9.
- CHISS, J.-L. & PUECH, C. (1998), « De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques : le tournant des années 60 et ses suites », *Langue Française*, 117, pp. 6-21.
- CHISS, J.-L. & PUECH, C. (1999), *Le langage et ses disciplines, XIX^e-XX^e siècles*. Bruxelles, Duculot.
- CHISS, J.-L. & SAVATOVSKY, D. (éds.) (2010), *La disciplinarisation des savoirs linguistiques. Histoire et épistémologie*, Colloque organisé par la SHESL et HTL, avec la collaboration du DILTEC, Paris, 29 et 30 janvier, Actes à paraître.
- COSTE, D. (2004), « De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence linguistique » in A. Auchlin et al. (éd.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*, Québec, Nota Bene, pp. 67-85.
- COSTE, D. (2009), « Le cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? », *Dialogues et cultures*, 54, pp. 19-29.
- COURTILLON, J. (2006), « Les conditions d'application de l'approche communicative », *Revue japonaise de didactique du français. Études didactiques*, (11), pp. 12-32.
- DAUNAY, B., DELCAMBRE, I. & REUTER, J. (éds.) (2009), *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Dialogues et cultures* n° 54 (2009), « Le cadre européen, une référence mondiale ? », Paris : FIPF.
- FRANDJI, D. et VITALE, P. (2008), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- GAGNÉ, G. et al. (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1. Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- HYMES, D. H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier et Crédif.
- LEFRANC, Y. (2008), « La didactique (institutionnelle) des langues : une domestication participative », *Raison présente*, 167, Paris : Nouvelles Éditions Rationalistes, pp. 87-98.
- Le français dans le monde Recherches et applications* n° 46 (2009), « La circulation internationale des idées en didactique des langues », Paris, CLE international et FIPF.
- MARQUILLO LARRUY, M. (éd.) (2001), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Cahiers FORELL. MSHS.
- Méthodes de recherche en didactiques* (2006, 2007, 2009), Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Pratiques* n° 137-138 (2008), « La didactique du français. Hommages à Jean-François Halté », Metz, CRESEF.
- RAISKY, C. et CAILLOT, M. (éds.) (1996), *Au-delà des didactiques, le didactique*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Revue internationale d'éducation* n° 50 (2009), « En classe : pratiques pédagogiques et valeurs culturelles », Sèvres, CIEP.
- SCHIFFMAN, H. F. (1996), *Linguistic Culture and Language Policy*, London et New York, Routledge.
- VERRET, M. (1975), *Le temps des études*, 2 vol., Lille, Atelier reproduction des thèses de Lille 3.
- YUN-ROGER, S et SUZUKI, E. (2009), « La dimension affective dans les relations enseignant-étudiants : étude comparative entre la France, la Corée et le Japon », *Le français dans le monde Recherches et applications*, 46, pp. 135-145.

Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues

ROD ELLIS

UNIVERSITY OF AUCKLAND, NOUVELLE-ZÉLANDE

Dans l'introduction de son ouvrage remarquable et concis, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Hinkel (2005) note que « la recherche systématique sur l'enseignement des langues est une entreprise relativement nouvelle » et remarque que, par contre, « depuis des milliers d'années de pratique réelle de l'enseignement et de l'apprentissage de L2, l'élaboration et l'amélioration des méthodes ont été réalisées empiriquement, expérimentalement, et intuitivement ». Hinkel fait une distinction importante entre la recherche informelle qui a lieu lorsque les enseignants soumettent leur propre enseignement à l'examen minutieux et critique et « la recherche systématique » qui est, pour elle, la recherche effectuée respectant une méthodologie scientifique et rapportée explicitement. C'est une distinction importante qui soulève des questions quant à la valeur de ces deux genres de questionnement – expérientiel et systématique – pour les enseignants des langues. Elle révèle également le besoin de savoir si ces deux approches sont aussi distinctes que ce qu'elle affirme et s'il est possible de les combiner. En fait, ce que propose Allwright (2003) sous le terme de « pratique exploratoire » est un début de fusionnement entre le « systématique » et « l'empirique ».

Dans cet article, l'accent est mis sur la « recherche systématique¹ » à travers un bref historique de ce qui a eu lieu jusqu'ici, en contradiction donc de l'affirmation de Hinkel qui pense qu'il s'agit « d'une entreprise relativement nouvelle ». Ensuite, je compte examiner le rapport entre la recherche dans l'enseignement des langues et cet enseignement, en suggérant un certain nombre de pistes pour combler le clivage entre « la recherche systématique » et la pratique de l'enseignement des langues.

1. Ma définition de « la recherche systématique » est la recherche où une question ou un problème ont été identifiés, des données appropriées pour traiter ce problème ont été recueillies, une analyse et une interprétation appropriées ont été prises en compte, et un rapport final de l'étude a été publié de telle sorte qu'il soit disponible pour la consultation du public.

Un bref historique de la recherche sur l'enseignement des langues

Une des manières les plus communes de publier une recherche est de le faire dans une revue. Plusieurs revues sont consacrées à la recherche sur l'enseignement des langues. Le tableau 1 ci-dessous donne les titres les plus importants, la date de la parution de leur premier numéro et le nom de l'éditeur.

Tableau 1 : Principales revues consacrées à la recherche sur l'enseignement des langues

REVUE	DATE DU NUMÉRO 1	ÉDITEUR
<i>The Modern Language Journal</i>	1916	Édité au début par <i>National Association of Modern Language Teachers Associations</i> et actuellement par Wiley-Blackwell
<i>English Language Teaching Journal</i>	1946	Édité au début par le <i>British Council</i> et ultérieurement par <i>Oxford University Press</i>
<i>TESOL Quarterly</i>	1967	Édité par <i>Teachers of English</i> en tant que Langue Seconde ou autre (TESOL) depuis son début jusqu'à nos jours.
<i>Foreign Language Annals</i>	1967	Édité par <i>American Council on the Teaching of Foreign Languages</i>
<i>System</i>	1973	Éditions Elsevier
<i>Language Teaching Research</i>	1987	Édité au début par Edward Arnold et plus tard par <i>Sage Publications</i>

L'évolution de ces revues est très révélatrice. L'éditorial du premier numéro de *TESOL Quarterly*, par exemple, a annoncé que « le contenu de la revue sera varié » et puis a poursuivi en affirmant que bien que l'effort soit mis sur « des sujets pratiques », la théorie linguistique sera également abordée. Curieusement, cet éditorial ne mentionne aucune la recherche sur l'enseignement des langues. Les premiers numéros de *TESOL Quarterly* sont dominés par des articles sur des « questions pratiques » et des comptes rendus de programmes d'enseignement particuliers. Cependant, à partir du quatrième numéro du deuxième volume (décembre, 1968), la revue reconnaît l'importance de la recherche en créant une rubrique appelée « la recherche récente en enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère (TESOL) » dans le but de publier « des évaluations critiques de comptes rendus choisis » (Spolsky, 1968). Les articles orientés vers la recherche ont alors commencé à devenir plus nombreux. La majorité des articles que *TESOL Quarterly* publie aujourd'hui sont des articles de recherche. Tous les articles majeurs du Volume 42, numéro 2, par exemple, se consacrent plus à des recherches empiriques qu'à des aspects de l'enseignement. L'évolution de *TESOL Quarterly* – depuis son intérêt initial pour des « sujets pratiques » vers une préférence nette pour des comptes

rendus de recherches empiriques – se retrouve en grande partie dans toutes les revues du tableau 1 qui ont été fondées avant 1970.

Chaudron (2001) a entrepris une étude sur les articles rendant compte de recherches en classe de L2 publiées dans l'une de ces revues – *The Modern Language Journal* – fondée en 1916 – et de ce fait la plus ancienne. L'étude de Chaudron fournit une esquisse de ce qui a été considéré comme faisant partie de la recherche dans le domaine de l'enseignement des langues à partir de cette date jusqu'à aujourd'hui. Il résume la recherche en classe de langue de la façon suivante :

La recherche en classe de langue, tout au long du siècle passé, a principalement porté sur la nature des programmes, des méthodes, des techniques, et d'autres processus d'interaction en classe, en rapport avec leurs résultats en termes de comportements et d'attitudes pour les apprenants. (p. 57)

Chaudron a distingué quatre grandes tendances dans cette recherche :

- Comparaisons quasi expérimentales de méthodes orientées vers l'identification de l'effet relatif des différentes méthodes d'enseignement sur la réussite en L2 ;
- Études d'observation des interactions orales qui ont lieu en classe de langue ;
- Discussions de méthodologies de recherches en classe de langue ;
- Enquêtes sur les interactions enseignants-apprenants lors de tâches d'enseignement spécifiques.

Après avoir choisi de limiter son étude à la recherche en classe de langue au-delà du secondaire et après avoir éliminé les recherches en laboratoire de langues et en apprentissage assisté par ordinateur, les recherches qui se centraient essentiellement sur les caractéristiques des apprenants et les recherches psycholinguistiques sans rapport avec l'enseignement, Chaudron a identifié plus de cent études qui, pour lui, proposaient « un profil fascinant des principales tendances et de l'évolution des intérêts dans le domaine de l'enseignement moderne des langues » (p. 59). Il en a alors donné les détails. Le tableau 2 donne un résumé de son travail.

La période initiale (1916-1935) a été caractérisée principalement par les débuts de la recherche en comparaison de méthodes. Bennett (1917), par exemple, compare deux approches qui emploient la traduction comme technique d'enseignement – de L1 à L2 et de L2 à L1. Dans les années 1920, la comparaison de méthodes s'est axée sur les effets de l'approche grammaire-traduction en opposition à la méthode de lecture ou à la méthode directe. Ce type de comparaison de méthodes s'est poursuivi dans les années 1930 avec des études dont la rigueur méthodologique devenait de plus en plus prononcée.

Les années de guerre (1936-1950) n'ont vu que peu de recherche en classe de langues remplissant ses critères de sélection. Chaudron pense que ceci résultait sans doute d'une préférence éditoriale pour les articles à connotation politique. Même durant les années 1950, relati-

vement peu d'études de recherches ont été publiées et celles qui l'ont été comportaient d'autres comparaisons de méthodes (par exemple, l'étude de Beck [1951] comparait les méthodes audiolinguales et celles de lecture). Dans les années 1950, l'attention a basculé vers les fondements linguistiques et psychologiques de l'audiolingualisme sans accorder plus d'intérêt à la validation empirique sur les affirmations faites au nom de cette méthode. Une exception intéressante à cette généralisation, cependant, a été l'étude de Grew (livre de bord) (1958) qui a consigné quotidiennement son expérience d'enseignement de français au niveau élémentaire sur une année scolaire entière – un travail qui pourrait être considéré comme précurseur de la « recherche exploratoire ». Comme Chaudron l'a noté, cette étude a été la première à rendre compte de l'observation directe d'un enseignement réel.

Les années 1960 ont connu un certain nombre d'études en salle de classe publiées dans cette revue, qui ont, en partie, reflété la nature innovatrice de l'enseignement dans cette décennie. Moskowitz et Amidon (1962) ont, par exemple, comparé les effets de l'utilisation de la télévision en les opposant à ceux des pratiques actives des classes audiolinguales sur les attitudes des enfants en classes de français. Les comparaisons de méthodes, d'un type ou d'un autre, sont restées dominantes mais sont conduites avec une meilleure conception, en prenant en compte le recueil de données sur les attitudes des étudiants à propos des différentes formes d'enseignement que l'on comparait, comme par exemple dans Blickenstaff et Woerdehoff (1967). Il est intéressant de noter que la recherche de cette décennie reste caractérisée par un manque d'intérêt pour les comportements d'enseignement et d'apprentissage qui apparaissent quand une approche est mise en place en classe. Ce n'est que vers la fin de la décennie qu'un article apparaît qui ouvre la voie à ce type de recherche. Jarvis (1968) a décrit un dispositif d'observation de classe pour enregistrer des comportements d'enseignants et d'apprenants et a fourni une illustration de son fonctionnement.

Les comparaisons de méthodes ont continué au cours des années 1970. Cependant, ces comparaisons se sont focalisées sur une comparaison de l'instruction individualisée et d'un enseignement plus traditionnel en classe entière. Par exemple, Boyd-Bowam, Flickinger, Papalia et Rasmussen (1973) ont examiné les effets relatifs de l'enseignement individualisé, de l'enseignement traditionnel en classe et de l'enseignement par équipe sur la performance en espagnol.

Cet intérêt pour l'enseignement individualisé s'est traduit naturellement par un accroissement de l'attention portée à l'apprenant en classe. L'intérêt pour l'apprenant a été également motivé par l'accélération de la recherche en acquisition de L2 qui a prouvé que les apprenants en classe semblent suivre un parcours acquisitionnel semblable à celui des apprenants « sur le tas » (par exemple Dulay et Burt, 1973). Cependant, les articles de recherche publiés dans *MLJ* durant les

années 1980 se sont davantage focalisés sur les facteurs de différences individuelles tels que les attitudes, l'inquiétude, la personnalité, les modèles cognitifs et les croyances que sur les ordres et séquences d'acquisition. D'autres revues – en particulier *TESOL Quaterly* et *Language Learning* – se sont chargées de publier des articles qui traitaient des points non abordés dans *MLJ*. Les autres articles de *MLJ* dans les années 1980 se sont centrés sur la validation de fait de pratiques enseignantes de terrain en demandant aux enseignants de faire des comptes rendus de leurs pratiques, comme dans Swaffar, Arens et Morgan (1982), et sur l'observation de leurs comportements en classe. En sus de ces nouveaux centres d'intérêt, la comparaison de méthodes s'est maintenue, bien qu'en baisse, selon Chaudron.

Les années 1990 ont connu une vraie rupture avec les comparaisons de méthodes. La recherche en classe de langue a été, à cette époque, plus influencée par la recherche en acquisition de langue seconde (RAL), comme le montrent : les études qui ont examiné les effets que l'interaction basée sur des tâches a eus sur la performance et l'apprentissage de L2 ; les études empiriques qui se sont penchées sur les effets que des types spécifiques d'enseignement orientés vers la forme ont eus sur l'acquisition des aspects grammaticaux ; l'intérêt d'approfondir la compréhension des caractéristiques du discours enseignant et des contributions de l'apprenant, en considérant que les deux favorisaient potentiellement l'acquisition de L2.

Chaudron a noté :

Après plus de 80 ans de recherche en classe de langue, il est remarquable de trouver enfin dans la revue des traces aussi révélatrices des vrais processus d'enseignement et d'apprentissage. (p. 65)

En fait, *MLJ* était un peu en retard sur ce plan, dans la mesure où des articles consacrés aux « vrais processus d'enseignement et d'apprentissage » avaient déjà été publiés dans d'autres revues scientifiques, en particulier dans *Applied Linguistics* et *Language Learning*, dès la décennie précédente (voir, par exemple, mon article de 1984, *Can Syntax Be Taught? A Study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children*). Les années 1990 ont également vu un autre développement significatif de la recherche en classe de langue. Dans cette décennie, *MLJ* a commencé à publier des articles qui s'appuyaient sur une approche particulière de l'enseignement et de l'apprentissage – l'approche dite socioculturelle – qui attirait l'attention à la fois des chercheurs en acquisition et des formateurs d'enseignants. En 1994, *MLJ* a publié une série d'articles qui s'appuyaient sur cette perspective théorique, dont une partie se consacrait à l'enseignement formel des langues. D'une manière générale, les années 1990 ont témoigné d'un élargissement et d'un approfondissement remarquables de l'intérêt porté aux comportements réels dans l'enseignement/apprentissage.

Le tableau 2 récapitule le développement des tendances de recherches que Chaudron a identifiées dans cette revue. Un certain nombre de points attirent l'attention. Le premier est que les comparaisons de méthode d'un type ou d'un autre ont été dominantes. Le deuxième est que le centre d'intérêt de la recherche s'est légèrement décalé d'une période à une autre (par exemple, l'enseignement individualisé était la thématique centrale des années 1970, différents facteurs relatifs à l'apprenant ont vu le jour durant les années 1980, et les caractéristiques des processus en classe de langue pendant les années 1990). Cependant, il est à noter qu'il y a considérablement plus de recherches en classe de L2 que ce dont il a été rendu compte dans *MLJ*. L'étude de Chaudron se limite donc à une réflexion incomplète des tendances dans ce domaine. Un dernier point, souligné par Chaudron, est que la recherche s'est améliorée, notamment dans son érudition et sa rigueur méthodologiques au fil des années.

Tableau 2 : Examen historique de la recherche en classe de L2, basée sur l'enquête de Chaudron (2001) sur les études en classe de langue publiées dans "The Modern Language Journal"

PÉRIODE	PRINCIPAUX THÈMES DE RECHERCHE	PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES	CONCLUSIONS
Première période (1916–1935)	Comparaison de méthodes	Sophistication croissante au niveau de la conception des expériences, des procédures et de l'analyse statistique.	Les programmes les plus efficaces avaient recours à un travail oral et une lecture plus significative plutôt qu'à la grammaire-traduction.
Les années de guerre et les années 1950	Peu de recherches en classe de langue publiées ; comparaisons de méthodes.	Cette période a été caractérisée par l'émergence de l' <u>audiolingualisme</u> ; les articles publiés ont abordé sa méthodologie et ses succès supposés.	Aucun résultat clair.
Années 1960	Comparaisons de méthodes ; recueil de données sur les processus réels en salle de classe ; attitudes d'apprenants envers l'enseignement.	Une plus grande variété dans la recherche ; études expérimentales et d'observation. La recherche a utilisé des statistiques plus complexes et fait preuve de comptes rendus plus détaillés des matériels et des procédures employées dans l'enseignement.	De nouveaux résultats mitigés pour les comparaisons de méthodes – on voit que les étudiants apprennent ce qu'on leur enseigne. La preuve est fournie des effets de l'interaction aptitude-traitement.

PÉRIODE	PRINCIPAUX THÈMES DE RECHERCHE	PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES	CONCLUSIONS
Années 1970	Comparaisons de méthodes ; individualisation de l'enseignement	Comparaisons de méthodes axées sur des approches basées sur la compréhension ; Études de diverses approches pour l'enseignement individualisé.	En général, approches individualisées avérées plus efficaces que l'enseignement traditionnel mais il reste des variables difficiles à contrôler dans ces études.
Années 1980	Accent est mis sur l'apprenant : variables individuelles de l'apprenant individuel ; accent mis sur l'enseignant: comparaisons de méthodes restent évidentes mais dominant moins.	Des essais ont été faits pour mettre en rapport les variables de l'apprenant et leur réussite ; essais de vérification de la pratique de classe réelle. Les études de méthodes se sont intéressées aux comparaisons des approches implicites/explicites (Nieman et Smith (1978) et inductives/déductives.	La recherche a mis en évidence une insatisfaction générale envers les « méthodes » en tant que construits ; enseignement caractérisé en termes « d'activités », de « stratégies » et « temps » passés sur la tâche.
Années 1990 et au-delà	L'accent est mis sur les « tâches » ; analyses du discours enseignant ; approches sociales de la classe de langue.	Les études expérimentales sont plus nettement « théoriques » (par exemple les études de traitement de l'input) ; les études descriptives ont eu recours à l'analyse du discours et à l'analyse conversationnelle pour étudier l'interaction en classe de langue ; un regard social évident dans les études basées sur la théorie socioculturelle / sociocognitive mais il manque une évaluation formelle de l'apprentissage.	Enseignement par traitement de l'input et négociation du sens décrits comme favorisant l'acquisition de L2. D'autres études ont fourni une analyse quantifiée et détaillée des pratiques langagières en salle de classe (par exemple L1 contre L2) et de la façon dont les caractéristiques de conception des tâches ont influencé l'interaction.

L'étude de Chaudron s'arrête en 2000 et nous sommes au début de la deuxième décennie du siècle. On peut s'interroger sur ce qui s'est passé dans la recherche sur le terrain sur l'enseignement de L2 de 2000 à 2010. À mon tour, je vais me lancer dans une analyse de *MLJ* pour y

répondre. Pendant cette décennie, on remarque d'abord qu'il y a deux numéros spéciaux de *MLJ* consacrés à la recherche en classe de langue. Le numéro 4 du volume 88, intitulé *Paroles en classe* comprend des études qui ont eu recours à une série de méthodes pour recueillir des données sur les interactions orales en classe de langue. Le numéro 3 du volume 89 sur *Méthodologie, Épistémologie et Éthique dans la Recherche – Enseignement en RAL* met en évidence le fait que les chercheurs de ce domaine reconnaissent l'importance d'aborder aussi bien les questions méthodologiques que les questions morales plus larges qui se posent quand on étudie la classe de langue. Ces deux volumes sont un témoignage de la centralité de la recherche orientée vers la classe de langue dans *MLJ* durant cette décennie, puisqu'en fait, la majorité des articles sont consacrés à des études empiriques sur des aspects de la classe de langue. Cependant, au-delà d'un centre d'intérêt relativement nouveau – le rôle des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans l'apprentissage des langues – on retrouve un grand nombre de thèmes de recherche des années 1990. En gros, le lecteur est surpris par l'ampleur des thèmes et des méthodologies de recherche qui apparaissent dans cette décennie. Des études se concentrent sur les perceptions et représentations des apprenants sur les différentes pratiques pédagogiques (par exemple la rétroaction corrective). On trouve des études qui s'arrêtent sur l'impact de variables individuelles telles que l'anxiété et la volonté de communiquer, sur la façon positive dont les apprenants réagissent à l'enseignement. Des études approfondissent la compréhension des effets de l'entraînement aux stratégies d'apprentissage. De nombreuses études descriptives correspondent à des recueils de données sur l'attention à la forme et sur l'alternance codique qui se révèlent dans l'interaction en classe. Des recherches orientées sur le produit s'arrêtent sur les effets de pratiques spécifiques d'enseignement sur l'apprentissage. Des recherches expérimentales portant à la fois sur les processus et le produit étudient la relation entre des processus spécifiques d'enseignement et leurs conséquences sur l'apprentissage. On relève des études sur des programmes complets (tels que les études à l'étranger) pour noter la façon dont ils sont mis en place et mesurer leur efficacité. Les recherches précitées s'intéressent à tous les aspects de la L2 – phonologie, vocabulaire, grammaire, discours – tout comme les habiletés langagières – écoute, expression orale, lecture et écriture – pour un grand nombre de L2. D'autres études regardent comment l'enseignement développe la compétence de communication. Ces recherches se consacrent à des contextes d'enseignement très différents – langue étrangère, langue seconde, langue régionale ou traditionnelle et immersion – et le font dans des cadres théoriques variés – cognitif, interactionniste, socio-culturel et sociocognitif. On note en plus une ou deux recherches sur les effets des programmes de formation des enseignants (initiale ou continuée) sur les pratiques réelles des enseignants.

Une évolution qui peut-être n'est pas clairement reflétée dans *The Modern Language Journal* est l'intérêt croissant pour l'enseignant à partir des années 1990. Alors que les années 1970 et les années 1980 ont été caractérisées par une focalisation particulière sur l'apprenant et le souci de s'assurer que l'enseignant tienne compte de la manière dont les apprenants apprennent, les années 1990 et la première décennie de ce siècle se sont intéressées aux processus cognitifs et à l'apprentissage de l'enseignant (Freeman et Johnson, 1998). Les enseignants ne sont plus considérés comme des techniciens appliquant des méthodes prescrites par des chercheurs, mais comme des individus avec leurs propres ensembles de croyances au sujet de l'enseignement, formés en grande partie par leurs expériences préalables de la classe en tant qu'apprenants et enseignants stagiaires, et avec leurs propres théories de l'action qui orientent les décisions qu'ils prennent lorsqu'ils enseignent. La variété et la portée de la recherche actuelle sont vraiment remarquables, ce qui soulève une question importante : dans quelle mesure et de quelles manières toute cette recherche peut-elle guider la pratique de l'enseignement de L2 ?

Pédagogie des langues appuyée sur la recherche

Un débat relatif à l'écart entre la recherche et la théorie d'un côté et la pratique de l'autre se retrouve dans un certain nombre de champs professionnels – tels que le droit, la médecine et l'éducation. Cet écart provient de la différence entre « savoir scientifique/technique » et « savoir pratique/ordinaire » (Eraut, 1994). Le savoir scientifique/technique est explicite ; il existe sous une forme déclarative codifiée. Il y a des procédures déjà établies, telle la « méthode scientifique », pour le construire ou le contester. En plus, le savoir scientifique/technique est généralisé, c'est-à-dire qu'il prend la forme de lois qui peuvent être appliquées à divers cas particuliers. Pour cette raison, il ne peut pas s'appliquer vite lorsqu'une décision immédiate est requise. À l'opposé, le savoir pratique/ordinaire est procédural ; il est facilement accessible pour gérer des cas spécifiques dans des situations concrètes. Il n'est pas acquis d'une manière scientifique mais par expérience et il n'est complètement exprimé qu'en pratique. Par conséquent, il existe un grand écart entre étudier ou acquérir le savoir scientifique/technique et développer ou utiliser le savoir pratique.

Le clivage entre le savoir scientifique/technique et le savoir pratique est bien évident au niveau de l'enseignement (y compris l'enseignement de langue). Hirst (1966), en s'appuyant sur la philosophie de l'éducation, a remarqué que :

Le fait d'essayer de comprendre la nature et la forme d'un certain discours pratique en termes de la nature et de la forme d'un discours purement théorique ne peut conduire qu'à une méprise. (p.40)

Stenhouse (1975) affirme qu'alors que les chercheurs s'intéressent à ce qui fonctionne globalement et généralement, les enseignants ne peuvent s'intéresser qu'à ce qui marche dans leur propre contexte d'enseignement. Brumfit (1983 : 61) remarque qu'« apprendre à pratiquer avec compétence n'est jamais la même chose qu'apprendre à expliquer le processus de performance et à l'expliquer ». Pennycook (1994) parle de « l'incommensurabilité des discours » de ceux qui s'impliquent dans l'enseignement et la pratique. Freeman and Johnson (1998) ont remarqué que « le savoir de la recherche ne s'articule pas facilement et logiquement à la pratique de classe ». Bygate (2004 : 17), lors d'une discussion générale sur la nature pragmatique de la linguistique appliquée, reconnaît que « le point de vue de celui qui est à l'extérieur ne peut être, par définition, le même que celui qui est à l'intérieur ».

Il ressort de ces commentaires une perspective critique de ce clivage. Les chercheurs et les enseignants se trouvent dans des univers sociaux différents et parlent et pensent de différentes manières – ce que Gee (1990) a appelé « discours ». Les discours ne sont pas égaux – certains disposent d'une valeur sociale plus importante que d'autres. Clarke (1994), dans un article intitulé « Les dysfonctionnements du discours scientifique/pratique », considère les discours des chercheurs et des enseignants en termes d'un clivage centre-périphérie, arguant qu'une « strate d'expertise » sous-tend le clivage théorie/pratique, avec les théoriciens au centre et les enseignants à la périphérie. Clarke s'oppose à ce que les enseignants soient toujours positionnés en tant que destinataires des proclamations des chercheurs. Sa solution face à cette situation inégale est de reconstituer la division centre-périphérie en plaçant les enseignants au sommet. L'article de Clarke est un appel très fort en direction des enseignants pour les conduire à rejeter la recherche et valoriser leur propre discours.

Pourtant, une approche alternative – celle que je préfère – est de chercher des moyens de combler ce clivage écart. Cela implique de se poser quelques questions-clés : comment la connaissance scientifique/technique du chercheur peut-elle devenir accessible aux enseignants de manière à avoir un impact sur leur enseignement ? De quelle façon ce que les enseignants savent et font peut-il orienter les théories que les chercheurs essaient de construire ? La réponse à ces questions exige la mise en place de stratégies pour effectuer un transfert de connaissance entre chercheurs et enseignants. Dans ce qui suit, nous aborderons brièvement quelques-unes de ces stratégies.

I mplications pédagogiques

Habituellement, les chercheurs rendent les résultats de leurs recherches accessibles aux enseignants en accolant une rubrique « implications » à la fin d'un compte rendu de recherche. Cette façon de faire pose des problèmes aussi bien pour les chercheurs que pour les enseignants. *TESOL Quarterly*, Volume 41, a publié un échange intéressant sur la valeur de l'inclusion d'« implications » dans des articles de recherche. Han (2007) y critique la tendance des articles de recherche à « lier ostensiblement la recherche à la pratique » dans cette rubrique implications. Pour justifier son point de vue, elle souligne que « tout sujet n'est pas pertinent pour l'enseignement d'une langue seconde, et ceux qui le sont peuvent avoir une relation directe ou indirecte, réelle ou potentielle, et surtout complexe avec l'enseignement » (p. 31). Par contre, Chapelle (2007 : 405) soutient sans ambages (et sûrement à juste titre) que « si un auteur n'arrive pas à exposer d'implication pour l'enseignement et l'apprentissage, *TESOL Quarterly* ne remplit pas son rôle », et elle poursuit en montrant que l'auteur est le mieux placé pour proposer le premier essai d'implications pédagogiques et devrait donc le faire. Pour les enseignants, le problème des implications est différent. Toute recherche – y compris la recherche basée sur une conception expérimentale et sur le recours à des statistiques déductives dans le but de garantir son caractère général – est nécessairement conduite dans un terrain de recherche spécifique (pas toujours en classe), lequel peut ou ne peut pas partager des caractéristiques avec le terrain où un enseignant donné agit. Il ne s'ensuit donc pas nécessairement que les implications tirées d'une seule étude soient pertinentes pour un enseignant individuel. C'est pour cela que Stenhouse (1975) affirme que toute recherche ne peut fournir aux enseignants que des « spécifications provisoires », dont ils devront mesurer l'applicabilité dans leurs propres classes.

Au lieu d'appuyer les implications pédagogiques sur des recherches spécifiques on pourrait le faire sur des théories qui ont été expérimentées et testées par la recherche. Krashen (1983) a avancé qu'une théorie d'acquisition de L2 d'orientation pédagogique était ce dont on avait besoin pour fournir aux enseignants un ensemble de principes clairs pour construire et mettre en place des curricula langagiers. Le résultat, on le sait, a été la théorie du Moniteur (renommée ultérieurement hypothèse de *l'input*), qui, pendant un certain temps, a eu un impact évident sur l'enseignement des langues. L'avantage de l'application d'une théorie comme celle de Krashen est qu'on y trouve un ensemble d'idées générales et claires qui sont applicables sur un vaste éventail de contextes d'enseignement. Le risque est que cette théorie peut ne pas être correcte et en plus, même si elle est

correcte, peut contenir des idées lumineuses qui ne s'appliquent pas à des contextes particuliers. On peut soutenir qu'une théorie, comme une recherche individuelle, ne peut fournir que des « spécifications temporaires ».

RENDRE LA RECHERCHE ACCESSIBLE

Ces deux stratégies ont un problème en commun : beaucoup d'enseignants ne lisent pas les comptes rendus de recherche, peut-être parce qu'il leur manque le savoir scientifique pour les saisir, mais aussi plus probablement parce qu'ils ne trouvent pas le temps nécessaire pour trouver et lire ces rapports. Et donc, si les enseignants entrent vraiment en contact avec la recherche, c'est à travers des comptes rendus sommatifs (et souvent simplifiés) disponibles dans des ouvrages à destination des enseignants. Bygate (2004) a soutenu que les didacticiens ont des comptes à rendre à la fois à la communauté des chercheurs comme à celle des non-chercheurs dans laquelle se retrouvent les enseignants. La question se pose alors de savoir comment rendre la théorie et la recherche accessibles aux enseignants. On peut concevoir deux façons d'y parvenir. La première consiste à élaborer des résumés des principales conclusions des recherches. Dans Ellis (1997) j'ai suggéré que de tels résumés devront réunir une sélection raisonnée des questions pertinentes pour les enseignants, fournir une revue des conclusions de la recherche qui a abordé ces questions, évaluer ces conclusions en termes de validité et de fiabilité et les présenter dans une langue compréhensible pour les enseignants. J'ai aussi abordé la façon dont de tels résumés pourraient être organisés, suggérant de les baser sur des concepts pédagogiques (comme la correction de l'erreur) plutôt que sur des construits (?) de la RAL (par exemple le phénomène de « fossilisation »). Le deuxième moyen de rendre la RAL accessible aux enseignants est de « raconter une histoire » (Bygate, 2005), en abandonnant le discours descriptif des résumés au profit d'un discours narratif qui correspond probablement plus directement à la façon dont les enseignants donnent du sens à leur travail (Freeman, 1996). On pourrait alors, par exemple, sélectionner avec attention des études de cas d'apprenants en classe, ainsi que des interventions dans l'apprentissage des langues (ce que Johnson et Freeman (1998) ont appelé comptes rendus situés). Comme Crandall (2000) l'a constaté, « les études de cas et les récits fournissent un moyen de rapprocher la théorie et la pratique et montrent la complexité de l'enseignement comme profession » (p. 40). De cette manière, nous serions aussi capables de réaliser « le rapport critique sur la recherche » dont Canagarajah (1996) a noté la nécessité.

Collaboration chercheur-enseignant

Une meilleure stratégie est « d'intégrer la recherche dans les réalités de la pratique », ce qui, selon Uccelli et Snow (2008 : 633), implique de s'intéresser à la manière de construire la collaboration entre chercheur et praticien pour qu'elle soit « faisable, forte et enrichissante pour les deux parties ». D'après eux, une façon d'y arriver consisterait à construire des « terrains de recherche » dans des zones scolaires où les praticiens nommeraient des sujets de préoccupation pour ensuite co-construire des solutions avec des chercheurs qui fonctionneraient comme « des ingénieurs construisant des outils pour résoudre des problèmes pratiques ». Ils remarquent que, pour que cela fonctionne, on devra systématiquement relever ce que les praticiens pensent et à quel genre de problèmes ils sont confrontés. À partir de la distinction de Hudson (2008) entre « idées » et « modèles », ils suggèrent les façons d'y parvenir. Les « idées » se réfèrent à des concepts relatifs à la nature de la langue et à l'apprentissage langagier, tandis que les « modèles » fournissent des explications qui sont nécessairement discutables. Lorsque les chercheurs opèrent à l'intérieur des frontières de la recherche scientifique, ils se concentrent sur le développement de modèles mais quand ils portent leurs casquettes de « praticiens » et vont dans le grand monde, ils ont besoin de se focaliser sur le développement d'« idées » pour la pratique éducative. Autrement dit, les chercheurs ont besoin d'ajuster leurs pratiques afin de satisfaire les attentes des praticiens. Les arguments de Uccelli et Snow sont aux antipodes de ceux de Krashen – cela dit, ils n'ont pas peur d'affirmer qu'il est mieux d'explorer une « idée » que d'essayer d'appliquer une théorie.

Bygate (2004) souligne également qu'il importe que les chercheurs soient conseillés par les enseignants pour l'identification des problèmes spécifiques à aborder. Il note que la question de la « problématique » est au centre de toute discussion sur le rôle de la RAL et de la didactique. Dans une réflexion profonde sur ce sujet, il postule que les « problèmes de la vraie vie » (dont la résolution est le but de la didactique (et par extension de la RAL) seront définis non seulement en termes scientifiques mais en termes qui font sens pour ceux qui ne font pas partie de la communauté des chercheurs, d'où le besoin de poser un certain nombre de questions-clés :

- Qui a identifié le problème ?
- Comment les données ont-elles été collectées, par qui, dans quelles conditions, et pour quel but ?
- Qui analyse les données ?
- Qui évalue les conclusions générales ?
- Qu'advient-il des résultats ?

Par la suite, il remarque que les problèmes abordés par la recherche ne coïncident pas avec les problèmes perçus par la communauté des profanes, que les résultats de la recherche sont très rarement soumis à la communauté des non-initiés pour évaluation par ses membres, que les résultats sont rarement transformés en un programme d'action et que les solutions potentielles ne sont pas testées ni évaluées. Cette image plutôt sombre devrait réveiller les chercheurs et les sensibiliser au besoin de réexaminer la manière d'intégrer leur recherche dans la pratique avec succès.

L *a recherche par l'enseignant*

Dans ce qui suit, nous aborderons brièvement quelques-unes de ces stratégies. La stratégie défendue par plusieurs auteurs est la recherche effectuée, sous une forme ou une autre, par un enseignant, avec un double but du point de vue de celui-ci. D'abord, elle donne aux enseignants la possibilité de chercher des solutions à des problèmes qu'ils ont identifiés dans leur propre classe. Elle a donc potentiellement un résultat pratique – identifier des obstacles à l'apprentissage et trouver des solutions pour les surmonter. Ensuite, plus généralement, elle favorise la réflexion qui est cruciale dans le processus de développement professionnel de l'enseignant. Par ailleurs, du point de vue du chercheur, les avantages sont moins clairs, dans la mesure où les problèmes que l'enseignant choisit d'analyser n'ont pas nécessairement de liens avec les problèmes qui arrêtent le chercheur, ou ont des liens limités avec ceux-ci, et où les limites méthodologiques évidentes dans nombre des recherches effectuées par les enseignants peuvent réduire la valeur de leurs résultats pour la communauté scientifique. La proposition de Van Lier (1994) que la recherche par l'enseignant peut à son tour nourrir la théorie est bien reçue mais n'est probablement pas réaliste. Dans ce qui suit, nous aborderons brièvement quelques-unes de ces stratégies. Je n'ai retrouvé aucun exemple précis de recherche-action qui ait eu un impact sur la théorie de la RAL. Pourtant, Pica (2008) avance que l'actuelle exploitation des tâches en classe crée l'opportunité d'une application bi-directionnelle dans la mesure où la « tâche » est un construit d'une pertinence équivalente pour les enseignants et les chercheurs.

La « recherche par l'enseignant » peut prendre des formes différentes. Traditionnellement, la recherche-action est le modèle le plus avancé (voir, par exemple, Burns, 1999). Mais on rencontre des problèmes avec ce modèle. L'un concerne les limites de la conformité d'une telle recherche avec les normes de la recherche scientifique. Brumfit et Mitchell (1990) affirment qu'elle devrait s'y conformer, car comme d'autres formes de recherche, son objectif est une « compréhension claire ».

Pourtant Wells (1994 : 28) affirme que, puisque le but était « l'épanouissement personnel et professionnel de l'enseignant », la « recherche par l'enseignant » « devrait être jugée moins en termes de qualité du produit ou de la rigueur méthodologique, et plus en termes de l'apprentissage qui en résulte pour la personne qui la mène ». Un problème plus significatif est lié au fait que les enseignants ne trouvent pas facile de mener une recherche-action. Nunan (1987) remarque que les enseignants australiens qu'il a observés ont rencontré des problèmes techniques lors de la conception de leur recherche (formulation de questions de recherche appropriées). Par ailleurs, Nunan a également remarqué que la recherche-action était extrêmement coûteuse en termes de temps.

Allwright (2005 : 27) met fortement en avant la « pratique exploratoire ». Il explique que cette dernière s'est développée à partir de deux préoccupations éthiques – « la rupture néfaste entre les chercheurs et les enseignants et le risque élevé de surmenage associé aux propositions actuelles orientées vers la recherche par l'enseignant en classe ». Il décrit les trois principes généraux qui guident la pratique exploratoire (Allwright, 2003 : 114) :

- La recherche par l'enseignant devrait s'intéresser à « la qualité de la vie en classe » dans une situation particulière plutôt qu'à « l'efficacité de l'enseignement ».

- Elle doit se concentrer sur le développement de la « compréhension des qualités de la vie en classe » plutôt que sur l'amélioration des techniques d'enseignement.

- Le processus de compréhension est essentiellement social ; il est peu probable que l'on puisse appliquer de simples relations de cause à effet. La pratique exploratoire vise à rendre « agréable et productif » le temps que les enseignants et les apprenants passent ensemble, ce qui, ce faisant, peut créer les conditions pour un changement pédagogique. Selon Allwright, la recherche par l'enseignant doit être réalisable : il affirme que si la recherche en classe leur paraît trop exigeante, les enseignants ne vont pas s'y engager. Par conséquent, la pratique exploratoire nécessite une intégration de la recherche dans la pratique de classe qui ne parasite la vie qu'elle essaye de comprendre (*ibid.* : 129). C'est-à-dire, les outils d'investigation doivent venir des pratiques enseignantes existantes et non des méthodologies de la recherche formelle. Pour lui, les chercheurs universitaires sont des « consultants » plutôt que des « directeurs » ; ils devraient donner des conseils sur la conduite des investigations sans essayer de les contrôler. Avant tout, la recherche exploratoire devrait être une entreprise collégiale ; les recherches devraient impliquer aussi bien les apprenants que les enseignants et se focaliser plutôt sur des « énigmes » que sur des « problèmes ».

Comme exemple, Allwright décrit la pratique exploratoire d'une enseignante d'anglais au Brésil. Cette enseignante était préoccupée par la difficulté qu'éprouvaient ses apprenants à utiliser l'anglais durant le

travail en groupe. Au lieu d'organiser une recherche formelle pour comprendre cette question, elle a tout simplement demandé à ses élèves d'en discuter dans leurs groupes. Elle a découvert qu'elle et ses apprenants sont arrivés à une bien meilleure compréhension des raisons pour lesquelles ils utilisaient leur L1 dans le travail de groupe, et ainsi, par la suite, ils ont fait de plus grands efforts pour rester en anglais. Le numéro spécial de *Language Teaching Research* (Volume 7, numéro 2) propose un certain nombre de comptes rendus de pratiques exploratoires en action. Par la suite, cette revue a introduit une rubrique appelée « *Recherche du Praticien* » qui offre un cadre pour la recherche par l'enseignant fondée sur les principes de la pratique exploratoire.

Conclusion

Quand j'ai réfléchi à la construction de cet article, j'ai hésité entre deux titres : « la recherche sur l'enseignement des langues » et « l'enseignement des langues appuyé sur la recherche ». Aucun des deux ne cadrerait effectivement avec ce que je voulais écrire. D'un côté, je voulais présenter un survol historique de la recherche sur l'enseignement des langues, et de l'autre offrir une réflexion sur la façon dont la recherche peut vraiment contribuer à l'enseignement des langues. Ces titres en puissance sont donc devenus des sous-titres et j'ai finalement opté pour « Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues » comme titre général de l'article. Le « et » dans ce titre est, bien sûr, ambigu. Il suggère une relation entre « la recherche sur l'enseignement des langues » et « la pédagogie des langues » sans spécifier ce qu'est cette relation. Un des objectifs de cet article était de souligner le besoin de prendre cette relation en considération.

En fait, cette relation se résume en deux possibilités. La première est que la recherche devrait nourrir la pédagogie des langues. La seconde est que les praticiens (par exemple les enseignants) devraient s'engager eux-mêmes dans la recherche. La partie « un bref historique de la recherche sur l'enseignement des langues » a passé en revue une grande partie de la recherche qui a été entreprise en vue de produire des données pour orienter (et améliorer) la pédagogie des langues. La partie « pédagogie des langues appuyée sur la recherche » a examiné la relation entre la recherche et la pédagogie des langues et a indiqué un certain nombre de propositions (comme la pratique exploratoire) pour engager des enseignants dans la recherche.

On peut vraisemblablement avancer que les chercheurs et responsables en éducation se sont éloignés d'une conception de la recherche où les enseignants doivent être au courant de ses résultats pour aller vers une conception où ils doivent faire de la recherche eux-mêmes.

Dans le cas de la pratique exploratoire, il y a peu de place pour l'information des enseignants. Allwright (2003 : 124) inscrit quatre manières dont les enseignants peuvent agir pour mieux comprendre :

- Prendre conscience des difficultés qui surgissent dans la classe de langue ;
- Réfléchir « plus sérieusement » sur ces questions perturbantes avec d'autres praticiens ;
- Prendre en compte (en regardant, écoutant et faisant attention) plus soigneusement ce qui se passe en classe ;
- Planifier pour comprendre en adaptant des procédures pédagogiques familières.

Ce qui précède reflète la préoccupation d'Allwright : la recherche devrait émerger de la pratique. Mais il me semble étonnant qu'aucun intérêt ne soit porté à la recherche des informations disponibles concernant « les difficultés » identifiées par les enseignants. L'hypothèse qu'il y ait une disparité entre les questions qui concernent les enseignants et celles qui ont attiré l'attention des chercheurs n'est bien sûr pas impossible, mais peu probable. Le livre d'Allwright (avec Bailey, 1991) est très riche en données sur de nombreuses questions figurant dans les comptes rendus de recherche de praticiens. Je ne suis pas non plus totalement convaincu que le changement pédagogique dépende entièrement des recherches ascendantes effectuées par les enseignants au cours de leur pratique, tout en acceptant sans difficulté que celles-ci peuvent jouer un rôle important. Il est incontestable que nombre des changements qui ont eu lieu en pédagogie des langues pendant ces cinquante dernières années ont été descendants, inspirés du type de recherches publiées dans *Modern Language Journal*. L'approche par tâches, par exemple, s'est largement inspirée à la fois des théories sur l'apprentissage des langues, des théories des sciences de l'éducation et de la recherche que ces théories ont engendrée (voir Samuda et Bygate, 2008).

Bien que je puisse admettre l'importance de la recherche faite par des praticiens, je ne saurais souscrire à l'argument que cette recherche ne puisse trouver des données utiles dans les résultats de la recherche « formelle ». Comme Widdowson (1990) l'a remarqué, la recherche par les enseignants ne peut se réaliser que si ces derniers s'engagent dans le processus d'évaluation conceptuelle. Une connaissance des résultats de recherche aidera les enseignants à identifier et à construire des problèmes (ou difficultés) relatifs aux apprenants et à l'apprentissage ainsi qu'aux enseignants et à l'enseignement. Elle peut aussi leur fournir des aperçus méthodologiques sur la manière de mener une recherche sur la pratique de l'enseignement.

Il est donc important que les enseignants soient familiarisés avec les résultats de la recherche sur les questions de l'enseignement des langues. Cependant, ces conclusions doivent être idéalement centrées sur les usagers : elles doivent tenir compte des questions qui sont

importantes pour la pédagogie des langues. Un bon exemple de l'approche que j'ai en tête se trouve dans le livre de Pica (1994). En prenant en compte ce que la recherche est censée offrir aux enseignants, elle a pris comme point de départ, non pas la recherche elle-même, mais les questions que les enseignants lui avaient posées « dans l'intimité de leurs classes ainsi que dans des cadres moins protégés comme des réunions ou des rencontres professionnelles » (p. 50). Ces questions ont traité de sujets tels que l'importance relative de la compréhension et de la production, le rôle de l'enseignement explicite de grammaire, l'utilité des exercices structuraux et de la pratique ainsi que du travail en groupe².

La perspective que je préconise est celle d'un chercheur appliqué. Un chercheur appliqué ne présuppose pas la pertinence de sa recherche pour la pédagogie des langues, mais il essaie de mesurer son applicabilité. La recherche sur l'enseignement des langues a le même statut que la description linguistique. De même qu'« on ne peut pas présupposer qu'« une bonne » description en référence aux « bons principes linguistiques » reste valable pour la pédagogie de langue » (Widdowson 2000), on ne saurait affirmer à l'avance qu'« une bonne » recherche sur l'enseignement des langues aura de la valeur pour les enseignants de langue.

Pour conclure, l'arbitre final du choix de ce qui doit être pris en compte au niveau de la recherche est donc l'enseignant, non pas le chercheur ; mais il ne serait pas raisonnable que l'enseignant refuse d'examiner ce que les chercheurs ont découvert.

2. De façon intéressante, une thématique qui apparaît fréquemment dans des manuels de SLA – l'ordre et la séquence d'acquisition – n'a pas figuré dans la liste de questions. Brindley (1990) a conduit une évaluation d'une SLA qu'il a enseignée dans un programme de master en demandant aux étudiants jusqu'à quel point chacun des sujets qu'il avait traités en classe était utile dans leur apprentissage. Il a aussi constaté que l'ordre d'acquisition a obtenu un classement très bas.

Bibliographie

- ALLWRIGHT, D. (2003), « Exploratory practice : rethinking practitioner research in language teaching », *Language Teaching Research*, 7, pp. 113-141.
- ALLWRIGHT, D. (2005), « From teaching points to learning opportunities and beyond », *TESOL Quarterly*, 39, pp. 9-31.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991), *Focus on the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BECK, T. (1951), « An experiment in teaching French by the Oral-Cultural Approach Method », *Modern Language Journal*, 35, pp. 595-601.
- BENNETT, F. (1917), « Translation study and immediate study of German, a comparison », *Modern Language Journal*, 2, pp. 114-131.
- BLICKENSTAFF, C. & WOERDEHOFF, E. (1967), « A comparison of monostructural and dialogue approaches to the teaching of college Spanish », *Modern Language Journal*, 51, pp. 14-23.
- BOYD-BOWAM, P., FLICKINGER, B., PAPALIA, A. & RASMUSSEN, K. (1973), « A comparative study in the teaching of Spanish through team-teaching and supervised independent study », *Modern language Journal*, 57, pp. 199-204.
- BRUMFIT, C. (1983), « The integration of theory and practice » in J. Alatis, H. Stern & P. Strevens (éds.), *Applied Linguistics and the Preparation of Teachers: Towards a Rationale*, Washington DC, Georgetown University Press, pp. 59-74.
- BRUMFIT, C. & R. MITCHELL (éds.) (1990), *Research in the language classroom*, *ELT Documents 133*, Modern English Publications.
- BURNS, A. (1999), *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BYGATE, M. (2004), « Some current trends in applied linguistics », *AILA Review*, 17, pp. 6-22.
- BYGATE, M. (2005), « Applied linguistics: A pragmatic discipline, a generic discipline? », *Applied Linguistics*, 26, pp. 568-581.
- CANAGARAJAH, S. A. (1996), « From critical research practice to critical research Reporting », *TESOL Quarterly*, 28, pp. 321-30.
- CHAPELLE, C. (2007), « Pedagogical implications in TESOL Quarterly? Yes, please », *TESOL Quarterly*, 41, pp. 404-406.
- CHAUDRON, C. (2001), « Progress in language classroom research: evidence from *The Modern Language Journal, 1916-2000* », *Modern Language Journal*, 85, pp. 57-76.
- CLARKE, M. (1994), « The dysfunctions of theory/practice discourse », *TESOL Quarterly*, 28, pp. 9-26.
- CRANDALL, J. (2000), « Language teacher éducation », *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, pp. 34-55.
- DULAY, H. & M. BURT. (1973), « Should we teach children syntax? », *Language Learning*, 23, pp. 245-58.
- ELLIS, R. (1997), « SLA and language pedagogy: An educational perspective », *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 69-92.
- ERAUT, M. (1994), *Developing professional knowledge and competence*, London, Falmer.
- FREEMAN, D. and JOHNSON, K. (1998), « Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher éducation », *TESOL Quarterly*, 32, pp. 397-417.
- GEE, J. (1990), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, London, Falmer.
- GREW, J. (1958), « An experiment in oral French in Grade III », *Modern Language Journal*, 42, pp. 186-195.
- HAN, Z. (2007), « Pedagogical implications: Genuine and Pretentious », *TESOL Quarterly*, 41, pp. 387-393.

- HINKEL, E. (éd.) (2005), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah N.J, Lawrence Erlbaum.
- HIRST, P. (1966), « Educational theory » in J. Tibble (éd.), *The study of Education*, London: Routledge and Kegan Paul, pp. 29-58.
- HUDSON, R. (2008), « Linguistic theory » in B. Spolsky & F. Hult (éds.), *The Handbook of Educational Linguistics*, Malden MA, Blackwell, pp. pp. 53-65.
- JARVIS G. (1968), « A behavioral observation system for classroom foreign language Learning », *Modern Language Journal*, 52, pp. 335-41.
- KRASHEN, S. (1983), « Second language acquisition theory and the preparation of teachers » in J. Alatis, H. Stern & P. Strevens (éds.), *Applied linguistics and the preparation of teachers: Towards a rationale*, Washington DC: Georgetown University Press, pp. 255-263.
- MOSKOWITZ, G. & AMIDON, E. (1962), « TV FLES vs. live FLES », *Modern Language Journal*, 46, pp. 213-219.
- NIEMAN, L. & W. SMITH. (1978), « Individualized instruction: Its effects upon achievement and interest in beginning college Spanish », *Modern Language Journal*, 62, pp. 157-67.
- NUNAN, D. (1987), « Communicative language teaching: Making it work », *English Language Teaching Journal*, 41, pp. 136-145.
- PENNYCOOK, A. (1994), *The Cultural Politics of English as an International Language*, London, Longman.
- PICA, T. (1994), « Questions from the language classroom: research perspectives », *TESOL Quarterly*, 28, pp. 49-79.
- PICA, T. (2008), « Task-based teaching and Learning » in B. Spolsky and B. Hult (éds.), *Handbook of Educational Linguistics*, Malden MA, Blackwell, pp. 525-538.
- SPOLSKY, B. (1968), « Recent research in TESOL » *TESOL Quarterly*, 2, p. 304.
- STENHOUSE, L. (1975), *An introduction to curriculum research and development*, London, Heinemann.
- SWAFFAR, J., K. ARENS, & M. MORGAN. (1982), « Teacher classroom practices: redefining method as task hierarchy », *Modern Language Journal*, 66, pp. 24-32.
- UCCELLI, P & SNOW, C. (2008), « A research agenda for applied linguistics » in B. Spolsky & F. Hult (éds.). *The Handbook of Educational Linguistics*, Malden MA, Blackwell, pp. 626-641.
- VAN LIER, L. (1994), « Some features of a theory of practice » *TESOL Journal*, 4, pp. 6-10.
- WELLS, C. G. (1994), *Changing Schools from within: Creating Communities of Inquiry*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education Press; Portsmouth, N. H., Heinemann.
- WIDDOWSON, H. (1990), « Object language and the language subject: On the mediating role of Applied Linguistics », *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, pp. 21-33.
- WIDDOWSON, H. (2000), *Aspects of language teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Monisme ou pluralisme ? *Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures*

DOMINIQUE MACAIRE

IUFM D'AQUITAINE – UNIVERSITÉ MONTESQUIEU BORDEAUX IV
DILTEC, UNIVERSITÉ PARIS 3 – SORBONNE NOUVELLE

Le débat que nous abordons ici porte sur les enjeux pragmatiques, épistémologiques et éthiques de la recherche-action en didactique des langues et des cultures. Il s'agit d'un questionnement commun aux chercheurs qui s'engagent dans la recherche-action, quoique celui-ci soit, sans nul doute, porté différemment par les uns et les autres. L'actualité de la réflexion sur le métier d'enseignant-chercheur est une occasion de plus de s'arrêter sur les conditions dans lesquelles les chercheurs abordent l'observation des processus d'enseignement/apprentissage en langues, lorsqu'ils entrent dans des dispositifs de recherche-action et sur les tensions auxquelles ils sont alors confrontés, d'autant que la recherche-action constitue l'une des approches de recherche les plus répandues en didactique des langues et des cultures. Il ne s'agit pas là d'une simple question de statut, mais du sens accordé à la recherche elle-même. La didactique des langues et des cultures peine à se faire une place au sein des Sciences humaines et sociales, entre autres de par sa méthodologie privilégiée, la recherche-action, même si elle a pris un essor confortable durant les dernières décennies, à côté de sciences connexes établies. Elle n'a cependant pas encore acquis ses lettres de noblesse en tant que domaine de référence aux côtés des sciences qu'elle côtoie. La recherche-action a ainsi tout à gagner d'une clarification scientifique qui contribuera à délimiter son périmètre de référence de manière plus affirmée.

La position du chercheur en recherche-action est inconfortable, voire ambiguë. Il se trouve en effet pris en étau entre l'implication dans l'action et la distance critique vis-à-vis de son objet. La didactique opère

dans et sur le terrain, se nourrit de l'action dans des environnements d'enseignement/ apprentissage en porosité avec le monde social. Prenons-nous assez le temps d'explicitier non pas le « comment se déroulent nos recherches ? », mais le « pourquoi ? », « au nom de quoi nous sommes en recherche ? » ? Si le « comment faire de la recherche » peut être piloté de manière externe, au travers de méthodologies précises, quantitatives ou qualitatives par exemple, le « pourquoi tel chercheur fait de la recherche » ou « au nom de quoi le même chercheur décrit tel ou tel objet », revient, pour celui-ci, à entreprendre une démarche d'introspection afin de donner sa propre réponse au travers des valeurs qui le portent, de son éthique professionnelle et personnelle et des convictions scientifiques qu'il a faites siennes. Aucun chercheur, dans une société de liberté, n'accepterait qu'une telle réponse lui soit imposée de l'extérieur. La réflexion mérite donc amplement la considération.

Le questionnement sera proposé en trois temps, développés ici de manière séparée à des fins d'analyse, bien que largement articulés entre eux. On s'interrogera d'abord sur la quête de la connaissance, montrant que l'objet de la recherche repose sur un trinôme classique, celui de la « pragmatique-épistémique-éthique ». On présentera ensuite en quoi la réflexion épistémologique et éthique prend une place de plus en plus explicite dans la recherche en Didactique des Langues et des Cultures (désormais DDLC), ou comment des finalités et des objets demandent des instruments de pensée spécifiques et adaptés et en quoi ces instruments qui ne peuvent s'inventer dans la solitude d'un laboratoire amènent à renoncer au monisme comme au dualisme. On envisagera pour finir l'articulation entre la notion de « positionnement du chercheur » et celle de « posture de recherche » qui s'assortit d'un déplacement et d'une prise de recul réflexif et engage la complexité.

En tant que communauté, nous nous devons de réfléchir à ce qui soutient notre action car ces éléments ont un lien fort avec les sociétés et leurs représentations des langues/cultures. Nous nous devons également de porter le débat au niveau public, de le partager largement, de sortir du huis clos.

L a quête de la connaissance, objet de la recherche

ÉCLECTISME APPARENT DE LA RECHERCHE-ACTION EN DDLC

En listant les objets liés à la recherche-action qui furent proposés dans les 135 titres des communications lors d'un colloque sur les recherches en didactique des langues et des cultures (Acedle, Lyon, 2005), on constate un certain éclectisme, l'ouverture à des objets de moins en moins « scolaro-centrés » (Monetti, 2002)¹, des objets sociaux, des usages hybrides par exemple, des objets au contact entre l'école et la

société civile. Ceci s'explique au travers de deux raisons principales : la première tient aux statuts divers des chercheurs (universitaires, voire regroupés en laboratoires et structures fédératives, praticiens-chercheurs, formateurs, acteurs divers) ; la seconde tient aux positionnements scientifiques variés. Ces recherches croisent les apports de la sociolinguistique, des sciences de l'éducation, de la psychologie sociale, de la cognitive, etc. Ce qui peut aller jusqu'à produire des travaux composites dont les entrées épistémologiques ne sont pas nécessairement les mêmes. La DDLC fait de plus en plus état d'emprunts à divers champs de recherche pour se construire un discours pluriel, car elle se meut dans la complexité.

UN POINT DE VUE SUR L'HUMAIN

L'objet central de la didactique des langues et des cultures n'est autre que l'apprenant. La recherche-action, conçue comme discipline d'intervention, ne peut donc faire l'économie d'un point de vue sur l'humain. Ce qui touche à l'apprentissage des langues, à la construction d'une identité par les langues et au plurilinguisme n'est pas neutre idéologiquement. Contrairement au linguiste, le chercheur en DDLC ne peut s'isoler et traiter des langues hors des usages et des pratiques des apprenants ou des relations de celles-ci avec les sociétés qui les véhiculent. Il vit les tensions idéologiques et sociétales des langues et des cultures. La DDLC est un creuset formidable de regards sur les actions, les dispositifs, les individus apprenants, les situations complexes. En outre, la DDLC rend compte des actions de l'humain dans ses apprentissages. Elle est alors un témoin de l'histoire de ces actions situées. On peut ainsi dire que la quête de la connaissance en recherche-action se joue d'abord sur un plan pragmatique, celui de la réalité des contextes.

L'ÈRE DE LA DOXA

La dimension pragmatique de l'accès à la connaissance s'ancre ainsi dans la réalité. La réalité existe et renvoie à des croyances et des conceptions qui lui confèrent du sens ou l'expliquent aux yeux des individus. À l'époque de Platon, les ombres de la caverne sont réalité pour ceux qui les voient et ils n'imaginent pas qu'une autre réalité puisse se superposer à celle des ombres. C'est la *doxa*, l'opinion, faite d'un « pseudo-savoir », le monde des croyances. Seul le fait de quitter la caverne et de voir des animaux se mouvoir à l'extérieur et produire des ombres a permis à certains hommes de sortir de l'ignorance et de l'illusion des sens. Ainsi, la réalité existe et renvoie à des croyances et des conceptions qui lui donnent un sens, l'expliquent aux yeux des sujets. La confrontation avec le réel est une expérience individuelle non distanciée, qui se déroule dans l'immersion. Cependant, cette expérience faite de croyances sociales renvoie à des savoirs explicites et généralement admis. Donc non remis en question. On peut parler ici de dogmes sociaux et parfois scientifiques. Le plus souvent, ces dogmes ont été

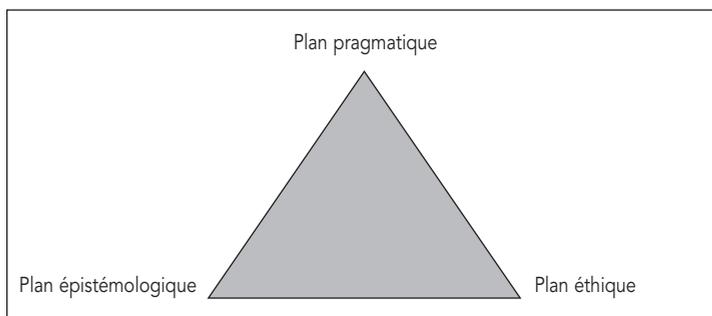
portés par des pouvoirs, des groupes d'influence (par ex. l'affirmation : *la terre est plate). Inconsciemment ou non, le sujet adhère à de tels dogmes en un temps donné. Plutôt que des « pseudo-savoirs », on parlera ici de savoirs provisoires auxquels la doxa s'arrête et qu'elle fige.

*Monisme ou pluralisme ?
Vers une conception
compréhensive
de la recherche-action
en didactique des langues
et des cultures*

LA DÉMARCHE SCIENTIFIQUE

La quête de la connaissance est inscrite dans le rapport aux faits tels que le chercheur les observe, donc dans la quête de ce qui est objectif, observable donc évaluable, selon Bachelard (Bachelard, 1938). Il y a à la fois quête d'objectivité et recours aux théories pour questionner l'observable. Rechercher la vérité passe par le dépassement de la doxa, des croyances et des certitudes ou *beliefs*, pour atteindre la théorie, à la fois visée et moyen.

Les faits observables peuvent exister par eux-mêmes, voire être créés de toutes pièces par la recherche, en être issus directement, comme c'est le cas dans des dispositifs construits pour une expérimentation. La recherche-action produit elle-même des faits qui ne dépendent que d'elle et elle agit sur la réalité. Elle est interventionniste. Le chercheur et les acteurs produisent ainsi une nouvelle organisation de la réalité. Chaque « vérité provisoire », que nous nommions « savoir provisoire » ci-dessus, est un nouvel élément de la réalité et enrichit celle-ci. La réorganisation de la réalité au plan pragmatique engage deux pans de la quête de la connaissance : d'une part le plan épistémologique, d'autre part le plan éthique, ce qui peut se représenter par le schéma suivant, au centre duquel se trouve le sujet :



La réorganisation de la réalité ne se fait pas sans le regard du sujet. Lahire (2004) rappelle que :

les faits n'imposent jamais leur évidence. Ils supposent toujours un regard ou un point de vue qui les constitue... Une chose est sûre, aucune enquête de terrain, ni aucune base de données, quels que soient son étendue et son degré de précision, n'ont jamais engendré et n'engendreront jamais par elles-mêmes des connaissances, si elles ne sont pas conçues, guidées, suscitées, informées, alimentées par une imagination théorique. (Lahire, 2004 : 13)

Adopter une démarche scientifique, c'est adopter un point de vue sur le réel, sur le fait que celui-ci est construit à partir de questions que les

théories permettent de poser. La production de connaissances suppose la mobilisation d'approches théoriques, ce qui fait écrire à Malinowski :

Il n'est pas de description qui soit vierge de théorie... Chaque énoncé et chaque raisonnement passe par les mots, c'est-à-dire les concepts. Chaque concept est le fruit d'une théorie, qui décide que certains faits sont pertinents, et que d'autres sont des intermédiaires fortuits. (Malinowski, 1944 : 12-13)

L'éthique, sur le dernier versant du triangle, est un terme polysémique. Pour le propos, nous en retiendrons l'acception de l'*ethos* grec, qui renvoie aux valeurs qui fondent l'action en tant qu'ensemble individuel et référé aux cultures traversées. L'éthique est ainsi à la fois référent et art de diriger la conduite. Pour Descartes, l'éthique précède l'action, car elle est avant tout jugement et réflexion pour l'action. Kant ajoute au XVIII^e siècle la notion d'intentionnalité morale, mettant l'accent sur le devoir. L'intention morale échappant alors à la dimension individuelle et renvoyant à des valeurs collectives et à des normes universelles.

ENTRE OBJECTIVATION ET IMPLICATION

Par différence avec la tradition anglo-saxonne, la tradition française de la recherche-action hésite entre rationalité cartésienne et responsabilité individuelle, selon deux modèles divergents vécus dans une binarité ou une dualité à dépasser :

MODÈLE EXTERNE (Descartes)	renvoie à l'unicité et tend vers l'universalité avérée par des théories de référence
MODÈLE INTERNE	correspond à des exigences d'autonomisation et de responsabilisation des chercheurs

Pour Norbert Elias, sociologue allemand du XIX^e siècle, la distanciation en tant que posture de recherche instaure une relation à l'objet, c'est-à-dire aux faits et aux comportements observables et dote le chercheur d'un outil intellectuel de construction d'une réalité filtrée. Le nécessaire recul fait de l'acte de recherche un acte de tension et de conflit entre engagement et distanciation, positionnement que nous reconnaissons au cœur de la RA.

Loin d'opposer les deux modèles, on en soulignera la complémentarité.

Monisme, dualisme et pluralisme épistémologique en recherche-action en DDLC

MONISME ET DUALISME MÉTHODOLOGIQUE

L'analyse usuelle des méthodologies de recherche dite empirique oriente vers un dualisme qui oppose généralement la méthode quantitative et la méthode qualitative. Comme le rappelle Groulx (1997), *chaque méthodologie produit un type de représentation différente de la réalité* :

La première, est basée sur une démarche hypothético-déductive, relève d'un paradigme quantitatif, alors que la seconde approche, basée sur une approche empirico-inductive, procède davantage d'une paradigme qualitatif. (souligné dans le texte) (Chevier, 1992 : 53)

Bien que cette approche dualiste de la recherche soit largement représentée en France, elle fait débat dans d'autres pays, et ne fait pas pour autant l'unanimité. Les sociologues américains et allemands en particulier ont décrit les deux logiques sous les termes de monisme et de dualisme ou pluralisme.

D'un côté, le monisme établit le schisme entre les deux méthodologies quantitative et qualitative, ce que Groulx nomme « le grand partage », à la suite de Bourdieu. Le monisme plaide pour une équivalence entre les deux méthodologies, chacune ayant ses fondements, ses terrains. De l'autre, le pluralisme méthodologique défend un pluralisme d'outils. La complémentarité et l'intégration des deux approches sont alors considérées comme favorables à la connaissance.

Le Moigne (2005) pointe les hésitations des chercheurs contemporains et développe le double champ de la « recherche objectivante » et de la « recherche subjectivante ». Pour lui, il n'existe pas d'opposition radicale entre elles.

RECHERCHE OBJECTIVANTE	RECHERCHE SUBJECTIVANTE
Distanciation et quête d'objectivité	Acte de tensions et de conflits
Pas de passions ni d'émotions	Part accordée au sujet
Quête de lois générales, de dogmes, de vérités	Implication et engagement
Plutôt répandue dans les sciences dites dures	Plutôt répandue dans les sciences dites « molles »

Partant de la complexité, sur les pas de la *Méthode* (Morin, 1986), Le Moigne (2005) souligne la complexité du réel et veut recourir à des stratégies de modélisation de la réalité : Il invente pour ce faire le *designo* qui permet d'inventer d'autres représentations symboliques de la réalité. Le déplacement de point de vue est décisif. Puis il va recourir à des stratégies d'interprétation, permettant de relier moyens et fin, action et projet, processus et résultat, *l'ingegno*. Ces deux principes réunificateurs sont complémentaires et articulés entre eux dans la recherche.

UNE APPROCHE COMPRÉHENSIVE ALTERNATIVE

Il n'est pas pertinent d'opposer entre elles les approches et les méthodologies. Au contraire, on considèrera l'éthique comme devant mobiliser l'intelligence et comme un outil pour bien penser dans le double rapport de la connaissance et de l'action.

Il est plus judicieux de considérer la recherche comme un *espace argumentatif, qualifié de dialectique et de polyphonique* par le sociologue Groulx (1997a). Au sein de cet espace, les deux méthodologies font montre de référents différents, tout en posant des invariants communs.

*Monisme ou pluralisme ?
Vers une conception
compréhensive
de la recherche-action
en didactique des langues
et des cultures*

Bourdieu voit dans cette opposition (qui a la vie dure en France, dans les sciences dures, mais également pour une part dans le monde des sciences humaines) un *fétichisme méthodologique*, dans la mesure où la méthodologie n'est pas au service de l'objet de savoir mais agit plutôt comme *un filtre et un obstacle au progrès de la connaissance* (Bourdieu, 1992). Pour Passeron (1995), *chaque mode d'analyse utilise dans les soubassements de ses raisonnements des opérations appartenant à l'autre méthodologie*. Pour Passeron donc, les deux modes d'analyse sont irréductiblement divergents. Bourdieu, quant à lui, refuse toute coupure entre l'épistémologie des sciences humaines et l'épistémologie des sciences naturelles.

Bourdieu (1992) plaide pour une unité et les mêmes normes de la base scientifique :

Les sciences sociales sont soumises aux mêmes règles qui valent pour les autres sciences : il s'agit de produire des systèmes explicatifs cohérents, des hypothèses ou des propositions organisées en modèles parcimonieux capables de rendre compte d'un vaste nombre de faits observables empiriquement et susceptibles d'être réfutés par des modèles plus puissants, obéissant aux mêmes conditions de cohérence logique, de systématité et de réfutabilité empirique. (Bourdieu, 1992 : 159)

D'un côté, donc, Passeron (1994) considère qu'il existe une spécificité de la recherche en sciences humaines et de l'autre, Bourdieu (1992) retrouve un même raisonnement scientifique dans les sciences humaines et les sciences naturelles.

PLURALISME MÉTHODOLOGIQUE

Groulx analysant ces tendances constate que :

le pluralisme ne se limite pas au niveau méthodologique, il s'affirme également au niveau épistémologique. La recherche qualitative n'est plus définissable par une série de caractéristiques invariantes mais est pensée plutôt comme un champ traversé par une pluralité de positions épistémologiques et de modes variés de méthodes d'analyse. (Groulx, 1997a : 51)

L'école des sociologues de Chicago (Becker, 1961, Whyte, 1943) voit dans l'hybridation de la recherche un renforcement de la validité de l'observation et la manifestation de l'évidence de la preuve. La complexité des phénomènes observés aujourd'hui rend l'hybridation et la complémentarité des méthodes autant que l'intégration d'outils de recherche issus de méthodologies différentes nécessaires à l'observation et à la compréhension des réalités en termes sociaux et en termes d'apprentissage des langues et des cultures.

VALIDATION DE LA RECHERCHE

La didactique des langues est l'enjeu d'un double travail de clarification en France : d'une part, elle s'efforce de mieux définir la dimension qualitative, son registre de prédilection, et d'autre part, elle a recours à des croisements et des comparaisons de données issues des deux méthodologies pour mieux asseoir ses analyses de données. C'est là

que vient s'ancre le concept de **triangulation** (Denzin, 1989). La triangulation de données est la mise en relation de données afin de leur affecter une plus grande robustesse. Ce peut être le cas par exemple de données de type quantitatif (des statistiques sur des attitudes, par exemple) croisées avec des données de type qualitatif (des biographies ou observations participantes, par exemple). Leurs objectifs diffèrent toutefois, car, comme le note à juste titre Groulx (1997b), l'une cherche à établir des lois générales du comportement, l'autre à cerner les particularités dans des contextes précis.

La recherche qualitative s'appuie sur la triangulation pour éviter les biais des méthodologies isolées. La possibilité de convergence, de renforcement de la validation des hypothèses et de *capitalisation des forces respectives* (Groulx, 1997b) vise à réduire les biais et inductions des approches qualitatives traditionnelles et des recherches qui mettent en œuvre le discours humain. Ce pluralisme méthodologique, en tant que *pluri-méthode* (Groulx, 1997b), donne davantage de robustesse aux résultats. Or la triangulation des données peut donner lieu à une double lecture et également être conçue comme une alternative au travail d'objectivation, montrant alors la variété des constructions de la réalité. Groulx conclut :

Comme pour la perspective moniste, le point de vue pluraliste met lui-même en présence deux points de vue différents, l'un davantage objectivant et l'autre historique et relatif. Chacun renvoie à des conceptions différentes de la scientificité et de la validité de la recherche. (Groulx, 1997b : 34)

L'articulation entre le positionnement du chercheur et une posture de recherche

D'UNE CONCEPTION LINÉAIRE À UNE CONCEPTION COMPRÉHENSIVE

Le rapport qu'entretient le chercheur à son objet de recherche, la didactique des langues et des cultures, s'établit par un positionnement scientifique.

Un mode binaire

Dans un premier temps, on peut admettre que le positionnement du chercheur rend visible les théories de référence sur lesquelles il s'appuie. À ce titre, la posture explicative permet de passer de croyances à des renvois explicites aux théories explicatives. Le chercheur se positionne alors dans un continuum qui va des usages aux théories.

Le mode compréhensif

Dans un second temps, nous pouvons considérer que le chercheur ne peut appréhender la réalité de manière linéaire et binaire. Le mode compréhensif, ici convoqué, consiste à expliciter le lieu où l'on se situe

en tant que chercheur, à considérer les théories comme des aides à la description des objets et non en tant que vérités en tant que telles.

Si le savoir s'ancre dans des savoirs constitués que les théories de référence apportent, ces théories ne constituent pas pour autant des lois universelles. Elles se comportent plutôt comme des aides pour comprendre le réel. Jean-Paul Narcy-Combes les présente comme des points d'équilibre souvent instables entre les incertitudes et les représentations des chercheurs le conduisant à considérer qu'*elles construisent une réflexion sur des jeux d'incertitude* (Narcy-Combes, 2008).

POSTURE DE RECHERCHE

Ainsi, la DDLC se trouve non seulement au cœur des incertitudes mais elle connaît des tensions entre réalités et théories, entre usages et référents. Se construisant une éthique, le chercheur ne vise pas l'unicité, mais il œuvre dans le respect d'une responsabilité individuelle, appuyée sur les pôles pragmatique, épistémologique et éthique du triangle. Il développe une posture de recherche qui n'est pas seulement un positionnement de chercheur.

Trois dimensions de la posture de recherche apparaissent comme complémentaires :

- Questionner : le questionnement contribue à remettre en cause les croyances, conceptions et pratiques à des moments clés de la recherche-action. Le savoir est alors une aide à la compréhension de la réalité ou de parts de cette réalité.

- Expliciter : l'explicitation s'inscrit dans un processus de pratique de réflexivité, sur le modèle de Schön (1994). Elle est favorable à la structuration de la vision des processus et savoirs construits. Ces derniers président au changement que certains dispositifs de recherche-action visent.

- Corréler : la corrélation aide à trouver les interfaces, à lever la dichotomie entre théories et action, à favoriser la traçabilité de la recherche-action. Elle est favorable à une traçabilité de la recherche, en tant qu'interventionniste. Entre implication et distance, le chercheur vit des tensions. En recherche-action, le chercheur se trouve au cœur du dispositif avec les autres acteurs. Seuls les rôles diffèrent. Le schéma classique de production-diffusion-consommation du savoir est remis en cause dans sa linéarité classique au profit des incidents saillants.

La conscientisation et l'explicitation de l'éthique chez le chercheur permettent tout d'abord de clarifier son positionnement, d'expliquer ses filtres conceptuels et idéologiques et de montrer sa vision du monde au travers de ses choix de méthodes de recherche. Elles permettent ensuite d'éviter l'écueil du militantisme en recherche, surtout lorsqu'il s'agit de recherche-action. Elles cadrent l'option retenue ; objectivité et clarification vont de pair. Elles permettent en outre d'engager des débats avec les autres didactiques des disciplines afin de mesurer les convergences ou divergences et les méthodologies respectives.

C onclusion

Ainsi, au terme de ces réflexions, le discours de la recherche-action se présente-t-il comme un espace dialectique et argumentatif, composé d'une diversité de raisonnements méthodologiques, parfois contradictoires, qui entrent en confrontation pour rendre compte d'une réalité complexe et faire ressortir la multiplicité des points de vue. Les débats que traverse la recherche-action en DDLC font état d'une bi-polarité qui ne se résout pas dans une explication compréhensive. C'est peut-être dans la notion de posture de recherche, adossée au pluralisme des méthodologies, que s'ancrerait la légitimité de la recherche-action par delà les tensions. Sur le plan épistémologique, le rôle des constructions théoriques pour produire des connaissances nouvelles, et servir de cadre provisoire d'organisation des savoirs n'est guère contesté par la recherche-action empirique.

Une certaine ambiguïté demeure toutefois dans les rôles, et en particulier dans celui du chercheur, entre chercheur distancié et chercheur impliqué, qui oblige à une vigilance éthique, épistémologique et méthodologique à la fois, dans le respect du double principe de l'observation structurante et de l'intervention créative.

Adopter une posture responsable, c'est aller vers une éthique sans unicité. Il y a bien des manières différentes de penser la vérité et la connaissance qui s'expriment dans des approches différentes de la recherche-action.

*Monisme ou pluralisme ?
Vers une conception
compréhensive
de la recherche-action
en didactique des langues
et des cultures*

Bibliographie

- BACHELARD, G. (1938/ 1983), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BOURDIEU, P. (1992), *Réponses*, Paris, Éditions du Seuil.
- CHEVRIER, J. (1992), « La spécification de la problématique », in B. Gauthier (éd.), *Recherche sociale*, Sillery, Presses de l'université du Québec, pp. 49-78.
- DENZIN, N. (1989), *The Research Act*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- GROULX, L.-H. (1997a), « Le débat qualitatif-quantitatif : un dualisme à proscrire ? », *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 4(1), pp. 46-58.
- GROULX, L.-H. (1997b), « Querelles autour des méthodes », *Socio-Anthropologie*, 2, Communauté et/ou Ensemble populationnel, 1997, [En ligne], mis en ligne le 15 janvier 2003. URL : <http://socioanthropologie.revues.org/document30.html> (consulté en août 2009).
- LAHIRE, B. (2004), *La culture des individus*, Paris, La Découverte.
- LE MOIGNE, J.-L. (2005), « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un "nouveau discours sur la méthode des études de notre temps" ? », *ELA*, 140, 2005/4, pp. 421-433.
- MALINOWSKI, B. (1944), *Une théorie scientifique de la culture*, Paris, Seuil, collection Points.
- Monetti, V. (2002), *Certitudes, paradoxes de l'innovation*, Paris, INRP.
- MORIN, E. (1986), *Le discours de la méthode 3*, La connaissance de la connaissance, Paris, Éditions du Seuil.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2008), « Recherche-action et épistémologie », Conférence faite au colloque Ranacless, Nice 2008 (non publiée).
- PASSERON, J.-C. (1995). « L'espace mental de l'enquête », *Les terrains de l'enquête*, 1, pp. 13-42.
- PASSERON J.-C. (1994), « De la pluralité théorique en sociologie », *Revue européenne des sciences sociales*, XXXII, 99, pp. 71-116.
- SCHÖN, D. A. (1994), *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques.

L a recherche sur l'acquisition des langues étrangères : entre le nomologique et l'actionnel

DANIEL VÉRONIQUE
UNIVERSITÉ DE PROVENCE

Cet article est consacré à quelques aspects épistémiques des recherches sur l'acquisition des langues étrangères (désormais RAL) et aux enjeux épistémologiques qui sous-tendent leur articulation à l'action en didactique des langues étrangères (dorénavant DLE). En effet, d'une part, il est nécessaire de comprendre la diversité des connaissances produites en RAL et, d'autre part, il convient de cerner leurs relations aux besoins de formation des enseignants de langues étrangères, à ceux du développement et de la modification des pratiques de classes de langues étrangères ou aux nécessités de la conception des programmes et des dispositifs d'enseignement, secteurs qui font l'objet des interventions de la DLE.

Cette contribution abordera essentiellement les trois points suivants. Elle s'ouvrira sur le rappel d'un vieux débat épistémologique, qui a également eu cours en sciences du langage et en didactique des langues, dont le récent ouvrage de G. Jordan (2004) rappelle la pertinence. Seront ensuite évoquées la diversité des écoles en RAL et les questions épistémiques et épistémologiques que posent les connaissances produites dans des cadres théoriques différents et concurrentiels. L'article abordera, enfin, la relation entre la RAL et la DLE, ce qui devrait conduire à la question des frontières interdisciplinaires. Effectivement, entre les « lois » (*nomos*) de l'appropriation des langues qu'évoquent certains travaux acquisitionnistes et l'activité (*praxis* et *tekhné*) d'enseignement, il existe assurément des voies médianes qui permettent de dépasser les éventuelles contradictions des discours de connaissance en RAL et en DLE, discours qui ne poursuivent pas nécessairement les mêmes finalités.

Débats épistémologiques en sciences du langage et en didactique des langues étrangères

Au tournant du XIX^e et du XX^e siècle, l'enseignement des langues étrangères en Europe a été fortement marqué par le développement des sciences phonétiques, et sans doute par les principes de rénovation de l'action éducative véhiculée, à l'époque, par l'« éducation nouvelle » (Hameline, Helmchen, Oelkers, 1995). Le mouvement de réforme de l'enseignement des langues qui débute vers 1880 et enjambe les premières décennies du XX^e s'inscrit, en matière de doctrine pédagogique, dans un courant sensualiste – associationniste dont les traces sont tout à fait visibles dans l'œuvre du grand pédagogue britannique Harold Palmer (1877-1949), l'inventeur, entre autres, des exercices structuraux (*oral drills*) (Palmer, 1921). Le développement sur une cinquantaine d'années des doctrines behavioristes en psychologie, qui prennent la suite de l'associationnisme britannique, dans le contexte nord-américain principalement, marquera de manière durable l'ensemble des sciences sociales, dont la linguistique structuraliste naissante et la pédagogie des langues étrangères. Il faudra attendre l'apparition des démarches cognitives en psychologie et du courant chomskyen en linguistique, aux États-Unis, dans les années 1950 – grâce à Piaget et à Vygotski, entre autres, l'Europe avait abordé depuis quelques décennies déjà les questions de cognition – pour assister au rejet du behaviorisme en psychologie, en linguistique et dans l'enseignement des langues. Ce tournant décisif pour l'apparition des recherches sur l'acquisition des langues étrangères a fait surgir des débats épistémologiques inédits en sciences du langage.

Aux États-Unis, dans les premières années de la polémique de l'école chomskyenne contre la linguistique distributionnelle encore dominante, les linguistes sont invités à discuter des désavantages de la démarche empiriste baconienne et de la justesse de la posture théorique képlérienne en matière de méthodologie scientifique, au risque de simplifications de l'histoire des sciences (Simon, 2008). Ce débat américain, qui s'est internationalisé, a connu son pendant en didactique des langues où, dans un ouvrage de 1978, K.C. Diller analyse l'affrontement entre l'empirisme et le rationalisme lors de la mise en place de la réforme de l'enseignement des langues étrangères à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, en Europe et aux États-Unis. En effet, Diller affirme que Jespersen et Palmer sont les véritables initiateurs de la méthodologie *mimicry-memorization*, préconisée ultérieurement par L. Bloomfield (1942) et annonciatrice de la méthodologie audio-orale, et qu'ils n'appartiennent pas véritablement au mouvement dit de réforme de l'enseignement des langues, du fait de leur posture empiriste. Selon Diller,

à l'occasion de cette controverse méthodologique, les empiristes l'ont emporté, détournant l'histoire à leur profit et accordant une place excessive à l'apport des linguistes dans la rénovation pédagogique. Les authentiques tenants de la méthodologie directe seraient, selon Diller, Gouin, Berlitz, de Sauzé et quelques autres, qui étaient des rationalistes en matière d'enseignement des langues.

Le débat à propos du rationalisme et de l'empirisme, dont le bien-fondé est peut-être discutable, demeure vivace comme le montre l'ouvrage que consacre G. Jordan (2004) à l'examen critique de la construction des théories sur l'acquisition des langues étrangères. Ces positions épistémologiques semblent toujours agissantes en RAL tout autant qu'en DLE, bien que de façon latente. Cette question ne sera abordée qu'indirectement dans la suite de cet article. Adoptant une position rationaliste critique, proche de la démarche képlérienne, G. Jordan passe au crible les différents modèles et théories ayant cours en RAL. Au contraire de cet auteur, la réflexion épistémologique proposée ici ne sera pas celle d'un tribunal de la raison scientifique instruisant le procès des théories existantes. Je souhaite plutôt mettre en rapport les options théoriques des écoles de pensée qui ont cours en RAL et les acquis de leurs travaux afin d'éclairer l'utilisation de ses résultats dans les divers secteurs d'activité de la DLE.

L *a diversité des travaux sur l'acquisition des langues étrangères : enjeux de connaissance et interrogations épistémologiques*

La polémique chomskyenne contre le behaviorisme en psychologie et le distributionnalisme en linguistique au nom de la créativité et de l'innéité de la faculté de langage est certainement l'un des facteurs à l'origine du renouvellement des analyses du procès d'enseignement – apprentissage des langues étrangères. La remise en cause d'une vision behavioriste du transfert et de l'interférence de la langue première lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, et l'idée que les connaissances langagières même en voie de constitution, comme chez l'enfant acquérant le langage ou chez l'apprenant d'une langue nouvelle, obéissent à des règles, ont autorisé les recherches sur l'acquisition des langues étrangères. Quarante ans après l'article fondateur de Corder (1967), il convient d'interroger le champ de recherche ainsi constitué quant aux diverses écoles de pensée qui s'en réclament et aux connaissances qu'elles produisent.

Des questions à propos des finalités des recherches sur l'acquisition des langues étrangères, de la prise en compte de la diversité des langues mises en présence lors du procès d'appropriation, des thématiques et des résultats des différentes écoles de pensée qui animent les recherches acquisitionnelles organiseront ces réflexions.

DES DIVERGENCES SUR LES FINALITÉS DES RECHERCHES SUR L'ACQUISITION DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Les recherches sur l'appropriation des langues étrangères ne constituent pas un secteur homogène d'une discipline qui serait elle-même unifiée, la linguistique. L'appartenance disciplinaire de la RAL, sur laquelle je reviendrai *infra*, lui est quelques fois contestée du sein même de la linguistique, pourtant hétérogène. Les enjeux de connaissance dans ce secteur de recherche sont déjà manifestes dans les interrogations qui se font jour à propos de la dénomination et de la description de ses objets de recherche. Ainsi, C. Roberts (1999) oppose les travaux acquisitionnels, qui prennent en compte minimalement ou pas du tout les situations sociales d'acquisition, à une recherche qui aurait pour objet essentiel la socialisation en langue étrangère. Comme l'illustrent les travaux de B. Py (1989, 1993) par exemple, il s'agit de comprendre l'acteur social, *locus* des pratiques bilingues, dans ses échanges sociaux, et tout d'abord dans les interactions verbales où il est engagé, de saisir une socialité discursive en construction en langue étrangère.

On oppose, donc, des recherches sur la socialisation en langue étrangère (L. Moore, 1999 ; C. Roberts, 1999), à des perspectives qui s'intéressent plutôt à l'acquisition et à l'apprentissage des langues étrangères. Souhaitant dépasser cette dernière dichotomie, qui recoupe les situations d'exposition à la langue cible hors de la classe et en classe, de nombreux chercheurs, dont B. Py, ont proposé de recourir plutôt au terme couvrant d'appropriation. Autre divergence, celle qui préfère faire référence dans une perspective socio-cognitive, à la notion de développement plutôt qu'à celle d'acquisition (Wharton, 2009).

Ajoutons que les débats de délimitation disciplinaire à propos de l'*applied linguistics*, de la *Sprachlehrforschung* et de la RAL et la DLE, sur lesquels je reviendrai *infra*, indiquent également la complexité des enjeux auxquels sont confrontés ces secteurs. Penser l'appropriation des langues étrangères en termes de socialisation, de développement ou d'acquisition, intégrer les contextes sociaux d'appropriation, et en tout premier lieu les situations scolaires, conduisent à des programmes de recherche différents.

ACQUÉRIR UNE DEUXIÈME LANGUE, ACQUÉRIR D'AUTRES LANGUES : APPROPRIATION BILINGUE ET MULTILINGUE

L'on doit aux chercheurs inscrits dans le courant de l'étude de la socialisation en langue étrangère d'avoir lié l'étude du bilinguisme à l'état naissant – l'analyse des interlangues – et la recherche sur les pratiques bilingues et le parler bilingue. Alors qu'une bonne partie des travaux en

RAL s'attelle à la modélisation du procès d'appropriation des langues étrangères, en retenant par hypothèse la confrontation d'une langue première et de la langue étrangère, les chercheurs travaillant sur les chantiers bilingue et exolingue tentaient d'articuler les représentations et les catégorisations des acteurs des échanges exolingues et / ou bilingues, les traces discursives, et les réflexions sur la construction identitaire et la socialité. Le développement récent des travaux de recherche sur l'acquisition d'une troisième ou d'une quatrième langue (voir Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001, par exemple) a conduit nécessairement à une réorganisation partielle du champ des recherches sur le bilinguisme et sur l'acquisition des langues. Par rapport aux travaux initiaux sur l'acquisition des langues étrangères, il s'agit dorénavant d'insérer ces recherches sur le développement d'un bilinguisme à l'état naissant dans le champ des études de la constitution des répertoires plurilingues (Lüdi, 2008).

Il semble donc nécessaire de distinguer l'acquisition bilingue, au sens où deux langues sont mises en présence, de l'acquisition multilingue ou multi-langues, qui désigne l'appropriation d'une troisième ou d'une quatrième langue ou plus.

Dans les situations d'acquisition multilingue, l'appropriation des fonctionnements morphosyntaxiques, lexicaux et pragmatiques des langues cibles fonctionne selon des économies différentes. Depuis, la thèse d'Haggis (1973) consacrée à l'étude de l'acquisition de la prononciation du français par des élèves locuteurs de twi et d'anglais, on sait que l'ajout d'une nouvelle langue à un répertoire linguistique et communicationnel déjà en place n'est pas strictement comparable à l'apprentissage d'une deuxième langue, d'une première langue étrangère. En effet, cette thèse établit que les élèves twi sont influencés tout autant par la phonologie de l'anglais, leur deuxième langue, que par celle du twi. De nombreux travaux dans le domaine lexical (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003), et dorénavant dans le domaine grammatical (Leung, 2003), affirment avec netteté la particularité de l'apprentissage d'une L3 / L4.

LES ÉCOLES DE PENSÉE DANS LES RECHERCHES SUR L'ACQUISITION DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Les courants de travail en RAL se différencient par les réponses qu'ils apportent aux questions suivantes, quand ils les jugent recevables :

- Quel est l'état initial des connaissances en langue étrangère?
- Quelle est la forme des connaissances en langue étrangère, tout particulièrement l'articulation entre les représentations cognitives et les représentations linguistiques, et leur évolution ?
- Quelle place et quel rôle assigner aux interactions sociales verbales dans l'appropriation d'une langue étrangère ?

Dans Matthey et Véronique (2004), trois courants de recherche sont distingués : l'école générativiste, le courant fonctionnaliste et l'interactionnisme. Ce classement est simplificateur mais permet de comprendre

la diversité des connaissances produites en RAL en première approximation. En effet, chacun de ces ensembles de recherches travaillent sur des objets différents.

Les travaux qui essaient de rendre compte des séquences de développement observables dans l'acquisition d'une langue étrangère, courants davantage centrés sur l'acquisition linguistique, relèvent principalement des écoles fonctionnalistes et du générativisme chomskyen. Ce dernier courant, qui adhère à une vision modulaire de la cognition, pose une autonomie cognitive de la faculté de langage et des langues par rapport aux autres faits sociaux et culturels alors que les fonctionnalistes, eux, développent une approche globale des fonctionnements langagiers et cognitifs. À partir du postulat d'une faculté de langage innée, plus ou moins sollicitée lors de l'apprentissage des langues étrangères, les générativistes étudient les interrelations entre cette faculté et d'éventuels effets de transfert de la langue source lors de l'appropriation de la grammaire de la langue cible, en accordant, donc, une priorité au fait syntaxique. Les fonctionnalistes qui n'adhèrent pas à l'idée d'une grammaire universelle innée, mise à contribution lors de l'acquisition des langues étrangères, postulent une interrelation entre syntaxe, sémantique et pragmatique déterminée par les besoins des échanges communicatifs et des tâches verbales à accomplir. De ce fait, ils sont plus attentifs aux situations de production discursive.

Pour les générativistes les plus sensibles aux phénomènes empiriques de l'échange verbal, l'interaction verbale est essentiellement analysée en termes de *feedback* positif – ce qui signifie que le sens du message est bien reçu par le récepteur et que la forme employée n'est pas mise en cause – et de *feedback* négatif – réactions qui attirent l'attention de l'interlocuteur sur un problème linguistique de forme ou de sens. Les fonctionnalistes, eux, sont attentifs au rôle de la pragmatique des échanges linguistiques et des activités discursives pour l'acquisition.

Alors que les fonctionnalistes et les générativistes envisagent leur objet de recherche comme l'étude de l'acquisition de capacités grammaticales et discursives en langue étrangère pour l'interactionnisme, l'enjeu majeur est la description du processus de socialisation en langue étrangère. Il s'agit d'observer l'appropriation des capacités langagières qui permettent d'accéder à une nouvelle communauté sociale. Pour ce courant de pensée, les activités cognitives d'appropriation ne peuvent être analysées hors de leurs dimensions sociales ; ce sont des activités socialement situées.

Synthèse

Dans une première phase de leur développement, les recherches sur l'acquisition des langues se sont attachées à produire des analyses de productions en langue étrangère, à saisir la dynamique des développements linguistiques. L'intérêt grandissant pour les activités discursives en RAL a conduit à une séparation entre des recherches orientées vers

l'étude de la socialité discursive et des interactions verbales et celles davantage tournées vers les interrelations entre discours, syntaxe et sémantique. Ces évolutions ont engendré la production de connaissances fort différentes à propos du procès d'appropriation des langues étrangères. Ces divergences renvoient assurément à des positionnements épistémologiques différents quant au relativisme des connaissances, au rationalisme et à l'empirisme. Ces questions ne seront pas abordées ici mais je renvoie volontiers à Jordan (2004).

L'articulation entre acquisition bilingue et acquisition multilingue pratiquée davantage dans certains cadres de pensée que dans d'autres a ajouté en complexité au domaine. L'on voit apparaître des travaux davantage orientés vers l'idéalisation et la modélisation des situations d'appropriation des langues étrangères, frappés d'une prise de distance par rapport aux contextes concrets d'appropriation tandis que d'autres se consacrent à la diversité des situations sociales multilingues d'appropriation linguistique (Porquier & Py, 2004).

Des relations entre les recherches sur l'acquisition des langues étrangères et la didactique des langues étrangères

Dans nombre de secteurs de la DLE, que ce soit dans le domaine de la formation des enseignants de langues, que ce soit dans le secteur de la programmation linguistique et de la rénovation des pratiques de classe ou dans celui de la conception des programmes et des dispositifs d'enseignement, l'on ressent la nécessité de mieux intégrer les recherches sur les acquisitions bi- et multilingues. On ne saurait nier que la diversité des connaissances produites en RAL, eu égard notamment à l'enjeu de la caractérisation des « lois » (*nomos*) de l'appropriation linguistique, rendent l'interprétation des travaux acquisitionnistes pour l'action éducative difficile. Cette relecture ne peut se faire qu'à partir d'une prise de connaissance de la diversité épistémique et des positionnements épistémologiques qui ont cours dans le domaine. Il convient également de dresser le bilan des difficultés que l'on éprouve quand on souhaite articuler des discours de connaissance dont les formes et les finalités divergent (Véronique, 2005). Il existe, cependant, de nombreux espaces où il est également possible d'articuler les travaux en RAL et en DLE à propos d'objets tels que l'implicite et l'explicite dans l'enseignement grammatical, l'exposition (*input*) à la langue cible et les aménagements que l'on peut pratiquer en ce domaine, et au-delà à propos des profils d'apprenants. Ces zones de collaboration justifient que l'on passe outre à la différence de visée entre la RAL, branche de la linguistique, et la DLE, discipline praxéologique.

DES DÉCOUPAGES DISCIPLINAIRES

Le domaine des recherches que fédère la RAL est entendu fort différemment selon les contextes nationaux. Ainsi, aux États-Unis, différentes polémiques quant à l'empan et à la finalité des recherches sur l'acquisition des langues étrangères (L. Eubank, 1997) montrent la difficulté de distinguer ce qui relève de la RAL et de la *Second Language Classroom Research* (la recherche centrée sur la classe de langues) (Nunan, 1991 ; Crookes, 1997) et de la linguistique appliquée (*Applied Linguistics*). Dès les années 1980, se met en place, dans les pays de langue anglaise, une *Second Language Classroom Research* (Nunan, 1991), qui se différencie dans ses orientations des travaux en RAL. L'*Applied Linguistics* américaine est aujourd'hui traversée par d'importantes controverses sur la pratique des langues et du plurilinguisme suscitées par la globalisation économique et les besoins sécuritaires (Kramsch, 2004).

Pour Nunan (1991), la *Second Language Classroom-oriented Research* présente au moins l'un des deux traits définitoires suivants : les données ont été recueillies en salle de classe et la recherche tente d'apporter une réponse à des questions de pédagogie des langues. Il s'agit soit de produire des travaux sur l'apprentissage en classe qui dépassent la dichotomie du qualitatif et du quantitatif, soit de prendre en compte du point de vue de l'enseignement des langues des résultats de la RAL. Ellis (1997) et Crookes (1997), tout en formulant des points de vue divergents sur les relations entre RAL et DLE dans les contextes anglo-américains, partagent la thèse de l'intérêt d'une mise en relation des recherches acquisitionnelles centrées sur la classe et des pratiques de classe.

L'émergence en République Fédérale Allemande de la *Sprachlehrforschung* (recherche sur l'enseignement des langues), vers 1980, relève de la même dynamique (Edmondson et House, 2000). Ces travaux se sont différenciés de la RAL en privilégiant une perspective interactionniste.

En dépit d'une proposition en ce sens de Bouchard (1992), un secteur de recherche comparable à ceux qui se sont affirmés en contexte germanophone ou anglophone, unissant les travaux des didacticiens et des acquisitionnistes en un nouvel ensemble, distinct de la RAL, n'a pas encore émergé en France. Un tel domaine pourrait retenir le programme esquissé par M.T. Vasseur et J. Arditty (Arditty et Vasseur, 1999, 2002), programme peu éloigné par certains aspects de la *Sprachlehrforschung*.

UNE PERSPECTIVE DE TRAVAIL

Dans de nombreux domaines de l'action en DLE où les connaissances mobilisées sont de nature axiologique ou normative, il n'est pas facile de faire une place aux connaissances positives que portent certains secteurs de la RAL, sous forme souvent de règles et de « lois » (Boudon, 1995). Pourtant sans tomber dans une démarche naturaliste, qui proposerait à l'action éducative de reproduire la nature des appropriations telles que mises à jour par la RAL, il convient dans le secteur de l'éva-

luation comme dans celui de la programmation linguistique que la DLE intègre dans ses grilles et ses conceptualisations des données acquisitionnelles. Les travaux de la RAL en matière d'appropriation de la grammaire du français langue étrangère par exemple (Bartning & Schlyter 2009 ; Véronique, 2009) ouvrent de telles perspectives de collaboration

C onclusion

Dans cet article, j'ai essayé d'établir que les recherches sur l'acquisition des langues étrangères traversées par différents courants théoriques, adossés à des postures épistémologiques différentes, proposent une palette de connaissances qui ne prennent pas toutes la forme de connaissances nomologiques. Certains des travaux en RAL par leur attention aux contextes et aux discours sont proches des propositions de la DLE. Il faut souhaiter qu'à l'instar des recherches de langue allemande de la *Sprachlehrforschung* et de certains secteurs de la *Second Language Acquisition Research* américaine, de nouveaux chantiers transdisciplinaires s'ouvrent dans les travaux de langue française qui conjoignent les recherches acquisitionnistes et le point de vue praxéologique des discours de la DLE.

Bibliographie

- ARDITTY, J. & VASSEUR, M.-T. (1999), « Présentation », *Langages*, 134, pp. 3-19.
- ARDITTY, J. & VASSEUR, M.-T. (2002), « Contextes, variabilités et activités d'appropriation des langues » in F. Cicurel, F. & D. Véronique (éd.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 251-264.
- BARTNING, I. & SCHLYTER, S. (2004), « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », *Journal of French language Studies*, 14(1), pp. 281-299.
- BLOOMFIELD, L. (1942), *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore, Linguistic Society of America, Waverly Press.
- BOUCHARD, R. (1992), « Présentation » in R. Bouchard et coll. (éds.), *Acquisition et enseignement/ apprentissage des langues*, Grenoble, LIDILEM, pp. 5-13.
- BOUDON, R. (1995), *Le juste et le vrai. Études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Paris, Fayard.
- CENOZ, J., HUFSEIN, B. & JESSNER, U. (éds.) (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CENOZ, J., HUFSEIN, B. & JESSNER, U. (éds.) (2003), *The Multilingual Lexicon*, Amsterdam, Kluwer Academic Publishers.
- CORDER, S.P. (1967/ 1980) « The signifiacnce of learner's errors », *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170, traduction fr. « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages*, 57, pp. 9-16.

- CROOKES, G. (1997), « SLA and Language Pedagogy. A socioeducational Perspective », *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), pp. 93-116.
- DE ANGELIS, G. & SELINKER, L. (2001). « Interlanguage transfer and competing linguistic system in the multilingual mind » in J. Cenoz, Hufeisen, B. & Jessner, U. (éds.) (2001), *Cross-linguistic Influence In Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspective*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 42-58.
- DILLER, K.C. (1978), *The language teaching controversy*, Rowley (Mass.), Newbury House Pub.
- EDMONDSON, W. & HOUSE, J. (2000), *Einführung in die Sprachlehrforschung 2 Auflage*.Tübingen & Basel, A. Francke.
- ELLUS, R. (1997), « SLA and language pedagogy: an educational perspective », *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), pp. 69-92.
- EUBANK, L. (1997), Whither SLRF? *The Clarion*, 3(1), pp. 7-17.
- HAGGIS, M. (1973), « Un cas de trilinguisme », *La Linguistique*, 9(2), pp. 37-49.
- HAMELINE, D., HELMCHEN, J. & OELKERS, J. (éds.) (1995), *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Berne, Peter Lang.
- JORDAN, G. (2004), *Theory construction in Second Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins.
- KRAMSCH, C. (2004), « Post 9/11 : Foreign Languages between Knowledge and Power », *Applied linguistics*, 26(4), pp. 545-567.
- LEUNG, Y.K. I. (2003), Second vs Third Language Acquisition of Tense and Agreement in French by Vietnamese Monolinguals and Cantonese English bilinguals. *Proceedings of the 4 th International symposium on Bilingualism*.
- LÜDI, G. (2008), « Objectif : des compétences plurilingues mobilisables pour gérer des situations de communication plurilingues » in D. Moore & Castellotti, V. (éds), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang, pp. 207-219.
- MATTHEY, M. & VÉRONIQUE, D. (éds.) (2004), « Trois courants de recherche en acquisition des langues », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 21.
- MOORE, L. (1999), « Language Acquisition. The relationship between the acquisition of language and the acquisition of culture », *The Clarion*, 5(1), pp. 43-44.
- NUNAN, D. (1991), « Methods in Second Language Classroom-Oriented Research : A critical review », *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), pp. 249-274.
- PALMER, H. (1921/1965), *The oral method of teaching languages*, Cambridge, Heffer.
- PORQUIER, R. & PY, B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes et discours*, Didier, Paris.
- PY, B. (1989), « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », *DRLAV*, 41, pp. 83-100.
- PY, B. (1993), « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 2, pp. 87-106.
- ROBERTS, C. (1999), « Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours ? Pour une redéfinition du domaine de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères », *Langages*, 134, pp. 101-124.
- VÉRONIQUE, D. (2005), « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 23, pp. 9-41.
- VÉRONIQUE, D. (2009) (éd.), *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- WHARTON, S. (2009), *Le développement plurilingue : regards sociolinguistiques. De la résonance pragmatique à une didactique résonante*, Synthèse de l'activité de recherche, Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des recherches, Université de Grenoble.

Eliot et le thermomètre : *responsabilité épistémologique et recherches en didactique des langues étrangères*

PHILIP RILEY

UNIVERSITÉ NANCY 2, ATILF ÉQUIPE CRAPEL

Eliot, mon petit-fils de quatre ans, me devance de quelques mètres. Comme tous les matins pendant nos vacances en Finlande dans la petite maison en bois que mon épouse a héritée de sa mère, nous descendons ensemble au bord de la mer pour donner du pain aux canards. Eliot s'assied sur la première marche au bout de la petite jetée et tire la ficelle qui retient le thermomètre flottant et il le retire de l'eau, un geste qui fait également partie de notre rituel matinal et qui nous permet de décider si oui ou non on va se baigner. Une fois le thermomètre sorti de l'eau, Eliot le scrute pendant quelques secondes, le regard courroucé, avant d'annoncer sur un ton solennel, « Onze heures et demie ».

Chez un petit, ce décalage entre discours et réalité (je me passe des guillemets de circonstance) est plutôt attendrissant, amusant. Sans la moindre hésitation, nous jugeons qu'« il ne sait pas de quoi il parle », que « ce qu'il dit n'a aucun sens », qu'« il fait semblant » et qu'« il essaie de nous impressionner ». Nous rions gentiment, peut-être corrigeons-nous son erreur, nous l'excusons à cause de son âge. Cependant, nous n'acceptons à aucun moment qu'il soit effectivement onze heures et demie. Mais face à l'adulte, notamment celui détenteur d'une réputation ou d'un pouvoir dont le discours complexe nous dépasse, mais que certains autres affirment comprendre, qui osera s'écrier que l'empereur est nu ?

L'épistémologie des vertus : une esquisse¹

L'épistémologie des vertus (Code, 1987 ; Sosa, 1991 ; Kvanvig, 1992 ; Zagzebski, 1996) est une approche philosophique du savoir et de la pensée centrée sur la personne, l'agent cognitif, plutôt que sur la nature et la justification des croyances. Ce courant philosophique contemporain, mais qui puise néanmoins ses sources dans l'éthique aristotélicienne et la méthodologie des Lumières, se donne comme but principal l'identification et l'analyse des qualités cognitives (Sosa, *ibid.*) ou personnelles (Zagzebski, *ibid.*) qui favorisent l'atteinte de la vérité et la possibilité de porter des jugements corrects, qui diminuent notre tendance à commettre des erreurs : il s'agit donc des vertus épistémologiques. La distinction entre qualités cognitives et traits de la personnalité est évidemment une question fondamentale pour les épistémologues, et détermine leur appartenance soit aux *reliabilists* (qui considèrent les vertus intellectuelles comme des capacités cognitives stables et sûres, telles que la vision ou la mémoire) et les *responsibilists* (qui considèrent les vertus intellectuelles comme de bonnes caractéristiques individuelles, telles que le courage, la ténacité ou l'impartialité). Nous ne poursuivrons pas ce débat ici, mais nous penchons plutôt vers la position responsabiliste, qui réserve une place plus importante aux aspects sociaux de la vie intellectuelle.

Dans cette perspective, on cherche donc à spécifier les traits intellectuels d'un sujet pensant (d'un agent cognitif, « knower », dont la responsabilité épistémologique est le *sine qua non*). Le savoir est alors conçu comme un ensemble de croyances justifiées qui résultent d'actes vertueux intellectuellement. Exercer la responsabilité épistémologique, c'est faire de son mieux pour penser, raisonner et argumenter en donnant la priorité à l'honnêteté, en respectant ce qu'on croit être vrai et en utilisant ses outils intellectuels de façon appropriée. Parmi les vertus épistémologiques on trouve la responsabilité, la curiosité, la ténacité, la rigueur, le courage, l'autonomie, l'objectivité, l'impartialité, la sincérité, l'équité, la probité, l'intégrité, l'honnêteté, l'ouverture d'esprit, la sobriété, la prudence. Les vertus épistémologiques ont leur côté obscur, négatif, caractérisé par le non-respect ou l'absence de ces qualités et déclenché par des motivations telles que l'imposture ou la recherche d'avantages sociaux, matériels, idéologiques ou discursifs qui priment sur l'intégrité et sur la volonté et la capacité d'arriver à des jugements justifiés.

L'Épistémologie des vertus et la linguistique : quelques pistes

Je suis conscient du fait qu'à la lecture d'une telle liste le lecteur risque de réagir avec un sourire indulgent, la trouvant naïve, mélangeant

1. Deux articles utiles qui présentent les grandes lignes de l'épistémologie des vertus sont "Virtue epistemology" in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* : <http://plato.stanford.edu/entries/epistemology-virtue/> and "Virtue epistemology" in *The Internet Encyclopedia of Philosophy* : <http://www.iep.utm.edu/v/VirtueEp.htm>

critères moraux et descripteurs psychologiques vagues, et il est vrai que les démêler et les définir, étudier leurs manifestations et leur fonctionnements n'est pas chose facile. Mais au lieu de me plonger dans une considérable littérature technique, au risque de ne jamais refaire surface, et sachant que la plupart des lecteurs du *FDLM-R&A* s'intéresse à la linguistique, je me permets d'attirer l'attention sur la similitude entre cette approche épistémologique et certaines approches de l'analyse du discours qui ont beaucoup enrichi notre compréhension des processus de la création de la signification intersubjective et de l'interprétation. Prenons, par exemple, les fameuses maximes de Grice (1975) :

- *Pertinence* : soyez pertinent ;
- *Qualité* : ne dites pas des choses que vous croyez fausses, ou pour lesquelles vous n'avez pas de preuves ;
- *Quantité* : faites en sorte que votre intervention soit aussi informative que nécessaire, mais pas plus ;
- *Manière* : évitez l'obscurité et l'ambiguïté d'expression : soyez bref et ordonné.

Il est, bien sûr, possible de critiquer cette approche, comme ethnocentrique, les croyances sur la parole de Grice et les autres membres de sa communauté linguistique (Riley, 2000).

Comme le remarque Hanks (1996 : 98), ces maximes :

[...] reposent évidemment sur une vision idéalisée et typiquement anglo-saxonne de la conversation comme un échange rationnel d'informations [...] de toute évidence, l'approche de Grice va à l'encontre d'une grande partie de notre expérience quotidienne, étant sans doute une vision culturellement spécifique à laquelle on peut apposer une liste inépuisable de contre-exemples ethnographiques [...] c'est la vision d'un philosophe britannique qui se demande à quoi le monde ressemblerait si chacun avait le bon sens de se comporter comme lui. (notre traduction)

Hanks a entièrement raison d'insister sur la variabilité culturelle des pratiques communicatives et de contester l'universalité des principes sous-jacents. Mais il reste vrai que ces maximes représentent une anticipation frappante de certains aspects de l'épistémologie des vertus en suggérant que, pour comprendre un certain nombre d'opérations pragmatiques du discours interactif oral (en anglais américain, ajoutons-nous), il suffit de postuler l'existence d'un « Principe de coopération » qui se décline par ces maximes, ayant un contenu éthique marqué et dont l'ensemble forme un plaidoyer pour la responsabilité intellectuelle : « Soyez honnête et évitez l'offuscation. » De plus, cette suggestion de Grice s'est avérée d'une très grande richesse et utilité analytique, surtout dans la mesure où elle fournit un instrument à la fois puissant et délicat pour décortiquer l'implicite, en dépit de son apparence naïve. *Mutatis mutandis*, ces deux remarques s'appliquent également à l'approche d'Austin (1962) ainsi qu'à la quasi-totalité des auteurs qui ont travaillé sur la théorie des actes de parole et sur l'énonciation. Et on peut ajouter aux maximes de Grice la maxime de la politesse : « Soyez poli » (Brown et Levinson, 1987), l'élaboration de la

notion de pertinence de Sperber et Wilson (1989), et le « Principe de Charité » de Donald Davidson (1990).

Même s'il ne fait aucune allusion directe à l'épistémologie des vertus, l'article de Marui et al. (1996) sur les concepts de « vertus communicatives » représente une extrapolation de ces principes fondamentaux vers le domaine de l'interaction, largement négligé par les épistémologues (à l'exception de Kvanvig, 1992). Marui et al. s'attaquent à l'un des problèmes récurrents de l'analyse du discours : si l'on base son approche sur un mécanisme « monocausal » – c'est-à-dire un mécanisme faisant appel à un principe unique (la coopération, la politesse, la pertinence, la charité, etc.) pour tout expliquer –, on est inévitablement obligé d'élaborer toute une série d'algorithmes et de règles subsidiaires pour prendre en compte les multiples cas où le principe en question n'est pas respecté, et cela à des fins stratégiques, où les locuteurs eux-mêmes modalisent leurs énoncés ou leurs interprétations en faisant appel à des facteurs (critères, principes, etc.) autres que le facteur principal proposé par la théorie. Comment, par exemple, expliquer le fait que l'on peut dire « Il était poli et gentil », mais aussi « Il était poli et froid », sans avoir recours à des facteurs extérieurs à la politesse tels que la gentillesse ou la froideur ? Pour Marui et al., avant que nous ne décidions d'appliquer ou non la règle de la politesse à notre interprétation d'un énoncé, nous évaluons les lettres de créance épistémiques de notre interlocuteur.

Ce n'est pas un hasard si les vertus communicatives sont souvent synonymes de vertus épistémologiques : sincérité, ouverture d'esprit, perspicacité, simplicité, sympathie, etc. Une conséquence de cette constatation est l'intérêt croissant que certains analystes de discours, en particulier ceux qui étudient les processus de négociation et la formation d'identités, consacrent à la notion d'*ethos* (Amossy, 1999 ; Riley, 2007). Dans l'architecture de l'identité, l'*Ethos* se situe entre le Soi et la Personne, c'est-à-dire entre l'individu incorporé et stable en tant que site diachronique d'expériences, d'émotions, de pensées et de mémoires qui s'auto-rapporte en disant « je », et l'individu en tant que membre d'une société (l'identité sociale) qui joue des rôles, le « vous » à qui autrui s'adresse et qu'il construit, une identité malléable, synchrone. Pour compléter cette approche, et surtout pour rendre compte des processus de négociation et de la formation d'identités dans et par le discours interactif, il nous faut relier Soi et Personne et c'est précisément le rôle théorique et descriptif de l'*Ethos*, que l'on peut définir comme l'identité rhétorique, le produit de Soi exprimé ou émis et le Soi perçu, le Moi que je perçois dans les réactions d'autrui, une image de soi interprétée et reflétée, un ensemble de comportements et d'évaluations qui s'influencent mutuellement. Dans le contexte d'une discussion de l'épistémologie responsable, il est important de noter que ces évaluations sont en grande partie basées sur les critères que nous avons appelés les vertus épistémiques et communicatives telles

qu'elles sont perçues en temps réel, et que ces perceptions peuvent être orientées en fonction de contacts antérieurs. L'*Ethos* comporte donc une composante, la réputation, qui est pour ainsi dire le passé dans le présent. La réputation peut être positive et valoriser les discours du locuteur en question : c'est le *vir bonus dicendi peritus* de Caton et de Cicéron. Elle peut aussi être négative, ce qui nous disposerait évidemment à douter des énoncés du locuteur.

Dans son livre récent, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Miranda Fricker (2007) souligne l'importance des vertus épistémologiques en combattant les jugements erronés qui résultent de préjugés ou de stéréotypes qui donnent lieu au rejet des témoignages de certains individus parce qu'ils appartiennent à un groupe stigmatisé. Elle identifie deux vertus en particulier – la justice herméneutique et la justice testimoniale – dont l'étude et l'analyse permettent de repenser l'éthique du pouvoir dans la vie des sujets épistémiques d'une façon qui évite le déterminisme pessimiste des postmodernes en restituant sa capacité d'agir à l'individu et en le resituant dans son contexte social. Cette approche jette la lumière sur un large éventail de phénomènes reliés au savoir et au pouvoir et sera certainement au centre d'études épistémologiques dans les années à venir. Étant donné que l'une des formes de l'injustice épistémologique résulte du dénigrement de certaines variétés linguistiques considérées comme impures, incapables d'exprimer des idées complexes, de signes d'appartenance à un groupe ethnique ou religieux inférieur et ainsi de suite, cette approche s'attaque directement à un bon nombre de problèmes d'ordre sociolinguistique et éducatif.

Pour conclure cette section, il convient de souligner un point important commun à toutes ces approches, mais pas toujours explicite : si nous voulons élaborer une approche des sciences sociales en général et de l'analyse du discours en particulier qui serait ethnographique, il nous faut (entre autres) une épistémologie qui est informée par les intérêts et par les critères des sujets sociaux (pas les épistémologues), leurs perceptions, leurs valeurs, leurs catégories. Or, ces répertoires interprétatifs sont nécessairement encodés et structurés dans et par le sens commun, le discours et le vocabulaire quotidiens, naïfs. Et très souvent ce vocabulaire exprime des jugements sur le monde – comment il devrait être (comment on doit se comporter, ce qui est bien, important) et les décalages entre ces croyances normatives et la réalité.

É pistémologie des vertus et postmodernisme

Ce n'est pas le moindre des paradoxes dont le postmodernisme raffole que le fait que les adeptes de cette théorie, dont le but explicite est de

tout démystifier, tout expliquer, s'expriment dans une prose qui est d'une obscurité et d'une viscosité extrêmes, et qu'ils s'en vantent en affirmant, d'un côté, que cela est dû à la difficulté profonde de leur pensée et, de l'autre, que les caractéristiques de leur style représentent un défi et un déni des idées et des valeurs des Lumières telles qu'elles sont constituées et véhiculées par les genres divers du discours savant hégémonique. Afin d'examiner leur position, rappelons très schématiquement les différences principales entre Modernisme et Postmodernisme :

Le Modernisme – le projet des Lumières – est une philosophie dont les piliers principaux sont (a) l'humanisme, et (b) la science.

(a) *L'humanisme* soutient une croyance dans les universaux de la nature humaine : il focalise sur l'individu responsable, une entité biologique, psychologique et sociale ayant une identité personnelle et des droits et des devoirs inaliénables.

(b) *La science* est un ensemble de pratiques pour examiner la nature et pour établir les vérités objectives qui sont logiquement et empiriquement validées. Elle est positiviste, empirique et optimiste : il existe une réalité externe qui est accessible à l'esprit humain de par sa méthodologie, qui entretient une relation privilégiée, objective et systématique avec la nature.

(c) Son discours est sobre, référentiel et métonymique, ses arguments fondés sur la raison et l'observation visant à construire des théories pour comprendre et contrôler la nature.

Le Postmodernisme est un méta-discours, une épistémologie et une esthétique qui rejette l'humanisme et la science. Il consiste en un ensemble de pratiques, une déconstruction, dont le but principal est d'examiner les idéologies et les relations de pouvoir, surtout dans leurs manifestations discursives. Dans cette perspective :

(a) « *L'humanisme* » est une idéologie et ses « universaux » sont des construits socioculturels, y compris la notion d'individu avec une identité personnelle, qui est remplacée par le sujet décentré, un ensemble de positions discursives.

(b) « *La science* » est un discours déterminé par le positionnement idéologique (« *perspective dependent* ») de sa source. En tant que telle, elle n'est qu'une forme de savoir parmi d'autres, telles que les mythes ou la révélation, et l'idée de progrès scientifique est un produit de l'impérialisme occidental. Une science postmoderne serait pessimiste, pyrrhonienne, radicalement relativiste, parce que fondée sur la notion de l'incommensurabilité des discours disciplinaires, des sciences, des religions (voir Feyerabend, 1989).

(c) Son discours est irrationnel, ses arguments fondés sur l'ironie, la parodie, les calembours et visant à démystifier les maîtres-narratifs à des fins libératoires, c'est-à-dire pour promouvoir les causes politiques progressistes.

Les arguments pour et contre le scepticisme et le relativisme extrêmes sont archi-connus et il serait trop facile d'ironiser sur le fait que les post-modernistes sont totalement certains qu'ils ont raison quand ils disent qu'aucun discours ne vaut plus qu'un autre. Pour le moment, élaborons un peu plus notre description du style de la prose postmoderne, un style qui se veut être une antirhétorique qui « performerait » son opposition à et son mépris pour le rationalisme des Lumières. Parmi ses caractéristiques les plus remarquables, on peut noter :

- le « que » ambigu ;
- la perturbation de la syntaxe et de l'ordre des mots conventionnel ;
- le sens littéral et le sens métaphorique entretissés ;
- la périphrase ;
- l'ellipse ;
- l'introduction de notions-clefs par allusion plutôt que par déclaration explicite ;
- la personnification d'abstractions, les personnes servant d'abstractions ;
- des mots entièrement différents utilisés comme synonymes, des synonymes utilisés dans des sens entièrement différents.

Vous croyez peut-être que j'exagère ? Mais je dois cette liste à un post-moderniste éminent (Bowie, 1981) qui encensait Lacan. Avec des amis comme ça, pas besoin d'ennemis.

Ce type de prose, dont le but explicite est de déconstruire et de démystifier le discours fondé sur les valeurs des lumières, exclut du coup tout recours à celles-ci, y compris la logique et l'argumentation construite, la précision factuelle et terminologique, la concision, la prise en compte des attentes discursives de leurs lecteurs et ainsi de suite. Il n'est pas surprenant que par conséquent la plupart de ceux-ci trouvent leurs textes difficiles voire inintelligibles. Presque sans exception, les auteurs spécialistes de la théorie postmoderne assument et se vantent de cette difficulté qu'ils attribuent non pas à leur propre manque de compétence et leur mépris pour les conventions du discours académique, mais à l'originalité, la profondeur et la complexité de leurs idées. Par exemple Spivak (1996), traductrice et disciple inconditionnelle de Derrida et qui jouit d'une réputation considérable dans le domaine des études sur le postcolonialisme, tout en affirmant que « les poststructuralistes ont développé un vocabulaire qui est par principe flou [*fluid*] », avoue qu'elle « a le même type de problèmes pour s'exprimer de façon claire » en anglais et en bengali en dépit du fait qu'elle écrit les deux langues avec compétence. Pas besoin d'être linguiste pour soupçonner que ceci explique cela, mais évidemment ce n'est pas l'explication qui a la faveur des poststructuralistes. Pour eux, il s'agirait plutôt de la résistance idéologique chez le lecteur. On est en présence d'un cas classique de théorie infalsifiable ; tout comme l'individu qui rejette la théorie freudienne ne fait qu'en démontrer la vérité, parce que (aux yeux des freudiens, bien sûr) son opposition ne peut être que l'expression de complexes et d'inhibitions... freudiens. Sinon, et on n'est

jamais loin du chantage intellectuel, c'est que le lecteur en question n'est tout simplement pas assez intelligent pour comprendre. Foucault dénomme cette stratégie l'*obscurantisme terroriste*, un terme qu'il explique en conversation avec Searle (1984 : non paginé) comme suit :

He writes so obscurely you can't tell what he's saying, that's the obscurantism part, and then when you criticize him, he can always say, « You didn't understand me; you're an idiot. » That's the terrorism part.

Il écrit de façon si obscure qu'on ne peut pas deviner ce qu'il veut dire, ça c'est la partie obscurantiste, et puis quand on le critique il peut toujours dire, « Tu ne me comprends pas ; tu es un imbécile. » Ça, c'est la partie terroriste. (notre traduction)

Tout le monde n'a pas la confiance en soi intellectuelle de Noam Chomsky qui remarque qu'il est peut-être incapable de comprendre Derrida, mais qu'il trouve cette hypothèse peu probable.

Le recours à ce discours est justifié par un argument et une théorie qui s'attaque aux bases de la linguistique saussurienne, résumés dans la citation « Il n'y a pas de hors-texte » (Derrida, 1967). La réalité serait uniquement intra-textuelle parce que, signifiants et signifiés ne pouvant renvoyer qu'à d'autres signifiants et à d'autres signifiés, toute référence à une réalité externe est impossible.

Mais, comme l'ont démontré de nombreux linguistes (Searle, 1977 ; Tallis, 1995, 1999a et b ; Kokourek, 2001 parmi d'autres), cette version de la linguistique saussurienne est fautive. Elle résulte d'une confusion entre langue et parole, entre le système et les structures internes du code d'un côté et son instanciation, – c'est-à-dire son utilisation à un moment et dans un contexte donnés – de l'autre (il n'est pas étonnant que les travaux des poststructuralistes n'aient jamais été pris au sérieux par les linguistes, à la différence de leurs collègues littéraires). Et qui plus est, Saussure lui-même insiste sur le point suivant :

Bien que le signifiant et le signifié soient, chacun pris à part, purement différentiels et négatifs, leur combinaison est un fait positif ; c'est même la seule espèce de faits que comporte la langue. (Saussure, 1975 : 166)

Tallis nous invite à considérer les exemples suivants :

Le chien aboie.
Le chien meugle.
Le chien déconstruit des textes médiévaux.
Qu'est-ce qui rend ces expressions de moins en moins probables ? Pas le système, qui permet toutes les trois, mais le fait que les utilisateurs d'une langue font référence à une réalité conséquente. (Tallis, 1999 : 189, notre traduction)

En effet, les postmodernistes ont une conception tellement simpliste et tellement limitée de la signification – ils excluent la signification sociale, indicielle, tout ce qui nous permet très souvent de désambiguïser les expressions verbales – qu'ils sont amenés à conclure que la communication est impossible et qu'aucune interprétation d'un texte ou discours n'est à privilégier, y compris l'interprétation voulue par son émetteur. C'est le nihilisme absolu, vertigineux, pessimiste. Et erroné. Erroné par

rapport à la théorie saussurienne, erroné par rapport à l'expérience quotidienne. Nous sommes entourés de cas de communications réussies, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a jamais de difficultés ou de problèmes ou même d'échecs. La communication est le propre de l'homme en tant qu'être social. La renier est à la fois absurde et immoral. J'ose dire « immoral » parce qu'il s'agit d'un mensonge, de l'offuscation voulue : s'ils étaient sincères, les postmodernistes s'abs-tiendraient d'écrire. Comme l'écrivent les philosophes qui prônent *l'experiential foundationalism*, notre expérience quotidienne et la science moderne favorisent l'ascription littérale de telles croyances, et personne ne les met en doute sérieusement, même si cette dernière s'y oppose philosophiquement.

Quand il appuie sur l'interrupteur de sa chambre, le philosophe post-moderne s'attend à ce que sa lampe s'allume, même si sa théorie prône le manque de fiabilité totale du discours scientifique et l'absence de toute correspondance entre ce discours et la réalité physique. Dire que le discours scientifique est une forme de la rhétorique et que l'activité scientifique est conditionnée par les contingences sociales ne requiert plus de preuves. Mais de là à dire que la science n'est que de la rhétorique est, dans le sens strict, irrationnel. C'est ce mépris pour le savoir et la méthodologie scientifique, l'empiricisme en particulier, allié à l'ignorance dépourvue de tout repère éthique, qui a induit les rédacteurs de *Social Text* et les auteurs discutés dans le livre de Sokal et de Bricmont (1997) dans le délire et l'erreur totale, racontant n'importe quoi dans une prose prétentieuse saupoudrée de termes techniques de concepts et de formules empruntés aux sciences physiques et mathématiques dont ils ne comprenaient strictement rien, s'abaissant au niveau d'Eliot mais sans l'excuse de son âge. Leurs réactions étaient tristement prévisibles : à l'instar de Derrida répondant aux critiques de Searle (1977), ils ont accusé Sokal et de Bricmont d'être incapables de comprendre, ou ils ont donné des réponses « ludiques » et impertinentes, ils ont nié leurs propres propos ou ils ont changé de terrain. Jamais les vertus épistémologiques n'ont été aussi bafouées.

C onclusion

Dans le domaine du paranormal et de l'investigation de phénomènes tels que la télépathie et la télékinésie, la vision à distance, la perception extra-sensorielle, le spiritisme, la prophétie, les guérisons miraculeuses, le *spoon-bending*, il existe une espèce d'effet d'observateur reconnu à la fois par les croyants et les non-croyants : la présence d'une personne sceptique, surtout si celle-ci a des connaissances en prestidigitation et magie professionnelles, réduit ou élimine les résultats positifs des expé-

riences ou des démonstrations des aptitudes paranormales (Gardner, 1990). Cette constatation peut donner lieu à deux interprétations totalement opposées : pour les croyants, c'est la preuve qu'il existe des « mauvaises vibrations » inconnues de la science conventionnelle qui neutralisent les effets des « bonnes vibrations » émises par les sujets ayant des capacités extraordinaires, elles aussi inconnues de la science. Pour les sceptiques, c'est un cas qui réclame très fort l'application du rasoir d'Ockham (« *pluralites non est ponenda sine necessitate* ») ou principe de la parcimonie explicative, surtout dans un contexte où la triche et le charlatanisme ont été mille fois démontrés. En d'autres mots, ceux d'un philosophe qui s'adressait à un empereur, « Sire, je n'avais pas besoin de cette hypothèse² ».

Et si la prose obscure de certains, au lieu d'être la manifestation d'une pensée tellement profonde, complexe et originale qu'elle dépasse la compréhension de tous sauf d'une élite, nécessitant la postulation d'une logique alternative, n'était en fait que le symptôme d'une volonté de frimer, d'une confusion intellectuelle et d'un manque de rigueur alliés à une volonté d'offuscation : de la poudre aux yeux ?

2. Pierre-Simon Laplace expliquant à Napoléon pourquoi son traité d'astronomie ne mentionnait pas dieu.

Bibliographie

- AMOSSY, R. (éd.) (1999), *Images de soi dans le discours : La construction sociale de l'ethos*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- AUSTIN, J.L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press.
- BOWIE, M. (1981), « Jacques Lacan » in J Sturrock (ed), *Structuralism and Since*, Oxford, Oxford University Press, pp. 116 - 153.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987, second éd.), *Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CODE, L. (1987), *Epistemic Responsibility*, Hanover, NH, University Press of New England.
- DAVIDSON, D. (1990), *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford, Clarendon Press.
- DERRIDA, J. (1967), *De la Grammatologie*, Paris, Minuit.
- FEYERABEND, P. (1989), *Adieu la raison*, Paris, Le Seuil.
- FRICKER, M. (2007), *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford, Oxford University Press.
- GARDNER, M. (1990), *Science, Good, Bad and Bogus*, New York, Prometheus.
- GRICE, H.P. (1975), « Logic and conversation » in P. Cole & J.L. Morgan (éds.) *Speech Acts*. New York, Academic Press, pp. 41-58.
- HANKS, W. F. (1996), *Language and Communicative Practices*, Chicago, Westview.
- KOKOUREK, R. (2001), « À propos du poststructuralisme », *Essais de linguistique française et anglaise*, Leuven, Peeters, pp. 381-402
- KVANVIG, J. (1992), *The Intellectual Virtues and the Life of the Mind*, Savage, MD, Rowman and Littlefield.
- MARUI, I, NISHIJIMA, Y., NORO, K., REINELT, R. & YAMASHITA, H. (1996), « Concepts of communicative virtues (CCV) in Japanese and German » in Hellinger, M. & Ammon, U. (eds.) *Contrastive Sociolinguistics*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 385-409.
- RILEY, P. (2000), « Je vous ai compris » : aspects ethnographiques de la compréhension », *Le français dans le monde*, juillet 2000, pp. 79-94.
- RILEY, P. (2007), *Language, Culture and Identity: An Ethnolinguistic Perspective*, London, Continuum.
- ROULET, E. (1975), *F. De Saussure: Le Cours de linguistique générale*, Paris, Hatier.
- SEARLE, J. (1977), « Reiterating the differences: A reply to Derrida », *Glyph*, 1, pp.198-208.
- SEARLE, J. (1984), Article in *The New York Review of Books*.
- SOKAL, A. et DE BRICMONT J. (1997), *Impostures intellectuelles*, Paris, Odile Jacob.
- SOSA, E. (1991), *Knowledge in Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SPERBER, D. et WILSON, D. (1989), *La Pertinence*, Paris, Éditions de Minuit.
- SPIVAK, G. (1996), « The Spivak Reader: Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak » in D. Landry & G. Maclean (éds.), London, Routledge, p. 49.
- TALLIS, R. (2nd éd. 1995), *Not Saussure : A Critique of Post-Saussurean Literary Theory*, Language, Discourse, Society. Basingstoke, Macmillan.
- TALLIS, R. (1999a), *Enemies of Hope: A Critique of Contemporary Pessimism*, Basingstoke, Macmillan.
- TALLIS, R. (1999b), *Theorrhoea and After*, Macmillan, London.
- ZAGZEBSKI, L. (1996), *Virtues of the Mind*, Cambridge, Cambridge University Press.



L *La construction de l'objet en didactique des langues*

ULRICH DAUSENDSCHÖN-GAY
JEAN-PAUL NARCY-COMBES
HENRI PORTINE
MARIE-NOËLLE LAMY

L *a construction interactive d'objets*

ULRICH DAUSENDSCHÖN-GAY
UNIVERSITÉ DE BIELEFELD

I *nteraction et construction commune*

L'école est l'une des institutions publiques qui reproduisent constamment une conception selon laquelle l'individu est responsable de ses actes, de ses acquisitions et de sa capacité de les faire connaître. L'accumulation du savoir mis à la disposition de tous et les procédés de le faire, y compris la publication, sont censés être l'affaire de l'apprenant. On constatera, derrière cette théorie, une idéologie individualisante généralisée, tout à fait compatible avec l'organisation d'autres champs de la société, comme l'économie, le sport, ou les manifestations culturelles. Cependant, ces derniers temps, d'autres conceptions viennent s'y ajouter, parfois avec l'objectif de compenser des lacunes évidentes de la conception dominante (par exemple pour souligner l'apport important des activités coopératives en classe), parfois pour se mettre en opposition directe en proposant une vue alternative.

Le titre de ma contribution évoque quelques aspects théoriques pour l'étude des pratiques sociales en classe qui sont ouvertement **critiques** par rapport aux conceptions individualisantes et déterministes. Je vais rapidement mentionner trois sources d'inspiration pour la perspective interactionnelle qui guidera mes observations sur les données dans la deuxième partie.

ETHNOMÉTHODOLOGIE

Quand on s'intéresse aux procédés mis en œuvre par les participants à un événement social pour organiser l'interaction, pour se montrer mutuellement le sens des actions en cours et pour rendre accessible l'apport des actions à l'accomplissement commun d'une tâche, on arrive inévitablement au constat de la primauté de l'interaction. Tout est fait en respectant le principe de coopérativité, une non-coopération se

définissant même à partir de sa différence de ce à quoi on s'attendrait (Grice). Un deuxième principe prend place dans cette approche constructiviste : la séquentialité. Elle décrit un point théorique fort qui dit que le sens d'une action, d'un énoncé par exemple, n'est pas une qualité inhérente à l'acte verbal (on remarquera l'opposition fondamentale à la théorie classique des actes de langage) mais plutôt une construction commune de celui qui fait l'acte et de celui qui fait l'acte suivant. C'est à partir de l'action qui suit que les interactants se mettent d'accord sur le sens de ce qui précède, normalement de façon implicite, parfois par des négociations en séquences latérales. Dans ce sens, la séquentialité est une théorie dynamique du sens basée sur la projection (création d'un cadre préférentiel pour la suite) et l'interprétation (choix d'une des suites possibles ou justification de la déviation). En même temps, ce principe décrit un procédé méthodique : pour savoir ce qu'un acte veut dire, l'analyste est censé observer ce qui se passe dans l'interaction et de suivre les orientations des participants pour les décrire en termes catégoriels au lieu de définir d'abord les catégories et de les chercher ensuite dans les données. À l'organisation locale de l'interaction s'ajoute l'idée d'une macro-structuration de la conversation selon des conventions culturelles (narrations, compliments, séquences d'appropriation et autres genres communicatifs) ainsi que la mise en œuvre de méthodes pour gérer des troubles dans l'interaction (réparations et corrections)¹. Co-construction du sens, accomplissement commun et interactivité sont donc les éléments théoriques qui découlent d'une approche ethnométhodologique qui focalise son intérêt sur les « inter-actions » dans une situation et non sur les apports et les responsabilités des individus. Récemment, et de façon complémentaire, l'aspect de la multimodalité des actions sociales est souvent pris en considération ; il jouera un rôle important pour les analyses d'enregistrements vidéo qui vont suivre².

THÉORIES SOCIOCULTURELLES

Comme l'ont fait remarquer Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler (2000), dans leur brillant article sur « Interaction sociale et cognition située », les points de départ théoriques de l'ethnométhodologie et des théories socioculturelles s'articulent bien pour proposer une nouvelle approche dans l'étude des processus acquisitionnels. Les dernières s'inscrivent dans la tradition vygostkienne en empruntant la notion de médiation qui métaphorise le processus constitutif de toute « inter-activité » (de l'individu avec lui-même, avec autrui et avec le monde matériel) :

Language use, organization, and structure are the primary means of mediation. Practically speaking, developmental processes take place through participation in cultural, linguistic, and historically formed settings such as family life and peer group interaction, and in institutional contexts like schooling, organized sports activities, and work places, to name only a few. SCT argues that while human neurobiology is a

1. Schegloff développe ce programme dans un article de 2006 en constatant en même temps que les instruments descriptifs de l'analyse conversationnelle sont aptes à décrire le fonctionnement de la société en général.

2. Voir par exemple Goodwin (2000) et Dausendschön-Gay & Krafft (2009).

necessary condition for higher order thinking, the most important forms of human cognitive activity develop through interaction within these social and material environments. (Lantolf et Thorne, 2007 : 202-3)

La cognition, dans cette conception, n'est pas une tâche du système cognitif de l'individu, mais le résultat d'une interaction entre l'individu et son environnement. Pendant ce processus, des objets déjà présents, des artefacts culturels, des objets intermédiaires construits au cours de l'interaction et pour leur seul emploi dans la situation actuelle, ainsi que des formats d'activité constituent les ressources dont les acteurs se servent pour organiser la cognition comme une pratique sociale³.

ÉPISTÉMOLOGIE SOCIALE

3. Dans ce contexte, il faut mentionner l'idée du caractère situé de la cognition qui s'ajoute au principe de médiation et à l'aspect d'auto- et d'hétéro-régulation.

4. En ce qui concerne les rapports théoriques avec l'ethnométhodologie, les auteurs constatent : « On remarquera enfin que le champ de l'épistémologie sociale, dès lors qu'on y inclut l'étude des modes ordinaires de pensée et de raisonnement de nos propres sociétés, présente des affinités certaines, au plan descriptif, avec l'ethnométhodologie (notamment lorsque celle-ci s'intéresse aux normes épistémologiques mises en œuvre par les acteurs sociaux eux-mêmes). Le lien reste toutefois tout virtuel, étant donné le rejet de toute perspective normative chez les disciples de Garfinkel, alors que l'épistémologie sociale, fidèle aux principes de toute théorie normative de la connaissance, continue de porter un jugement sur la validité des normes mises effectivement en œuvre par les acteurs qu'elle décrit » (p. 25).

5. Voir en particulier Hall & Verplaetse (2000), Pallotti (2002), Cambra Giné (2003), Vasseur (2005).

Une partie du discours des théories de la connaissance focalise également le problème de l'individualité de la construction du savoir et des processus épistémiques. Les défenseurs du courant « naturaliste » de l'épistémologie postulent : « Le point de départ en quelque sorte naturel de l'épistémologie sociale est de prendre acte de ce que nous n'avons aucune "intuition" directe de bien des phénomènes ; ils ne nous sont connus que par l'intermédiaire des autres » (Bouvier et Conein, 2007 : 18). D'où la nécessité de se fier à des témoignages, de produire des justifications argumentatives et d'établir des relations de confiance, ce qui est bien le cas à l'école qui est basée sur ces principes et tente de développer ce que la théorie appelle un « sujet collectif du savoir ». Mais il faut ajouter l'intérêt poussé de l'épistémologie sociale pour les « interactions épistémiques effectives, i.e. à la coopération et à la collaboration entre sujets » (p. 22) qui la distingue des approches individualistes. Et finalement, le versant dit naturaliste des théories de la connaissance prend acte du fait « que les supports d'information soient envisagés eux-mêmes comme participant à la connaissance et pas simplement comme intermédiaires ou "médiats" dans un schéma simple émetteur-récepteur » (pp. 23-24), rejoignant par là les propositions de Latour et s'articulant parfaitement avec les théories socio-culturelles⁴.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, plusieurs aspects de ces théories ont été pris en considération, en particulier celui de la co-construction des savoirs et de la primauté du social⁵. Un champ intéressant de coopération transdisciplinaire semble s'ouvrir ; ma contribution qui portera sur des données authentiques enregistrées dans des classes à l'école primaire, et prenant comme point de départ l'analyse conversationnelle, proposera des descriptions et interprétations d'activités de coopération en classe qui pourront s'intégrer dans ce dialogue entre acteurs de différents domaines de recherche. Cependant, je ne me permettrai pas des réflexions qui risqueraient d'être plutôt naïves au sujet des conséquences didactiques de mes analyses.

Méthodologies

Comment étudier la question de savoir si ces conceptions interactionnelles s'avèrent fructueuses pour la recherche sur la connaissance en tant que pratique sociale ? L'une des méthodologies qui me semble appropriée est proposée par l'analyse conversationnelle qui se réfère à l'ethnométhodologie. Elle analyse in situ (« sur le terrain et en direct ») comment les interactants mettent en œuvre communément des procédés de construction de sens, ceci en montrant en permanence l'apport de leurs actes (propres et ceux d'autrui) à l'accomplissement de la tâche en cours. Pour comprendre cette « machinerie » (comme Sacks l'a appelée), l'analyse conversationnelle développe des instruments méthodiques pour la micro-analyse séquentielle en vue de la reconnaissance de formes d'activités régulières pour la solution de problèmes liés à la tâche. Elle étudie ces processus exclusivement à la base de documents authentiques (soi-disant « naturels » puisque non élicités à des fins d'analyse), mais préparés pour le traitement répété et inter-subjectif à l'aide d'enregistrements et de transcriptions⁶. La méthode d'analyse séquentielle se combine alors avec ce qu'on a qualifié de « mentalité analytique » selon laquelle il s'agit, pour l'observateur, de reconstruire des méthodes d'élaboration du sens à partir des actions des participants à l'événement et en respectant leur perspective qui se manifeste dans les actions elles-mêmes.

Les analyses qui suivent s'inspirent de l'itinéraire méthodologique proposé par l'analyse conversationnelle : observer ce qui se passe, décrire les actions et les classifier en procédés, catégoriser ces épisodes en fonction de leur apport à la tâche, interpréter les résultats.

Le corpus, dans lequel j'ai choisi, pour cette contribution, des extraits d'enregistrements authentiques, a été recueilli dans un projet de recherche de l'Office franco-allemand pour la jeunesse. Une équipe de chercheurs a accompagné des groupes d'élèves du primaire en France et en Allemagne, apprenant « la langue de l'autre », et participant à un projet de classe bi-national (le projet Tele-Tandem) qui leur propose de choisir un thème pour une simulation globale, de prévoir et de préparer une rencontre « physique » des classes et d'intégrer les nouvelles technologies pour organiser des rencontres « virtuelles » des élèves sur le net (courriels, chats, vidéoconférences, envois de documents sur une plateforme etc.)⁷. Un dispositif d'observation léger a fourni un ensemble de données, prises dans différentes classes pendant plusieurs séances : enregistrements vidéo, pris par des observatrices externes pendant les cours ainsi que pendant des rencontres de classes ; notes structurées des observatrices, et interviews qu'elles ont menées avec les élèves et leurs enseignants. Dans ce qui suit, ma seule source sera constituée des enregistrements vidéo en salle de classe⁸.

6. Les problèmes méthodologiques liés à la construction d'un objet de recherche à travers l'enregistrement et les méthodes de documentation ne peuvent pas être discutés dans le cadre assez restreint de cette contribution.

Voir à ce propos les articles dans Knoblauch et al. (2006).

7. Pour les détails, cf. les publications mentionnées sous <http://www.tele-tandem.org> ainsi que Macaire 2004 et 2005.

8. Une étude plus complète des pratiques communicatives se trouve dans Dausendschön-Gay 2006 et 2007.

« QU'EST-CE QU'ON VA LEUR DIRE » :

LA PRÉPARATION D'UN ÉVÉNEMENT COMMUNICATIF

Dans un CM2 du Centre, l'institutrice Martine enseigne l'allemand à sept des huit élèves de son cours bi-national. La semaine suivante, il est prévu que les jeunes fassent une vidéoconférence avec leurs partenaires en Allemagne. Martine propose alors qu'on prépare cet événement. Dans ce qui suit, je me propose de reconstruire les différentes phases de cette partie du cours en suivant l'ordre chronologique et en commentant en parallèle ce qui se passe.

Le cours commence par la présentation des élèves à Katja, une jeune étudiante allemande qui travaille pour le projet Tele-Tandem (désormais TT) et qui est venu faire un enregistrement vidéo de la séance. À la fin du cours, elle va aussi faire des interviews avec les enfants et l'institutrice. Les élèves sont assis à leur place ; leur institutrice, Martine, est assise sur le coin d'une table en face de l'angle que forment les tables des enfants. De cette façon, elle est à distance égale de chacun des enfants, en face à face. Après la présentation, le groupe suit Martine dans un autre secteur de la classe, devant un mur où sont affichées des photocopies d'un chat avec la webmaster du projet. C'est là que nos observations commencent. Pendant les vingt-cinq minutes qui suivent, le groupe va développer une partie de la vidéoconférence avec leurs correspondants qui est prévue pour la semaine suivante.

Dans un premier temps, Martine demande aux élèves de faire le récapitulatif de ce qu'ils ont dit – en allemand – sur une cassette d'auto-présentation qu'ils ont envoyée à leurs amis en Allemagne. Elle propose que, lors de la conférence, chacun se re-présente, mais *on va pas leur dire les choses qu'ils savent déjà*⁹. Tout le reste du cours sera consacré à la question de savoir comment on pourrait se présenter autrement. Les élèves font un certain nombre de propositions (dire son adresse, son âge, l'école où on va) qui sont discutées et partiellement repoussées.

Dans cette scène, les activités peuvent être décrites en termes de « focalisation sur le même sujet », « ouverture d'un champ thématique (présentation) » et travail sur les détails d'un genre communicatif qui est « la présentation lors d'un premier contact ». Le travail sur les idées des élèves est en même temps un travail sur les formulations, donc des objets articulés et par là matérialisés qui circulent dans le groupe. La séquence sert aussi à constituer un *common ground* pour le groupe qui permettra à chaque élève de continuer le travail selon sa façon individuelle de vouloir se présenter.

L'organisation de l'espace interactionnel est remarquable. Comme dans la première scène, Martine se met en cercle avec les élèves, assise sur une table et capable de dialoguer avec chacun. Mais sa position lui permet aussi d'observer continuellement ce qui se passe ; elle peut donc rappeler Laetitia à l'ordre quand celle-ci parle à sa voisine. La combinaison de son intégration dans le cercle avec une place marquée et élevée est constitutive des événements en classe. Elle occupe une place

9. Dans ce qui suit, les courtes citations de l'enregistrement seront mises en italiques. Des passages plus longs seront présentés séparément. Les conventions de transcription sont conformes au système GAT, proposé par Selting et al. 1998.

de laquelle elle peut choisir la symétrie et l'asymétrie selon ce qu'elle veut faire : constituer la base commune de l'action ou bien sanctionner quelqu'un. La place est aussi celle de la personne qui distribue la parole dans le groupe, qui peut demander à d'autres personnes de se taire et qui garantit, en général, une valeur spécifique à toute parole qui est publiée depuis cet endroit symbolique. Le choix de la place s'intègre alors dans le système établi d'une pratique sociale en classe : la circulation de la parole est organisée dans un système spatial qui suit le principe de la différence des places qui sont liées aux rôles sociaux.

On ne s'étonnera pas de ce que Martine termine l'épisode en proposant une solution au problème qu'elle a soulevé. Après la constitution de la base commune (qu'est-ce qu'on a fait et qu'est-ce que vous proposez ?), elle avance l'idée, probablement préconçue, qui formule la tâche globale pour le reste du cours et qui lie le groupe entier :

M : moi j'aurais une idée à vous ; (- -)
je vous proposerais de mettre chacun trois choses que vous aimez bien faire ;
[...]
cette présentation-là on va la faire en français ;
il faut que ce soit du français articulé et (-) du bon français parce que ça va les aider pour apprendre le français (-) donc il va falloir qu'on soit d'accord sur des phrases qui soient simples et correctes et qui peuvent se répéter facilement (1,5)

C'est ainsi qu'elle précise également les détails de la tâche et qu'elle introduit les aspects « normatifs » de l'instruction qu'elle donne. Elle les justifie en soulignant l'intérêt du groupe cible, l'analyse conversationnelle parlerait de l'introduction d'un *recipient design* qui est une méthode de prise de perspective. La question de Martine *et qu'est-ce que vous vous aimeriez apprendre en allemand ?* souligne cet aspect. Du point de vue des objets qui sont construits dans l'interaction, la situation actuelle se caractérise par des objets-formulations qui circulent dans le groupe sous forme de contributions orales et par des objets-produits qui sont définis comme objectif des activités : *donc on prépare chacun en français ce que nous on aimerait bien faire (-) que de leur côté ils préparent la même chose en allemand et après ils pourront nous apprendre à dire ce qu'on a envie de dire nous*. La première phase de cette partie du cours se clôt avec le résumé de la tâche en termes d'objectifs méthodiques et didactiques en vue de l'organisation interactive de la vidéoconférence.

C'est pendant ces dernières paroles que Martine se tourne vers la partie « tables » de la classe, indiquant ainsi l'endroit des prochaines activités et par là leur type : il s'agira de préparer en français et par écrit ce qu'on va dire aux correspondants allemands *ce qu'on va faire on va se mettre chacun à sa place prendre son cahier et essayer de rédiger ce petit texte*. Les élèves se lèvent tout de suite et commencent à se diriger vers leurs places, Martine les suit en annonçant qu'elle aussi, elle fera un texte.

Pendant la première partie de cette deuxième phase, les élèves se trouvent chacun à la place où ils avaient fait la présentation. C'est donc « leur » table, munie de leurs outils pour le travail : cahiers, stylos, livres, petits objets personnels. C'est là qu'ils se mettent à écrire, chacun à sa place. Martine répète la tâche (dire son nom, son âge et trois choses qu'on aime faire) et explique pourquoi l'adresse n'est pas pertinente (*pour connaître les gens (.) c'est plus intéressant de savoir ce qu'ils font, que de savoir leur adresse*). L'épisode dure environ cinq minutes, les élèves ont le droit de parler entre eux et de faire un travail collaboratif, mais chacun est censé présenter un résultat individuel. Martine se met d'abord devant le tableau, dos aux élèves, pour écrire le début du texte : « je m'appelle », puis elle se met derrière le tableau *pour marquer ce que j'aime bien faire (- -) pour ne pas vous influencer*. Encore une fois, sa place est marquée par le fait de sa distance au groupe et de son équipement particulier. Les élèves, assis, inscrivent dans les cahiers personnels ; elle, debout, utilise le tableau. Elle ne participe pas aux chuchotements des jeunes, mais elle répète régulièrement l'instruction. Le jonglage entre symétrie et asymétrie continue aussi quand elle fait *je suis comme vous, (-) j'aime bien deux choses mais je trouve pas la troisième*.

La deuxième partie est initiée par Martine qui a terminé son texte et commence à faire le tour des tables des élèves, en attendant qu'ils aient fini. Finalement, on peut y aller. Chaque élève aura l'occasion de présenter sa proposition qui sera lue. On distinguera donc un objet-inscription, fait par les filles et les garçons de la classe dans leurs cahiers, et la circulation publique de cet objet sous forme orale et transportant le contenu propositionnel et pragmatique. Pour cette dernière forme, Martine rappelle les normes déjà établies pour la communication avec les partenaires allemands, et les élèves se mettent en position d'écoute : pas d'outil dans les mains, regard focalisé sur la personne qui parle et mains croisées sur la table.

M : alors on va jouer le jeu, (-) on va présenter en articulant ; et en parlant très fort, (- -) comme si c'était face à l'élève allemand ; (-) donc ça nous facilitera les choses pour le moment où ce sera (.) vrai
[...]
Bon Cécile puisque tu as fini (- - vous posez vos crayons, pour l'instant, (-) on va écouter Cécile ;

Quand on se réfère au concept de médiation de Vygotski, la description de la scène suivante se fait ainsi : Martine a choisi de demander aux élèves de médiatiser leurs idées sous forme écrite ; c'est peut-être pour stabiliser l'objet (à la différence de la fluidité de l'oral) et pour appeler à la centration sur la tâche (se servir d'outils, utiliser un système sémiotique qui demande le mouvement du corps ainsi qu'un degré de correction normative spécifique). La série de publications des objets-produits se fait, par contre, de façon orale, donc instable. Cependant, les interventions de Martine servent à préparer les objets lus pour un traitement ultérieur : elle répète les paroles des enfants et elle peut demander la

relecture (et non la reformulation mémorisée) d'une phrase quand il y en aura besoin. La différence entre médiation écrite et médiation orale est rendue par une petite scène significative. Cécile ne veut pas se mettre à lire et elle commence à faire des corrections dans sa copie. Commentaire de Martine : *tu peux corriger l'écrit plus tard, maintenant tu parles*. Il s'avère d'ailleurs que Cécile a peur de lire son texte, mais les autres l'encouragent (*vas-y, on va pas rigoler*) et Martine de dire *on a même le droit d'aimer des choses bizarres, j'ai pas osé vous le mettre, j'aime le chocolat*.

Après donc ces quelques problèmes avec Cécile, chacun lit son petit texte. Voici la liste des propositions dont chacune commence par « Je m'appelle X, j'ai x ans ». Martine s'approche de chacun des élèves au moment où elle/il parle, faisant ainsi le tour de la classe et se mettant en position dialogique avec chaque élève :

- Cécile : j'aime bien regarder la télé, j'aime bien l'école ; (Martine répète)
- Najma : j'aime aller me baigner, j'aime jouer avec mes chats et des chiens, j'aime bien rester avec Blondine et mes cousins
- Blondine : j'aime bien regarder la télé, j'aime bien rester avec mes amies, surtout Najma, j'aime bien jouer avec mes animaux
- Laetitia : j'aime bien faire de l'allemand, du dessin, et j'aime bien aller à la piscine
- Julien : (Martine l'interrompt tout de suite : *non ; (-) sans stylo dans la bouche et sans bouger ;*) j'aime bien le foot, j'aime bien jouer avec mes frères et mes sœurs (sa troisième chose était son nom – tout le monde rit)
- Quentin : j'aime bien faire de la gymnastique, j'aime jouer au foot et j'aime bien jouer au rugby
- Romain : j'aime bien jouer au foot, j'aime bien jouer à l'ordinateur, et j'aime bien aller chez mes copains

De son côté, Martine enchaîne (*je vais vous faire voir moi ce que j'ai noté, je vais vous le lire ;*) et, pour ce faire, elle va vers le tableau, le tourne et lit aux élèves ce qu'elle a écrit. Son texte est alors visible à tous ; elle lui accorde un statut particulier dans la série des objets qui ont circulé dans la classe ; on constate aussi que son inscription contient des marques supplémentaires : un format en alinéas par phrases et des variations syntaxiques.

- Martine :
 J'aime bien la randonnée.
 J'aime voyager.
 J'aime aussi l'allemand.

La troisième et dernière phase de la construction d'objets est initiée par Martine. Elle se caractérise par le travail sur les variations, la fixation des normes à respecter et la constitution définitive d'une base commune qui permettra à chacun des élèves de retravailler son texte pour la présentation et de s'y préparer. Il est intéressant de remarquer que les objets-produits qui ont circulé dans la classe acquièrent maintenant un statut d'objet intermédiaire¹⁰ qui a servi à développer communément, mais avec un apport d'organisation considérable de la part de Martine, les différents objets que chaque élève va proposer à son partenaire alle-

10. Pour ce terme et son interprétation dynamique, cf. Jeantet 1998, pour la production d'écrits et l'inscription Krafft 2005 et Pitsch 2005.

mand pendant leur interaction par vidéoconférence. Voici des extraits de la dernière petite scène qui permet de discuter quelques alternatives pour les textes, comme par exemple le choix entre « j'aime » et « j'aime bien » (le dernier étant le plus usuel selon l'opinion de la classe) ou des variantes syntaxiques pour le nombre de phrases qu'on utilisera pour les trois choses (reliées ou non par « et »).

- M : alors (–) qu'est-ce qu'il y avait de commun, dans tout ce qu'on a dit ; (-) qu'on va le retenir pour notre petite présentation ;
 N : j'aime bien, il y avait ;
 M : y avait j'aime bien ; (-) donc ça on va le garder ; <elle souligne « j'aime bien » dans sa première phrase au tableau>
 N : je m'appelle
 M : y avait je m'appelle ; (-) on va le garder <l'inscrit au tableau au-dessus de la première phrase>
 [...]
 M : Laetitia, (-) dans ta phrase il y avait quelque chose de long ; (-) relis-la ; <L lit sa phrase>
 M : et ; (-) on n'est pas obligé de faire trois phrases ; on peut les relier ;
 [...]
 il y a deux tournures, (-) j'aime bien ou j'aime simplement (–) donc c'est à nous, de décider ce qu'on va leur apprendre ;

Pendant les discussions, Martine est assise sur une table près des élèves ; pour les inscriptions et le marquage, elle va au tableau qui est l'endroit pour fixer les résultats. On constate que tous les changements de place sont liés au statut de la parole qui est produite et distribuée depuis cette place. Dans son ensemble, la salle de classe est organisée en régions topographiques pour différents types d'activités ; cette organisation fait partie des pratiques sociales, de la répartition des rôles et des activités légitimes qui y sont liées. À la fin du cours, c'est bien sûr Martine, debout devant le tableau, qui fait le résumé :

- M : donc (–) eh : on retient (-) je m'appelle, (-)
 j'aime bien, j'aime,
 (-) et puis (.) l'âge (-) j'ai onze ans ;
 R : ouais
 M : donc vous refaites vos petits textes, (-)
 je pense que pour l'instant ça va suffire

Ce que Martine a fixé au tableau et répété oralement est le résultat de sa coopération avec les élèves. Cet objet, avec ce qui a été dit et écrit pendant le cours, va servir de ressource pour les textes que les élèves prépareront. De ce fait, l'inscription au tableau est un objet intermédiaire dans la préparation des paroles que les élèves vont dire à l'occasion de la vidéoconférence. La forme matérielle/médiale des objets qui ont été construits pendant ce processus correspond aux pratiques sociales du groupe, mais il faudra retenir que leur fonction n'est pas une qualité inhérente à l'objet. L'emploi que les élèves vont faire d'un objet sera négocié dans le groupe, se produira au fur et à mesure que le processus avance, et peut être changé rétroactivement. Comme nous l'avons vu, la place depuis laquelle et l'intention avec laquelle un objet est dit ou écrit vont influencer sur sa fonction et son statut dans le groupe. Dans notre exemple, l'intention globale du cours était la constitution

interactive d'un *common ground* du groupe à partir duquel la conception individuelle d'un texte à dire sera possible.

« BINGO » – L'ORGANISATION INTERACTIVE DE L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

Un deuxième court exemple va montrer des procédés comparables dans la construction de ce qu'on peut appeler un « objet à apprendre ». En Bretagne, les élèves du CM2 de l'institutrice allemande Katrin viennent d'échanger, dans un cours vidéoconférence, des recettes de cuisine avec leurs partenaires d'une école primaire en Thuringe. Sur une table devant les deux rangées de bancs, Andrea a arrangé des paquets avec une variété d'ingrédients : farine, œufs, beurre, lait, sucre, levure, sel, oranges, confiture, etc., le nom de chacun étant inscrit, en allemand, sur le paquet. Pour jouer au jeu de bingo, qui fait l'objectif de ce cours, Andrea a dessiné sur des feuilles blanches neuf cases vides de taille égale ; elle a inscrit sur des petits cartons les noms allemands de neuf ingrédients, toujours avec leur article (*das Mehl, der Zucker, die Apfelsine, das Ei*, etc.). Elle distribue les feuilles et demande aux élèves d'inscrire dans les cases les noms qu'elle dit ; la distribution des noms sur la feuille se fait de façon individuelle ; or, la fiche bingo va varier d'un élève à l'autre. Maintenant, Andrea dit les noms de trois ingrédients et l'élève qui les aura en ordre horizontal ou vertical pourra crier « bingo ». Le gagnant va prendre la place d'Andrea et le jeu pourra continuer.

Les ressources matérielles et les formats médiatisés de ce jeu sont donc multiples : les objets physiques présents sur la table, le symbole graphique de certains objets sur le paquet, les symboles graphiques sur les cartes et leur répétition sur les fiches bingo des élèves, la forme acoustique, qui fait référence aux objets physiques et/ou au symbole graphique, dite par Andrea et par les élèves qui prennent la place du crieur. À première vue, et dans la perspective de l'apprentissage du vocabulaire, ceci est un arrangement fort propice au traitement profond d'une information verbale : elle est présentée sous son aspect phonologique/graphique, morphologique et sémantique (référentiel), elle est intégrée dans un contexte thématique (ingrédients) ainsi que dans un scénario vécu (préparation d'un gâteau). Les séquences de répétition, le changement du format de participation, la diversité des activités et le caractère ludique de l'entreprise sont censés garantir une bonne mémorisation à plusieurs niveaux de représentation.

Cependant, cette description de l'impact acquisitionnel de l'arrangement du jeu de bingo fait abstraction du côté interactif de l'évènement que je vais ajouter. D'abord, quand Andrea dicte les noms aux élèves qui les inscrivent sur la fiche, il s'agit pour eux d'établir le lien entre le symbole acoustique et le symbole graphique qui doivent être compris comme deux médiations différentes, mais coordonnées, du même concept (objet physique, les modalités de son apparition dans le monde

concret et l'emploi qu'on en fait habituellement). Et puis, quand Andrea ou un élève dit les trois noms, les élèves sont appelés à trouver leur correspondant graphique et à vérifier l'arrangement topographique des trois symboles graphiques sur leur fiche bingo. L'apport de la construction interactive d'objets est donc triple ; il concerne le rapport acoustique – graphique – conceptuel, et par là la dimension multimodale des systèmes symboliques ; il concerne le rapport acoustique – graphique – topographique, et par là l'organisation des objets dans différents types de contexte ; il concerne enfin le rapport entre l'emploi qu'on fait des signes d'un système symbolique et le type d'activité auquel on participe, et par là les pratiques sociales qui se construisent et se confirment dans l'interaction. De ce point de vue, l'objet à apprendre ne se réduit pas à la mémorisation du lexème, il est beaucoup plus complexe et il est lié au monde des actions pratiques dans la classe.

Perspectives de coopération de recherche

J'ai choisi l'analyse de deux exemples du grand corpus d'enregistrements vidéo du projet TT pour montrer les procédés interactifs de construction d'objets. Pour ce faire, il a fallu introduire un cadre théorique dans lequel se situe la notion de construction d'objets et l'interprétation de sa place dans un processus interactif de cognition située et distribuée. Dans d'autres contextes de recherche, l'exemplification ainsi que le développement de variantes de ces procédés ont été faits à partir d'autres extraits de cours d'allemand dans des écoles primaires que nous avons enregistrés et documentés. De façon générale, on peut dire pour résumer que la forme matérielle de l'objet et son utilisation dans un processus constructif s'influent mutuellement mais ne se déterminent pas, et que l'interprétation conventionnelle de la signification d'un signe permet quand même d'autres usages à d'autres fins. On conclura de ce genre d'analyses que les objets et leur sens se construisent dans l'interaction.

Ceci est un constat important pour l'analyse conversationnelle qui commence, depuis un certain temps, à s'ouvrir aux champs institutionnels (« talk at work ») et qui en profite pour développer ses catégories descriptives et pour interpréter les méthodes interactives. Pour les spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, les analyses pourront être utiles pour continuer à ouvrir leurs recherches aux analyses de processus interactifs et multimodaux plutôt que de focaliser l'évaluation des résultats obtenus par des acteurs individuels. En ce qui concerne la notion d'objet telle que je l'ai utilisée au cours de ma contribution, elle se résume de la façon suivante. La nécessité de médiation fait de chaque objet une forme matérialisée d'un élément

qui contribue à la cognition distribuée. Pour son emploi en situation sociale, les interactants choisissent le type de médiation selon les préférences conventionnalisées dans le cadre de leurs pratiques sociales (par exemple en ce qui concerne le choix entre écrit et oral). Ces objets matériels et symboliques peuvent circuler, peuvent être documentés et peuvent entrer dans les archives de la mémoire collective. Le processus de leur emploi dans un contexte social précis est une construction commune et non une simple mise en œuvre de leur signification inhérente. Quand on regarde les élèves dans la classe et qu'on observe leurs activités lors de la vidéoconférence, on constate de grandes variations de performance (les uns se débrouillent bien, les autres moins). Or, on ne va pas nier le côté individuel de chaque acteur qui aura un impact sur ses actions, en particulier quand on accepte la perspective du constructivisme qui parle de l'autonomie cognitive de l'individu. Pour expliquer les divergences évidentes qui se manifestent dans les capacités des individus à collaborer à la même tâche, on a l'habitude de parler de facteurs, comme par exemple les pratiques d'appropriation du milieu socio-culturel, la valeur que le groupe accorde à l'activité (le capital symbolique qui lui est attribué), mais aussi des aspects comme la motivation, la capacité de focaliser et de bi-focaliser l'attention, la rapidité du traitement. Dans ce qui précède, j'ai essayé d'y ajouter la perspective interactionniste qui propose de concevoir toute appropriation comme une pratique sociale et non comme le travail d'un système cognitif.

Bibliographie

- BOUVIER, A. & CONEIN, B. (2007), *L'épistémologie sociale. Une théorie sociale de la connaissance*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. (2006), « Pratiques communicatives et appropriation de langues à l'école primaire » in M. Faraco (éd.), *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*, Aix-en-Provence, PUP, pp. 71-91.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. (2007), « Observation(s) » in L. Gajo (éd.), *Langues en contexte et en contact*, *Cahiers de l'ILSL*, 23, pp. 19-26.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. & Krafft, U. (2009), « Preparing next actions in routine activities », *Discourse Processes*, 46, pp. 247-268.
- FARACO, M. (éd.) (2006), *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*, Aix-en-Provence, PUP.
- GOODWIN, C. (2000), « Action and embodiment within situated human interaction », *Journal of Pragmatics*, 32, pp. 1489-1522.
- HALL & VERPLAETSE, L. (éds) (2000), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*, New Jersey/London, Erlbaum.
- JEANTET, A. (1998), « Les objets intermédiaires dans la conception. Éléments pour une sociologie des processus de conception », *Sociologie du travail*, 3, pp. 291-316.
- KNOBLAUCH, H., SCHNETTLER, B. et al. (éds.) (2006), *Video Analysis : Methodology and Methods*. Frankfurt/M., Peter Lang.
- KRAFFT, U. (2005), « La matérialité de la production écrite : Les objets intermédiaires dans la rédaction coopérative de Paulo et Maité » in R. Bouchard & Mondada, L. (éds.), *Les processus de la rédaction collaborative*, Paris, L'Harmattan, pp. 55-90.
- KRAFFT, U. & DAUSENSCHÖN-GAY, U. (1994), « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, pp. 127-158.
- LANTOLF, J. (2006), « Sociocultural Theory and L2. State of the Art », *Studies in Second Language Acquisition*, 28, pp. 67-109.
- LANTOLF, J. & THORNE, S. (2007), « Sociocultural Theory and Second Language Learning » in B. Van Patten & J. Williams (éds.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Mahwah, Erlbaum, pp. 201-224.
- MACAIRE, D. (2004), « Du tandem au Tele-Tandem. Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles » in C. Tardieu & V. Pugibet (éds.), *Langues et cultures – Les TIC, enseignement et apprentissage*, Paris, Scérén, pp. 16-33.
- MACAIRE, D. (2005), « Les usages des TIC dans l'enseignement d'une langue en France et en Allemagne : l'exemple de rencontres par Internet » in W. Bufe (éd.), *La visioconférence transfrontalière – Der grenzüberschreitende Einsatz von Videokonferenzen in der Lehre*, Paris, L'Harmattan, pp. 93-112.
- MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (2000), « Interaction sociale et cognition située : Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *AILE*, 12, pp. 147-174.
- PITSCH, K. (2005), « Interaction, auto-organisation et pratiques d'inscription : Appropriation lexicale en classes bilingues », *AILE*, 22, pp. 73-100.
- PALLOTTI, G. (2002), « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », *AILE*, 16, pp. 165-197.
- SCHEGLOFF, E. (2006), « Interaction : The Infrastructure for Social Institutions, the Natural Ecological Niche for Language, and the Arena in which Culture is Enacted », in N. Enfield & Levinson, S. (éds), *The Roots of Human Sociality*, London, Berg, pp. 70-97.
- VASSEUR, M.-T. (2005), *Rencontre(s) de langues – Question(s) d'interaction*, Paris, Didier.

Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues

JEAN-PAUL NARCY-COMBES

DILTEC, UNIVERSITÉ PARIS 3 – SORBONNE NOUVELLE

Depuis Platon, et le mythe de la caverne, nous sommes sensibilisés au fait que notre perception des choses provient de la nature de l'expérience que nous en avons eue, mais nous ne sommes pas toujours en mesure d'en éviter les effets. Des obstacles s'interposent entre notre expérience et la compréhension que nous en avons. Bachelard (1938) postule que ces obstacles sont épistémologiques et souligne le besoin de créer l'objet de recherche en fonction des théories scientifiques et non en fonction de l'expérience. La pratique et la recherche en didactique des langues s'appuient sur des objets dont l'existence « réelle » (la validité ontologique) n'est pas nécessairement remise en cause en raison de la nature parfois scientifique de la terminologie ou parce que ces objets ont une validité institutionnelle : compréhension orale, langue générale, FLE (Français langue étrangère), cours de conversation, niveau A1, correction des erreurs, etc. Pourtant, tout enseignant rencontre des problèmes, au sens de questions à résoudre que Popper (1999) donne à ce terme. Il sera souvent tenté de trouver des solutions en s'appuyant sur son expérience : agir ainsi va à l'encontre de ce qui est avancé par Bachelard (*ibid.*) ou Kelly (1955), par exemple, sur le plan épistémologique. Certes le praticien n'est pas un chercheur, mais il importe qu'il prenne la mesure des conséquences de ses pratiques. L'objectif de cet article est de faire le point sur la façon dont peut se concevoir la construction des connaissances et des comportements afin de déterminer un mode de fonctionnement dans la pratique professionnelle qui permette une meilleure mesure des problèmes et des solutions à y apporter : dans la mesure du possible, les exemples seront pris dans le domaine spécifique de la réflexion de cette revue, celui de la didactique des langues (DDL) en général, du français en particulier.

Neurophysiologie et construction des connaissances

Kelly (1955) a élaboré le concept de « *man as scientist* » selon lequel tout humain est responsable de la construction de son savoir et a besoin d'outils pour y parvenir, ce qui engage sa responsabilité épistémologique. Pour Elias (1993), tout chercheur vit un conflit entre son engagement et la distanciation que lui impose son adhésion à une communauté de recherche ; leur responsabilité épistémologique crée donc un conflit semblable chez tous les individus. Kuhn (1970) estime que l'adhésion à un paradigme scientifique (une école théorique) relève d'un phénomène assez proche de la conversion religieuse (idéologie) : les frontières entre le scientifique et le non-scientifique sont donc ténues. Il paraît souhaitable de construire ses décisions avec un regard critique et rationnel, mais la part que la neurophysiologie donne aux émotions conduit à relativiser la rationalité de la réflexion comme le fait Damasio (1995) quand il parle de l'erreur de Descartes.

Damasio (1999), donc, et LeDoux (2003) ou Buser (1999) en neurophysiologie (mais aussi Kaufmann, 2001, ou Lahire, 2001, en sociologie), par exemple, avancent qu'une situation sociale donnée, c'est-à-dire la confrontation à la « réalité » extérieure, va conduire un individu à réagir en fonction d'une émotion qui, pour lui, est spécifique à ce type de situation et à ce qu'il doit y accomplir, et qui se combine aux émotions du moment. Il risque d'agir en fonction de schèmes de pensée et de comportements déjà en place (Piaget, 1970) sans prendre la mesure de l'écart entre ce qu'il a vécu et compris et ce que d'autres vivaient et comprenaient. Il justifiera sa réaction par une « rationalisation » qui révélera sa logique interne plus que sa compréhension des phénomènes (rationalisation est à prendre ici au sens psychanalytique de justification raisonnable, logique ou acceptable moralement). Il peut également reconnaître le décalage et chercher à le comprendre et adapter son comportement ou son raisonnement. Cela impose une réflexion, donc un recul. Ces phénomènes existent tant au niveau perceptif, qu'aux niveaux cognitivement plus élaborés. Channouf (2004) nous rappelle que les individus accèdent à leurs attitudes, émotions et autres états intérieurs, en partie par l'observation de leurs comportements ou des circonstances, car les indices internes sont faibles, ambigus ou non interprétables. Chacun en est réduit à s'observer et à se fier aux indices extérieurs (ses comportements, ce qu'ils révèlent et les réactions des interlocuteurs) afin d'inférer ses états intérieurs. La médiation d'autrui permet de compenser l'incapacité d'atteindre par soi-même une appropriation efficace du sens du décalage, voire parfois de percevoir le décalage. Cette incapacité (Channouf, 2004 ; Buser, 1999) se combine aux effets de ce qui est appelé l'inconscient cognitif qui

conduit nos actions sans que nous soyons toujours conscients de ce qui les détermine, même dans des situations cognitivement complexes telles que notre pratique pédagogique, on parle de compétences incorporées à l'action (Lenoir, 2007). Les humains, les sujets épistémiques en termes piagétiens, gèrent apprentissages et vie sans nécessairement toujours prendre la mesure de l'apport du recul et de la médiation. Ce recul peut être qualifié d'épistémique (Narcy-Combes, 2005), pour reprendre l'adjectif de Piaget (1970), tant son rôle est important dans la construction de chaque sujet.

Les recherches qui viennent d'être résumées s'appuient sur des données neurophysiologiques observables physiquement grâce aux instruments scientifiques. Il paraît difficile de les ignorer. Le déterminisme n'est pas absolu, le conditionnement n'est donc pas totalement permanent et les humains peuvent prendre un authentique recul qui, selon Laborit (1996), les rend « moins affirmatifs ». L'obstacle majeur à un tel changement est qu'en fait le maintien de tout comportement conditionné protège de l'inconfort de la déstabilisation (Arthaud, 2009).

Une réflexion épistémologique

Dans cette réflexion l'épistémologie sera comprise comme l'étude de la construction et la gestion du savoir, et dans cet article, elle se situera dans le cadre décrit ci-dessus.

CONSTRUCTION DE L'OBJET

Pour Bachelard (1938), le fait scientifique est conquis, construit et constaté, à l'inverse de l'expérience commune qui se présente directement à nous. Il est préférable de renoncer à l'opinion et de tenter de voir ce qui se cache derrière le sens commun, donc de déconstruire le social pour le reconstruire de manière scientifique. Bachelard (1938) nous a familiarisés au concept d'obstacle épistémologique en tant qu'entrave à la connaissance scientifique, entrave inhérente à la construction du savoir lui-même. L'obstacle est créé par l'individu lui-même qui cherche une explication toute prête à un phénomène (sa rationalisation) et qui a des réactions cognitives complexes automatisées. Reprenons brièvement quelques-uns de ces obstacles :

– L'« expérience première » qui a pour effet que l'on s'attache aux aspects impressionnants d'un phénomène en négligeant les aspects essentiels du point de vue de la connaissance (les « erreurs » à l'oral parce qu'elles ont un effet direct sur le vécu de l'individu lui paraissent plus « graves » que les erreurs à l'écrit, qui, elles, impressionnent plus le destinataire).

– La « connaissance générale » qui conduit à une généralisation hâtive qui fait oublier les caractéristiques essentielles d'un phénomène (la motivation est un phénomène qui explique la réussite, une généralisation consiste à attribuer les échecs à un manque de motivation : des causes internes ou externes aux dispositifs peuvent avoir des conséquences démotivantes).

– L'« obstacle verbal » où nommer un objet le fait exister et l'explique (nominalisme) (le terme « FLE » a été créé pour des raisons « institutionnelles » et non parce que le FLE différerait du français. Or, on peut voir sur Internet des références à la grammaire « du FLE »¹).

– La connaissance pragmatique qui explique un objet à partir de son utilité (un test se justifie en fonction de son rôle d'évaluation et non en fonction de sa validité scientifique : *il a le mérite d'exister*).

– La connaissance quantitative selon laquelle la précision de la mesure donne la possession de l'objet (un QCM est vu comme assurant une évaluation sûre).

Lorsque l'individu passe de l'acceptation de l'objet ou du phénomène en termes de sens commun à un questionnement sur cet objet, Bachelard (1938) parle de rupture épistémologique. Cela amène à expliciter la fonction « sociale » de l'objet et son fonctionnement attendu, puis à chercher à objectiver ces données par référence aux aspects théoriques de la science (Bourdieu et al., 1968). Devant l'énormité du corps des théories à prendre en compte, la tâche peut paraître démesurée. Le praticien, dans notre cas, a donc besoin d'un moyen de déceler les problèmes et de les résoudre qui ne lui impose pas un savoir préalable trop conséquent.

Problèmes liés à la construction de l'objet en DDL : les effets des obstacles épistémologiques

Un exemple nous sensibilisera à la nature de ces problèmes. Une communication en colloque portait le titre suivant : « *Relations interculturelles entre apprenants et lecteurs, distance ou proximité ?* »

Ce problème prévisible était abordé dans des TD de conversation en anglais de spécialités animés par des lecteurs. Grâce aux outils méthodologiques qu'elle employait (recherche-action), l'enseignante-chercheuse (Zumbihl, 2008) a été graduellement conduite à construire son objet réel. Des blocages initiaux l'ont amenée à :

– S'interroger sur la fonction sociale (institutionnelle) du lecteur, et les résultats attendus.

– Voir à quel(s) concept(s) didactique(s) lié(s) à quel(s) cadre(s) théorique(s) on pouvait rattacher ces faits.

1. http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/t.bouguerra/GRAMMAIRE_DU_FLE_MASTER_08_BIBLIO%20_1_.pdf, consulté le 22/10/2009.

- Vérifier si les lecteurs avaient la formation et les compétences voulues pour remplir leur fonction.
- S'interroger sur la fonction sociale des TD et les résultats attendus.
- Voir à quel(s) concept(s) didactique(s) lié(s) à quel(s) cadre(s) théorique(s) on pouvait rattacher ces faits.
- Se poser la question de savoir si le cadre institutionnel d'un TD correspondait aux attentes qu'on en avait.

Ce questionnement a résulté en la modification du dispositif proposé par l'institution et à la mise en place d'un dispositif qui correspondait plus aux données théoriques et aux compétences des lecteurs en tant que tuteurs. Le problème des relations interculturelles est alors apparu plus clairement puisqu'il n'était plus masqué par des difficultés de fonctionnement liées au fait qu'un cadre était imposé sans correspondre à des théories connues. Si la modification du dispositif et la réflexion sur le rôle des tuteurs ont permis de résoudre plus adéquatement le problème des phénomènes interculturels, c'est largement dû au fait que la réflexion, parce qu'elle était rigoureusement scientifique, a permis la remise en cause d'une organisation institutionnelle, modifiant ainsi un habitus (Bourdieu, 1970). Les outils méthodologiques de la recherche-action ont joué un rôle de médiation qui a révélé où se situaient les problèmes et permis à la chercheuse d'ajuster son projet par une modification limitée du fonctionnement d'une institution qui paraît souvent immuable. Il serait intéressant de comprendre comment se construit cette rigidité et ce qui permet aux positions des uns et des autres de se modifier.

ANALYSE DES PROBLÈMES

Le début de cet article nous a sensibilisés au fait que nos pensées et comportements sont conditionnés, ce qui explique la rigidité des institutions et de leurs membres. Pour comprendre la façon dont cela se met en place sur le plan cognitif et ce que cela implique, un concept joue un rôle prépondérant dans la compréhension actuelle des cheminement selon lesquels les humains construisent leurs connaissances, celui de représentation.

Depuis Durkheim (1898), le concept de représentation collective désigne des façons communes de percevoir et de connaître qui sont les produits de la société, et permettent aux humains de vivre en commun, de voir et comprendre ensemble, sans être réduits à vivre selon leurs seules perceptions. Les notions de « classe » ou d'« élève », par exemple, font sens à cause d'un passé et d'un savoir qui leur ont donné « corps ». Chacun y met ce que son vécu lui a enseigné et en partage les apports cognitifs, en raison de la stabilité et de la permanence de ces représentations collectives. Moscovici (1984) souligne le rôle des représentations sociales dans la mise en place d'une réalité partagée, ce qui ne peut qu'arrêter notre attention dans cet article. À ce propos, Abric (1994) attribue à la représentation une vision fonctionnelle du

monde, nous ajouterons qu'il reste à mesurer la validité de cette vision. Les représentations sociales se regroupent en ensembles dont les dimensions (informations, valeurs, opinions...) sont coordonnées par un principe organisateur (attitude, normes...). Sans doute parce qu'elles sont coordonnées par un principe organisateur, il est possible d'établir un lien entre les représentations et l'idéologie (Rouquette et al., 1998). Cette dernière se situe à un niveau supérieur de l'organisation cognitive comme un ensemble de conditions et de contraintes qui réunirait une famille de représentations sociales. Certaines représentations sont donc réunies de pair avec le rejet des représentations qui les contredisent. Les membres d'un même groupe « de pensée » peuvent ainsi s'identifier et se rassembler sans se connaître personnellement. La fonction de protection qui a été associée au conditionnement individuel le sera également à l'idéologie qui construira collectivement sa rationalisation dans un ensemble cohérent.

Searle (1983), dans son analyse des conditions de la compréhension et de l'échange linguistique, postule un arrière-fond culturel (*background*), un savoir tacite, des conventions, c'est-à-dire la part du social dans la représentation. Mentionner cet arrière-fond culturel, après avoir abordé la fonction organisatrice et protectrice de l'idéologie, dirige notre réflexion vers une mise en parallèle des concepts de doxa et d'épistémè.

La doxa (Bourdieu, 1980) se conçoit comme l'ensemble, pas nécessairement homogène d'opinions (plus ou moins définies), de préjugés populaires ou singuliers, de présuppositions généralement admises et évaluées positivement ou négativement, sur lesquelles se fonde toute forme de communication, sauf par principe celles qui tendent précisément à s'en éloigner, telles que la réflexion philosophique ou scientifique. Cette réflexion philosophique ou scientifique nous conduit au concept d'épistémè (Foucault, 1966) qui désigne un réseau, un ensemble de dispositions des productions de la culture qui constituent, par rapport à cette culture, un savoir qu'il s'agit de révéler et qui permet de séparer l'acceptable d'un point de vue scientifique de l'inacceptable. Le terme d'« épistémè » étymologiquement proche de celui d'épistémologie correspond aux options terminologiques de cet article.

À ce stade il pourrait être productif d'opposer la doxa à l'épistémè et de décider qu'il suffit de suivre ce que dit la seconde. Bien entendu, les faits résistent à cette simplification hâtive.

REPRÉSENTATIONS ET CONSTRUCTIONS SCIENTIFIQUES

Pour opposer la doxa à l'épistémè, il nous faudrait séparer clairement les représentations et les constructions scientifiques. Sans entrer dans un débat trop complexe, nous allons montrer que cette séparation n'est pas d'une pratique aisée.

Les concepts et les construits (constructs)

Les concepts sont des abstractions qui permettent de classer les phénomènes naturels et les observations scientifiques en fonction de critères qui peuvent varier selon les théories.

Les construits représentent des comportements ou événements non-observables, inférés par une mesure de comportements logiques, appropriés ou corrélés qui sont observables. Un construit s'appuie sur des concepts ou peut se concevoir comme un modèle conceptuel qui a des aspects mesurables (Kane, 1982).

Des variables telles que la motivation, la compréhension de l'oral ou l'aptitude relèvent du construit, mais en général, on fait comme si elles étaient des entités réelles.

L'expression écrite est un concept, un modèle théorique de l'expression écrite serait un construit, et un test d'expression écrite qui s'appuierait sur ce modèle donnerait une variable mesurable dans le cadre théorique donné. Si au niveau des théories la construction de cette mesure est invalidable, sa validité épistémologique est assurée, mais cela ne lui assure aucune validité ontologique, même si un consensus social l'accepte. Le réalisme non-figuratif que décrit Chalmers (1987) nous signifie que les théories ne décrivent pas la réalité (elles ne sont pas figuratives). L'épistémologie de Chalmers affirme qu'une réalité existe. Toutes les épistémologies ne le font pas. Tant que le consensus se maintient, l'outil de mesure ne sera pas contesté. Certains outils de mesure ont été construits sans référence à aucun modèle théorique, seul le consensus social (l'*habitus*) leur permet de survivre. Nombre d'examen qui ne survivraient pas à une analyse scientifique sont dans ce cas.

Le terme « construit » n'est pas sans ambiguïté : Kelly (1955) avance que les individus formulent des construits ou des hypothèses sur les régularités apparentes de leur vie, avec l'objectif de les rendre plus compréhensibles, et, dans une certaine mesure, prévisibles. De tels construits ne relèvent pas de la construction scientifique et ne peuvent être abordés dans les mêmes termes, mais rien n'empêche qu'un construit personnel ne corresponde en apparence à un construit scientifique, créant ainsi une confusion. On peut ainsi penser qu'il existe des construits personnels, c'est d'ailleurs le nom de la théorie de Kelly (1955), mais certains affirment même que la réalité est un construit social.

La réalité : un construit social

Pour les tenants du constructionnisme social (Berger & Luckmann, 1966), les individus et les groupes participent à la création de la réalité qu'ils perçoivent. La réalité construite socialement est un processus perpétuel, dynamique et elle est reproduite par les gens qui agissent selon leurs interprétations et leur connaissance.

Dans la mesure où cette connaissance (sens commun) est négociée, les typifications, significations et institutions humaines en viennent à être

présentées comme des réalités objectives, un lien avec la phénoménologie (Heidegger, 1958 et Husserl, 1992) est reconnu.

La sociologie des sciences a été influencée par le constructionnisme social. Des chercheurs, tels que Callon et Latour (1991), ont appliqué cette théorisation pour relier ce que la science caractérise comme des faits objectifs aux processus de la construction sociale afin de montrer que la subjectivité humaine s'impose sur les faits mêmes que nous appelons objectifs, et pas uniquement le contraire. Pinker (1997) avance d'ailleurs que certaines entités ne sont que des constructions sociales : seul un accord tacite commun les fait exister : l'argent, la nationalité, etc. Ces objets sont subjectifs sur le plan ontologique, mais objectifs sur le plan épistémologique (Searle, 2004). Les faits sociaux pour Searle sont temporairement, ontologiquement et logiquement dépendants de faits physiques. Certains avancent que même les faits physiques sont construits socialement (Lyotard, 1979). En fait même les construits scientifiques, les lois physiques ou les concepts de la science résultent d'un consensus parce qu'ils correspondent à des critères partagés socialement par une communauté (les paradigmes de Kuhn, 1970).

Un retour sur le premier point de cet article nous permet de comprendre de telles positions quelque peu déstabilisantes : notre perception des faits est conditionnée par notre expérience et le contexte dans lequel nous évoluons, la compréhension que nous avons de ces faits ne saurait correspondre avec ce qu'ils sont, et cela n'a aucune importance puisque la réalité de ces faits nous échappera toujours. Ce qui compte, dans une telle optique, ce sont des théories qui fonctionnent, pas des théories qui décrivent la réalité. Quand elles ne fonctionnent plus, on en change (Kuhn, 1970). L'épistémè actuelle n'est pas celle de la certitude (Morin, 2000), c'est ce que Perrenoud (1996) nous rappelle : *enseigner c'est agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude*. La doxa rassure car elle comporte des certitudes et des obligations.

Gérer l'incertitude

Gérer l'incertitude implique de prendre du recul afin de passer de nos conditionnements, habitudes et représentations à une compréhension qui s'appuie sur une/des théorie/s ou une/des approche/s scientifiques. Martinez (1996) écrit que l'enseignement des langues relève « *de phénomènes de modes ponctuées de mots récurrents* », les concepts et les construits sont devenus des représentations communes, ils ont été happés par la « réalité sociale ».

Les modes de fondement du savoir scientifique, la construction *a priori* et la construction expérimentale (Seliger et Shohamy, 1989) conduisent à la déstabilisation des représentations antérieures. Si la rupture est

trop forte, l'individu est perturbé, et récusera la théorie ou ne la comprendra pas, ce qui rejoint le construit de ZPD de Vygotski (1997).

Accepter la « réalité sociale » telle qu'elle est n'est pas sans poser de problème au niveau de l'éthique dans la mesure où des chercheurs tels que Bourdieu et al (1970 : 19) parlent de violences symboliques à propos de l'école, par exemple. D'ailleurs on peut dire que l'objet de recherche est donné socialement, et la science pour l'éducation est « ... une science morale » (Van der Maren, 1996). Ceci implique l'interaction de tous les participants dans les actions d'enseignement/apprentissage. Il s'agit là d'une conception où la responsabilité et le rôle de tous les partenaires comptent (approche systémique).

La didactique est une science humaine qui n'offre que des pistes pour l'action contextualisée (Develay, 2001). Elle implique de prendre ses distances par rapport à l'objet social, et de ce fait la réflexion révélera une tension entre la pensée didactique et la réalité sociale dont il est impossible de se libérer. L'enseignant peut certes se concevoir en chercheur (« *man as scientist* » : Kelly, 1955), mais cela génèrera un conflit entre son engagement social et la distanciation réflexive (Elias, 1993). Le recul épistémologique soulève un grand nombre de questions : l'approche scientifique d'un problème impose de déterminer quels sont les obstacles épistémologiques en jeu, de valider ou non les « autorités » et les observations, de repérer les biais partagés de la communauté de pratique à laquelle on appartient et de mesurer les effets de contexte. Pour choisir sa pratique « dans un libre projet » (Bourdieu, 1987 : 127), l'enseignant peut :

- prendre la mesure des problèmes,
- se confronter aux écrits de la recherche,
- construire un projet d'action,
- revenir à sa pratique en mettant en place des instruments d'observation, de recueil de données,
- chercher un équilibre entre sa spontanéité, sa créativité et la validité scientifique de ses actions,
- comparer ses impressions et les données recueillies indépendamment de lui,
- interpréter ce que signifient les décalages éventuels entre ses impressions et les résultats de l'analyse de données.

Rappelons quelques-uns des obstacles à la mesure des problèmes :

- leur construction impose une connaissance théorique,
- la compétence professionnelle résulte de l'expérience, et celle-ci est un obstacle épistémologique,
- la tension qui viendra entre l'observation empirique et réflexion rationnelle à la base de la pensée scientifique (la distanciation) et la créativité, l'intuition et la connaissance initiatique (l'engagement).

Gérer sa pratique de cette façon revient à mettre en place une forme de recherche-action informelle (Ellis, 1997 ; Narcy-Combes, 2005), ou ce que d'autres (cf. Dörnyei, 2007) préfèrent appeler pratique réflexive (*reflective*

practice), pour assurer une médiation propice grâce à son dispositif de recueil de données qui donnera une vision multiple des événements.

Une réponse : la pratique réflexive

Brodin (2004) a noté que chez les enseignants de langue persiste un rêve de personnalisation des pratiques pour les adapter à leur contexte. Il serait intéressant de savoir si ce rêve révèle un besoin d'aller au-delà de l'habitus et de s'émanciper de la doxa. Dans la mesure où il n'est pas possible de contrôler tous nos automatismes de réactions, de pensées et de comportements, il ne nous reste plus qu'à accepter qu'existe en chacun de nous un mouvement de balancier perpétuel entre la doxa et l'épistémè. Ce mouvement crée une tension entre un sens de la responsabilité que les injonctions, les consignes et le regard des autres façonnent en nous et notre responsabilité épistémologique.

L'immédiateté et l'urgence de la pratique contraignent à recourir au « bricolage », mais le bricolage suppose des connaissances préalables, une réflexion et une technique mises en interaction, et dans notre métier la connaissance pratique ne suffira pas. Si tout est trop improvisé, le bricolage est un échec. Barbot et Camatari (1999) parlent de boîte à outils épistémologiques dans « l'attirail » du professeur autonome. Il restera à chacun de voir comment bien équiper sa boîte à outils en fonction de qui il est et du contexte dans lequel il agit. Face à la pléthore d'informations professionnelles, à l'énormité du savoir scientifique, l'enseignant a besoin de déterminer quels outils théoriques choisir pour que le bricolage ne se fasse pas à l'aveuglette en croyant que des objets existent sous une forme certaine alors qu'ils ne sont que des construits, des aides pour l'action et la réflexion qu'il convient de valider à tout instant. Les enjeux ne sont pas anodins et chaque individu a besoin de prendre la mesure des valeurs sous-jacentes véhiculées par les options théoriques et mobilisées par les pratiques correspondantes. L'objectif n'est pas d'être certain de bien faire, simplement d'être moins affirmatif sur ce que l'on a fait ou compte faire, pour reprendre le mot de Laborit (1996). L'illusion ontologique conduit à ce qui est appelé la « politique de l'autruche », un construit qui ne résiste pas à la prise de recul, en effet les autruches, fort raisonnables, ne se cachent pas la tête dans le sable pour se protéger du danger, mais, pense-t-on, baissent la tête pour repérer les vibrations. Mettre en place une pratique réflexive, c'est ne pas mettre la tête dans le sable, mais repérer les obstacles, accepter nos limites et la médiation des autres.

Bibliographie

- ABRIC, J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994, 2^e édition 1997.
- ARTHAUD, P. (2009), *Anglais, une médiation technologique*, Belfort-Montbéliard, UTBM didactique et humanités.
- ASTOLFI, J.-P. & DEVELAY, M. (1989), *La didactique des sciences*, Paris, PUF/Que sais-je.
- BACHELARD, G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin.
- BARBOT, M.-J. & CAMATARI, G. (1999), *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, Paris, PUF.
- BERGER, P.L. & THOMAS LUCKMANN, T. (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Anchor.
- BUSER, P. (1999), *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*, Paris, Odile Jacob.
- BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J.-C. & PASSERON, J.-C. (1968), *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton.
- BOURDIEU, P. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1987), *Choses dites*, Paris, Éditions de Minuit.
- BRODIN, E. (2004), « Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels aux modèles pédagogiques », *Notions en questions*, 8, pp. 23-43.
- CALLON, M. & LATOUR, B. (1991), *La science telle qu'elle se fait*, Paris, La découverte.
- CHALMERS, A.-F. (1987), *Qu'est-ce que la science ?* Paris, La Découverte.
- CHANOUF, A. (2004), *Les influences inconscientes*, Paris, Armand Colin.
- CROS, F. (2002), « L'innovation en éducation : topiques et enjeux » in N. Alter (dir.), *Les logiques de l'innovation*, Paris, La Découverte, pp. 213-240.
- DAMASIO, A. R. (1995), *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- DAMASIO, A. R. (1999), *Le sentiment même de soi*, Paris, Odile Jacob.
- DEVELAY, M. (2001), *Propos sur les sciences de l'éducation*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- DÖRNYEI, Z. (2007), *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*, Oxford, Oxford University Press.
- DÜRCKHEIM, E. (1898), « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, VI, pp. 273-308.
- ELIAS, N. (1993), *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard.
- ELLIS, R. (1997), *SLA Research and Language teaching*, Oxford, OUP.
- FOUCAULT, M. (1966), *Les Mots et les Choses, une archéologie des sciences humaines*, Paris, NRF.
- HEIDEGGER, M. (1958), *Essais et conférences*, Paris, Gallimard.
- HUSSERL, E. (1992), *L'Idée de la phénoménologie*, Paris, PUF.
- KANE, M.T. (1982), « A Sampling Model for Validity », *Applied Psychological Measurement*, 6(2), pp. 125-160.
- KAUFMANN J.-C. (2001) *Ego, pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan,
- KELLY, G. (1955), *The Psychology of Personal Constructs*, New York, WW Norton.
- KUHN, T. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, The University of Chicago Press.
- LABORIT, H. (1996), *Une vie* (derniers entretiens avec Claude Grenié), Paris, Éditions du Félin.
- LAHIRE, B. (2001), *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAVE, J. & WENGER E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LEDoux, J. (2003), *Neurobiologie de la personnalité*, Paris, Odile Jacob.

- LENOIR, Y. (2007), « L'habitus dans l'œuvre de Pierre Bourdieu : un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement », *Document du CRI et de la CRCIE*, 1, Université de Sherbrooke, pp.1-25.
- LYOTARD, J-F. (1979), *La Condition Postmoderne : Rapport sur le Savoir*, Paris, Éditions de Minuit.
- MARTINEZ, P. (1996), *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF/Que sais-je.
- MORIN, E. (2000), *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Le Seuil.
- MOSCOVICI, S (1984), « Le domaine de la psychologie sociale », Introduction à Moscovici, S. (éd.). *La psychologie sociale*, Paris, PUF, pp. 5-22.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2005), *Didactique des langues et TIC - Pour une recherche responsable*, Paris, Ophrys.
- PERRENOUD, P. (1996), *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- PIAGET, J. (1970), *Psychologie et épistémologie: pour une théorie de la connaissance*, Paris, Gonthier-Denoël.
- PINKER, S. (1997), *How the Mind Works*, New York, Norton.
- POPPER, K. (1999), *All life is problem solving*, Londres, Routledge.
- ROUQUETTE, M-L. & Rateau, P. (1998), *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- SEARLE, J. R. (2004), « Réalité institutionnelle et représentation linguistique » in L. Pinto, G. Sapiro et P. Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue*, Paris, Fayard, pp.189-214.
- SEARLE, J. (1983), *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*, Cambridge, CUP.
- SELIGER, H. W. & SHOHAMY, L. (1989), *Second Language Research Methods*, Oxford. OUP.
- Van Der Maren, J.-M. (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition), Bruxelles, De Boeck Université.
- VYGOSTSKI, L. S. (1997), *Pensée et langage*, Paris, La dispute/SNEDIT.
- ZUMBIHL, H. (2008), « Relations interculturelles entre apprenants et lecteurs, distance ou proximité ? », Communication au 29^e congrès du GERAS, Université de Poitiers.

L a notion de « position énonciative » : Sur la question du sujet-apprenant

HENRI PORTINE

UNIVERSITÉ BORDEAUX 3

EA 4195 – TELEM (TELANCO) & DEFLE

U n peu d'histoire...

À la fin des années 1940, la position du français comme langue internationale s'est trouvée menacée par l'anglais du fait de la montée en puissance de l'économie étatsunienne entre la Première et la Seconde Guerre mondiale. Jusqu'alors le besoin d'une notion de français langue étrangère ne s'était pas fait sentir puisque le français était langue dominante sur les plans culturel et diplomatique. La nouvelle donne internationale allait changer la situation : apparition de la notion de français langue étrangère et interrogations à la fois sur le contenu et la méthodologie (notons qu'il est courant, en français, d'utiliser « méthodologie » en didactique des langues alors que les psychologues de l'éducation parlent de « méthodes »). Ces interrogations n'étaient pas entièrement nouvelles pour le français (l'Alliance française naît en 1883). Ce qui est nouveau, après la Seconde Guerre mondiale, c'est l'idée d'une méthodologie spécifique, fondée sur des principes qui ne se résument plus à l'intuition, à la naturalité ou à une relation « directe » à la langue.

Cette méthodologie, ce fut d'abord la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV). Elle se déroulait selon cinq phases : présentation du dialogue et de la séquence d'images – explication (sur images représentant des mises en situation) – mémorisation du dialogue et correction phonétique – exploitation structurée ou guidée – exploitation libre ou transposition. À cette temporalité réglée sur des phases s'ajoutaient quelques principes dont une démarche allant du contraint au libre.

Ce principe est fondamental du point de vue qui nous occupe ici : on donnait la priorité à l'apprentissage de modèles grammaticaux normés présentés et travaillés en situation (réelle ou simulée)¹. L'étudiant visait donc à intégrer un modèle et à le restituer ; les constructions grammaticales étaient alors des routines auxquelles il fallait se plier. Ce n'était que lorsqu'on maîtrisait ces routines grammaticales que l'on pouvait s'essayer à une certaine créativité personnelle et à une prise de risques.

La méthodologie SGAV se constitue au cours des années 1950. La première méthode est *Voix et images de France* (VIF) qui paraît en 1962, suivie en 1972 de la publication de *De vive voix* (DVV), réalisée en fait quelques années auparavant. Or, dès 1971, une position critique va s'élaborer. Elle se nommera elle-même « la nouvelle méthodologie DVV ». (Argaud et Marin, 1971), ses créateurs la testeront d'abord à partir de la leçon 15 de *De vive voix* puis de plus en plus en têt dans l'utilisation de la méthode.

La procédure de « la nouvelle méthodologie DVV » fusionne les phases de présentation (les étudiants écoutaient le magnétophone en regardant défiler le film fixe) et d'explication (l'enseignant reprenait le film fixe image par image ou regroupait deux images en cas de question et de réponse, faisait écouter les répliques au magnétophone puis expliquait chaque réplique). Dans « la nouvelle méthodologie DVV », il n'y aura ni présentation ni explication préalable. Les étudiants vont découvrir la leçon image après image, l'enseignant projetant chaque image sans faire écouter le son correspondant. Ce sont les étudiants qui vont faire des propositions. Lorsqu'il n'y a plus de proposition de la part des étudiants, l'enseignant fait écouter le magnétophone, ce qui peut éventuellement relancer la production étudiante, puis passe à l'image suivante.

Lors de l'utilisation de cette « nouvelle méthodologie » on constate :

- que les énoncés proposés par les étudiants sont très nombreux pour les premières images puis que leur nombre s'amenuise ; deux hypothèses peuvent expliquer ce fait, soit les étudiants sont d'abord mobilisés par la nouveauté puis se lassent, soit, une histoire se construisant, le champ des possibles se restreint peu à peu ;

- que les types d'énoncés produits par les étudiants sont très variables, allant d'énoncés descriptifs comme « le directeur est en colère » à des énoncés en situation « donnez-moi ce dossier », en passant par des énoncés humoristiques.

Que peut-on théoriser à partir de cette expérience d'Argaud et Marin ? Pas grand-chose. On peut constater que les étudiants sont peut-être plus créatifs qu'on ne le pensait. De plus, cette expérience n'a pas été construite comme une expérimentation. Il semble, au vu des énoncés recueillis par Argaud et Marin, que les étudiants se sentent avant tout spectateurs de la leçon. Quoi qu'il en soit, cette expérience n'a pas fait école et n'a pas non plus fait l'objet d'une attention véritable, à l'exception de Besse (1985 : 98-131). On ne la retrouve pas, par exemple, mentionnée dans Coste et *alii* (1994).

1. Si l'on se réfère à l'opposition « bas niveau – haut niveau » proposée par le groupe LNR (Peter H. Lindsay, Donald A. Norman et David E. Rumelhart) à partir de 1975, le SGAV donne la priorité aux opérations de bas niveau (*data driven processing*), c'est-à-dire au traitement des unités automatisées ou automatisables (grammaire, lexique, notamment), sur les opérations de haut niveau (*conceptually driven processing*), c'est-à-dire le traitement plus global ou synthétique (phénomènes transphrastiques et discursifs, prise en compte de l'extralinguistique), sans toutefois négliger le haut niveau (dans la « mise en situation » et lors de la phase de transposition notamment). Pour une présentation pédagogique de cette opposition, voir Portine, 1998.

Parallèlement à cette expérience et de façon totalement indépendante (conversation privée avec Christian Lavenne, l'un des auteurs), la méthode *C'est le printemps* (CLP, parue en 1976 mais testée plus tôt au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon ou CLAB) se voulait utilisable selon deux méthodologies différentes. La première est conforme aux canons du SGAV. La seconde ressemble à « la nouvelle méthodologie DVV » mais avec trois différences notables :

- presque tous les dialogues initiaux (deux par leçon) commençaient par une image muette, nommée « image situation », qui avait pour objectif, quelle que soit la méthodologie utilisée, de faire parler les étudiants et de les amener à « construire une situation initiale (Sit.) » ;
- dans le cadre de cette seconde méthodologie, les images n'étaient pas montrées une à une mais (sans le son du magnétophone) par séquences de cinq à sept images, présentant une certaine unité narrative ; c'est d'ailleurs pourquoi, dans le *Livre du professeur*, tous les dialogues initiaux sont découpés en séquences, à l'exception des dialogues 5A et 6A ;
- seules étaient admises de la part des étudiants les propositions d'énoncés pouvant être placés dans la bouche des personnages présents sur l'image ou des commentaires signifiants (« Il ne s'agit pas de faire ici une description des images du type "sur la table il y a une tasse" ou "le café fume", etc., mais d'obtenir des étudiants soit des répliques que l'on prête aux personnages, soit des commentaires sur la situation et tout l'implicite socioculturel qu'elle contient », page 41 du *Livre du maître*).

Cette méthodologie, pour laquelle les auteurs n'ont jamais fourni de nom, n'a fait l'objet ni de commentaires ni d'une théorisation. Pourtant, contrairement à « la nouvelle méthodologie DVV » et plus encore à la méthodologie classique SGAV, la méthodologie CLP présentait une caractéristique tout à fait novatrice : elle faisait place à l'énonciation du sujet apprenant. Les trois caractéristiques répertoriées ci-dessus le mettent en évidence :

- par le recours à l'image muette initiale, l'enseignant positionnait une situation de parole qui allait servir d'ancrage aux prises de parole des étudiants mais aussi de repère pour leurs réajustements éventuels (*c'est vrai, on est à Marseille et...*) ;
- par la projection d'abord d'une séquence d'images ayant une unité narrative avant de revenir à chaque image l'une après l'autre pour faire produire des énoncés aux étudiants, l'enseignant fournissait un horizon d'attentes et donc un contexte dans lequel les productions des étudiants pouvaient s'inscrire ;
- par le refus des énoncés descriptifs de l'image et la sélection de propos attribuables aux personnages de l'image, l'enseignant permettait à l'apprenant (on remarquera que nous passons ici de l'*étudiant* à l'*apprenant*) d'inscrire ses paroles dans la situation d'énonciation, de se construire en sujet énonçant ; les commentaires ne sont acceptés que

s'ils représentent une prise de position de l'étudiant, ce qui est aussi une forme de sujet énonçant.

On pourrait s'interroger sur les raisons qui sont à l'origine de la méconnaissance de ce type de méthodologie. À notre avis, il y en a deux :

- le SGAV était en train de s'essouffler, or la proposition des auteurs de CLP ne rompait pas totalement avec la méthodologie SGAV et il eût fallu montrer l'indépendance de cette proposition par rapport au SGAV ;
- la méthodologie de l'anglais langue étrangère devenait communicative (depuis 1972-1973) et la notion de communication était sur le point, en France, de recouvrir toutes les autres propositions (ce qui a été le cas à partir de 1978-1979).

Notons que, dans CLP, la notion d'énonciation n'est pas mentionnée. Comme telle, cette notion allait être revendiquée en 1978 par les auteurs d'une méthode d'anglais pour élèves francophones de collèges français, *Behind the words*. Ces auteurs étaient regroupés dans l'équipe Charlirelle (qui évoque l'Institut d'anglais Charles V qui appartenait à l'Université Paris 7).

De l'élève au sujet apprenant et à la position énonciative

Jusqu'en 1978, un seul terme était utilisé en FLE pour désigner l'acteur en face de l'enseignant : l'élève (ce qui fait d'ailleurs que l'on parlait parfois d'auditeur pour désigner un « élève » adulte dans le circuit de l'alphabetisation). Entre 1978 et 1980, on remplace *élève* par *apprenant*, ce qui a provoqué une *centration sur l'apprenant* (et non *sur l'apprentissage*). Cette substitution fait cependant de l'ex-élève un apprenant, qu'il apprenne effectivement ou qu'il bavarde avec son voisin. C'est pourquoi, à la fin des années 1980, on a commencé à distinguer l'élève (qui est un individu membre d'une institution) et l'apprenant (qui est l'un des pôles de la relation et du processus que l'on nomme *apprentissage*, un sujet s'énonçant comme tel). Un élève est un sujet au sens banal d'être humain pris dans un jeu de relations. Un apprenant est aussi un sujet mais dans un sens différent de sujet, un sens qui se situe au niveau de la théorie. Ce sens, on le retrouve dans sujet épistémique de Piaget ou dans sujet énonciateur. « L'apprenant n'est donc pas un individu mais une posture endossée par un individu » (Portine, à paraître) ; l'individu est pris dans un processus qui a ses contraintes propres.

L'individu-élève qui se constitue en sujet apprenant tend à devenir un « locuteur/acteur » (Kern et Liddicoat, 2008), c'est-à-dire à s'inscrire dans un jeu de places pour se construire une « position énonciative ». Nous devons donc maintenant définir les notions de *place* et de *position*. Pour ce faire, nous reprendrons, sous une forme légèrement différente, Portine (1982 : 299sq).

Tout locuteur occupe une place dans un « système de places ». Prenons l'exemple d'un article de journal ou d'hebdomadaire. C'est une publication qui est « située » : *Le Monde* a ainsi longtemps occupé une place de centre gauche dans l'échiquier des places du journalisme, face au *Figaro* et à *Libération* qui manifestent respectivement des « sensibilités » de droite et de gauche. Les places ainsi attribuées à ces trois journaux relèvent de l'institué : acheter *Le Figaro*, c'est acheter un « journal de droite », et ainsi de suite. La notion de place désigne donc un « déjà-là » qu'est censé connaître tout sujet parlant. Cela n'affecte pas seulement des « acteurs institutionnels » comme les journaux mais nous concerne tous. Tel voisin me considère comme bruyant ou très calme, menant une vie agitée ou retirée. Quand je parle à mon médecin, il a une certaine idée de moi qui va orienter ses jugements. Nous sommes donc tous pris – avant même « d'ouvrir la bouche » – dans un système de places : celle que nous occupons pour nos interlocuteurs bien sûr, mais aussi celles qu'ils occupent pour nous et l'un pour l'autre. Nous attribuons des places à des inconnus qui nous adressent la parole à partir de signes (vêtements, mais aussi paroles). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous devons être vigilants sur la façon dont nos élèves ou étudiants entrent dans une interaction.

Il y a un *institué* et il y a un *instituant*, c'est-à-dire un ensemble de faits et de propositions qui cherchent à remplacer l'institué ou à le compléter. C'est ainsi que les constitutionnalistes décrivent l'évolution d'une Constitution comme celle de 1958 en fonction de l'équipe présidentielle, mais aussi des contre-pouvoirs – caractéristiques de tout pouvoir démocratiquement élu – qui jouent ou non leur rôle, qui cherchent ou non à le jouer. Sous le poids de l'instituant, l'institution évolue, se transforme².

Dans toute prise de parole, les locuteurs peuvent accepter la place qui leur est assignée (elle devient alors de fait leur « position énonciative ») ou tenter de la transformer en construisant une nouvelle « position énonciative ». L'école de Palo Alto a analysé des échanges verbaux dans des couples (Watzlawick et alii, 1967, page 109sq de la traduction française). Dans ces échanges, on voit comment chaque membre du couple peut accepter la place que l'autre lui assigne ou en revendiquer une autre en construisant une position énonciative qui préfigure cette nouvelle place. Pour un allophone, l'une des premières contraintes dans une interaction est de se positionner en tant qu'étranger audible. Pour devenir cet étranger audible, il doit être capable de : (a) se présenter de façon adéquate (saluer selon les normes) ; (b) montrer qu'il est un locuteur digne d'attention ; (c) dire très vite ce qu'il requiert.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) distingue la notion d'interaction :

« La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction**, de la **médiation** (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. » (page 18, page 14 dans la version anglaise)

2. On peut appliquer cela, *mutatis mutandis*, à la classe dès lors qu'on la considère comme une « communauté discursive ».

Malheureusement, le CECR reste assez ambigu sur cette distinction puisqu'elle juxtapose réception orale, production orale et interaction orale sans préciser si réception et production orales se limitent à du monologal³. Une autre source d'ambiguïté est le fait de mettre oral et écrit sur le même plan alors que toute « interaction écrite » est différée, ce qui en fait une séquence de productions monologiques. C'est pourquoi nous distinguerons : réception orale monologique, production orale monologique, interaction orale, réception écrite, production écrite (les deux dernières étant forcément monologiques).

La construction d'une position énonciative ne s'opère pas de la même façon dans les productions monologiques et dans le dialogal. Dans les productions monologiques, il s'agit de se construire soi-même en sujet audible (montrer où l'on veut aller) et légitimé (montrer que l'on est pertinent sur le sujet abordé). Le caractère monologal de la production fait que l'on peut s'entraîner en différé. Cela est évident à l'écrit avec son avant-texte, sa planification mouvante et ses reformulations. Cela est vrai aussi pour l'oral. Un avocat ne peut pas délivrer un « par cœur », il condamnerait automatiquement son client. Mais il prépare sa plaidoirie. De même, un apprenant peut s'entraîner à l'oral. Dès lors, étudier la position énonciative que l'on construit est possible.

Dans l'interaction, la situation est plus complexe : l'autre peut chercher à vous délégitimer (exemples : dans l'interaction familière par un énoncé du type *tu n'y comprends rien* ; dans une interaction plus formelle par un énoncé du type *vous oubliez un point important*) ; même en l'absence de telles réactions, il faut toujours réajuster son propos. C'est pourquoi préparer une interaction à l'écrit puis la mémoriser et la jouer n'entraîne pas l'apprenant à s'intégrer à une interaction spontanée. Cependant, ce processus d'apprentissage peut quand même jouer son rôle pour une interaction orale formelle parce qu'elle est plus codée.

On retrouve ici la question du « temps différé » et du « temps réel »⁴. Une production écrite se fait toujours en différé : je peux la reprendre, reformuler tel point, permuter tels passages, et ainsi construire à la fois ma position énonciative et mon argumentation (ou mon récit s'il s'agit d'une narration). Une production orale monologuée est semi-différée : je la prépare, envisage les réactions possibles de mon auditoire ; je peux ainsi « l'improviser » en ayant un guidage en arrière-plan. En revanche, toute interaction se réalise en temps réel. Dès lors, comment se préparer à ce défi lorsqu'on est alloglotte ?

3. Bakhtine (1929b) a opposé *monologique* à *dialogique* dans un sens très différent.

Nous adopterons les termes *monologal* pour le monologue et *dialogal* pour le dialogue, conformément

à une suggestion d'Eddy Roulet (me semble-t-il) lorsqu'il dirigeait une équipe de recherche sur les interactions orales à l'Université de Genève.

4. Il y a déjà longtemps Daniel Coste a fait une intervention sur la notion de temps réel dans l'apprentissage dans le cadre du séminaire DRLAV de Blanche-Noëlle Grunig (Université Paris 8). Je voudrais remercier ici Daniel Coste pour les bases d'une réflexion qu'il a ainsi jetées.

Remarques sur l'emploi des corpus en didactique des langues

Depuis une bonne vingtaine d'années, on s'intéresse à l'interaction orale effective. En fait, l'intérêt pour l'oral est relativement récent.

Jusque dans les années 1950, la conception de l'oral est liée non pas à une analyse mais à la représentation que l'on s'en fait⁵. C'est ainsi qu'alors l'absence de *ne* dans la négation passe pour l'un des traits les plus caractéristiques de l'oral. L'enregistrement des données orales à partir des années 1950 permet de se faire une vision plus exacte de l'oral monologal. On sait que le fait de savoir qu'on est enregistré modifie la production mais dans une interview (qui est quasiment du monologal) et dans la véritable production monologale peu à peu le locuteur oublie l'enregistrement. Il suffit donc d'ignorer les vingt premières minutes d'un enregistrement pour obtenir un oral quotidien pertinent. Malheureusement, ce n'est pas le cas dans l'interaction ; les productions ne sont pas assez longues pour que cet oubli se réalise. Il a fallu attendre des appareils beaucoup plus petits pour que cet oubli se fasse. Ce n'est donc qu'au début des années 1980 que la constitution de corpus d'interactions orales a réellement été possible.

La constitution de corpus a débouché sur des descriptions de plus en plus fines (d'abord pour l'anglais). On se reportera, pour le français parlé, à Blanche-Benveniste (1997) et Morel & Danon-Boileau (1998) et, pour l'interaction orale, à Kerbrat-Orecchioni (1990), Traverso (2004) et Beal (à paraître).

Dans une interaction, les termes d'adresse (*madame, monsieur*, mais aussi *s'il vous plait* ou *excusez-moi* qui peuvent perdre leur sens initial pour devenir des termes d'adresse), les ouvertures (*bonjour, excusez-moi, ben, vous savez*) jouent un rôle déterminant. Remarquons que, contrairement à *excusez-moi, bonjour* est un ouvreure mais ne peut pas être un terme d'adresse (on ne peut pas héler quelqu'un en lui disant *bonjour* alors qu'on peut le faire avec *excusez-moi*). Une interaction suit des phases comme « constat d'un désaccord – explicitation du désaccord – résolution du désaccord soit par un accord plus ou moins acquis soit par l'acceptation du désaccord », comme « énoncé d'un jugement – illustration par un récit – conclusion partagée ou non à partir du récit », etc. Toutes ces phases supposent, de part et d'autre, des ajustements des positions énonciatives.

Un autre point est très important pour la didactique des langues, telle qu'elle se pense aujourd'hui. La notion de genre discursif prend une place de plus en plus grande (après le quasi-abandon de la typologie des textes pour cause de rigidification de la problématique). On peut donc penser que les interactions orales se diversifient en genres discursifs différents (voir Lindenfeld, 1978 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004 et Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2008).

Mais les formes de l'interaction ne s'apprennent pas, elles s'acquièrent. C'est à ce niveau que jouent les phénomènes de « copie » et d'« ajustement » à partir d'un corpus. L'enseignant peut mobiliser deux types de corpus, les corpus externes (apportés de l'extérieur) et les corpus internes (réalisés au sein de la classe). Dans le cas des corpus externes, l'apprenant imite tel aspect d'un corpus de façon récurrente

5. Ferdinand Brunot a recueilli des « archives de la parole » en 1912-1913 (consultables sur le site de la Bibliothèque nationale de France ou BNF : <http://gallica.bnf.fr/>) mais l'époque et les conditions d'enregistrement rendent ces données peu exploitables. L'ouvrage d'Henri Bauche (*Le langage populaire : grammaire, syntaxe et dictionnaire du français tel qu'on le parle dans le peuple de Paris, avec tous les termes d'argot usuel*, 1928) présente lui aussi des caractéristiques qui en font un témoignage discuté. Quant à *La grammaire des fautes* publiée en 1929 par Henri Frei, il s'agit d'écrit.

(c'est le phénomène de « copie »). Dans le cas des corpus internes (par exemple, un jeu de rôle filmé dans la classe), l'apprenant repère des dysfonctionnements et va tenter d'ajuster ses propres comportements langagiers (c'est le phénomène d'« ajustement » qui présente une assez forte analogie avec l'auto-correction ou *self-repair*). Dans les deux cas, il y a prise en main de son apprentissage par l'apprenant. Il ne s'agit pas d'une nouvelle forme d'apprentissage : elle ne convient pas pour tous les éléments et notamment pas pour ceux de bas niveau.

La didactique des langues anglo-saxonne est beaucoup plus avancée que la didactique des langues francophone sur l'emploi des corpus (pour une présentation de la problématique anglo-saxonne, voir O'Keeffe, McCarthy, Carter, 2007). D'ailleurs, le premier corpus de français langue étrangère fut réalisé à l'initiative d'universitaires britanniques (Étude sociolinguistique sur Orléans, voir Blanc & Biggs, 1971).

Énonciation ou cognition ?

La notion d'énonciation est et a toujours été une notion un peu « franco-française ». Née dans les années 1930, elle a connu différents avatars. On peut situer son déclin à partir des années 1990 (la notion de cognition y est pour beaucoup). Le problème de traduction s'est toujours posé, notamment pour l'anglais (*enunciation* n'a aucun rapport avec la notion d'énonciation développée en France ; les *speech acts* traitent d'une autre problématique).

Depuis quelques années, la notion de cognition, qui est, elle, au départ plutôt anglo-saxonne, est venue se positionner en regard de la notion d'énonciation⁶. Il est encore trop tôt pour tirer des conséquences de cette confrontation. On peut toutefois remarquer qu'une didactique des langues à orientation cognitive (vers laquelle le CECR paraît s'orienter) :

- considère que l'on ne peut dissocier les contenus de connaissance des formes langagières qui permettent de les représenter ;
- met généralement en avant une position constructiviste ;
- lie travail morphosyntaxique et négociation du sens.

On remarque que la notion d'énonciation est compatible avec la notion de cognition. D'ailleurs en témoignent les travaux du GEPED (Groupe d'étude en psycholinguistique et didactique), fondé par Danielle Bailly à l'UFR d'études anglophones de Paris 7, dans le prolongement de Charlielle (1975). Le GEPED est aujourd'hui dirigé par Danielle Chini.

La notion de position énonciative que nous avons esquissée a donc émergé dans la méthodologie prônée dans *C'est le Printemps*, sans toutefois être conceptualisée comme telle. Elle a ensuite été partiellement oubliée mais s'est retrouvée plus ou moins dans le discours méthodologique du fait de l'influence de la notion d'énonciation.

6. Pour une présentation de la problématique des linguistiques cognitives, voir Fuchs (2004). Voir aussi Achard-Bayle (2009) qui se positionne sur le plan des applications didactiques.

C'est la notion de cognition située qui l'a reprise, un peu indirectement. On a donc là le trajet d'une notion sans que celle-ci ait toujours été clairement explicitée.

Fondements théoriques d'une notion en voie d'extinction

La notion d'énonciation a une histoire assez complexe (voir Delesalle, 1986) et croise les notions de deixis et d'indexicalité (voir Kleiber, 1986). Le terme apparaît, dans son acception linguistique, au xx^e siècle mais dans le sens d'expression informative. Bally (1932) témoigne bien de cet usage d'énonciation dès sa première phrase : « Toute énonciation de la pensée par la langue est conditionnée logiquement, psychologiquement et linguistiquement. » Cette notion d'énonciation, déjà ancienne, est proche de la notion de *vyskazyvanje*⁷ utilisée dans Bakhtine (1929a, notamment les chapitres 5 et 6), même si la traductrice en français (Marina Yaguello) force un peu la traduction en en faisant un équivalent, en plus socialisé, de la conception de l'énonciation que l'on trouve chez Culioli (1973).

Cette signification perdurera jusque dans les années 1960 (on la retrouve au-delà comme traduction de *utterance* dans les travaux d'Austin et de Searle) ; elle entrera alors en concurrence avec un usage plus technique qui prendra deux formes :

- celle que lui confèrera Benveniste (1959, 1970) et, plus ou moins dans la foulée, Culioli (1973),
- celle que proposera Ducrot (1980).

L'énonciation au sens de Benveniste puis de Culioli repose sur la notion de repérage (que l'on trouve déjà dans la notion de *nynégocentrisme* ou < moi – ici – maintenant > de Damourette et Pichon (1936, § 1604). Le sujet parlant se positionne temporellement (notamment par son emploi des temps verbaux) et en tant que sujet, par exemple par l'usage de modalités (*il se peut que, franchement, heureusement que, tu ne peux quand même pas, etc.*). D'autres repérages sont à l'œuvre, notamment dans l'usage du lexique. Si un employé dit « pour moi, X n'est pas un directeur », cela signifie que X n'a pas les qualités qui font d'un directeur un vrai directeur (remarquons que « pour moi, X n'est pas le directeur » n'a pas de sens, la présence ou l'absence de *un* change tout dans le cas présent, ou alors il faut introduire *vrai* : « pour moi, X n'est pas le vrai directeur » signifie que quelqu'un d'autre, qui n'est pas directeur, joue le rôle du directeur, ce qui est encore différent de « pour moi, X n'est pas un directeur »). En disant « pour moi, X n'est pas un directeur », le locuteur fait deux choses ; d'une part, il donne implicitement un début de représentation de ce qu'est pour lui

7. *vyskazyvanje* (en russe) signifie énonciation, manifestation, opinion, déclaration. Comme nous l'indiquons dans le texte, ce terme russe chez Bakhtine correspond à l'emploi ancien en français du terme énonciation qui signifiait déclaration, assertion, par opposition à interrogation, exclamation-injonction.

un bon directeur ; d'autre part, il disqualifie X en tant que directeur. On a donc ici de véritables repérages lexicaux.

Pour Ducrot (1980 : 35sq), « dire qu'un énoncé décrit son énonciation, c'est dire, d'abord, qu'il se présente comme produit par un locuteur [...]. L'énoncé présente d'autre part son énonciation comme adressée par le locuteur à un allocutaire [à différencier du destinataire]. [...] Arbitrairement, j'appellerai *énonciateur* et *destinataire*, respectivement, la personne à qui est attribuée la responsabilité d'un acte illocutionnaire et celle à qui cet acte est censé s'adresser ». On a donc deux couples qui peuvent ou non coïncider. C'est ainsi que Cadiot, Ducrot, Nguyen et Vicher (1985 : 108-110) associent cinq énonciateurs à l'énoncé, produit par un locuteur unique, *allons au bistro, on y sera toujours au chaud* (avantage, conclusion, faible avantage, réfutation de la conclusion, petit avantage mais quand même un avantage).

Une notion théorique est toujours en évolution. De plus, elle doit être solidaire avec les principes adoptés par la théorie. C'est pourquoi la notion d'énonciation que nous venons de voir s'est diversifiée. Un autre problème existe : l'émergence de toutes les formes de cette notion prend place entre l'année 1932 et l'année 1986. On remarquera d'ailleurs que cette notion n'est plus productive au niveau théorique depuis le début des années 1990 : objectivement, il n'y a plus de théories linguistiques productives centrées sur l'énonciation, après une période de concurrence (1980-1990), celles-ci se sont dissoutes dans les linguistiques de la cognition.

E n guise de conclusion

Depuis la fin de la période où le SGAV était prépondérant, on travaille – en didactique des langues – principalement au niveau du discours (à tel point que la place et le rôle de la grammaire sont redevenus des questions d'actualité si l'on veut enseigner aussi les opérations de bas niveau sans perdre le bénéfice de ces apprentissages des opérations de haut niveau). De ce fait, apprendre à assumer sa parole et à la situer est devenu très important pour l'apprenant. C'est pourquoi nous avons insisté sur la notion de position énonciative.

La méthode *C'est le Printemps* a été tout près de développer cette notion mais elle est restée en germe pour diverses raisons. La vague du tout communicatif a balayé son émergence. Le peu de dynamisme actuel de la notion d'énonciation ne permet pas de fonder quelque espoir en cette notion. Cependant, la notion de cognition située prend la relève. Il faudrait donc croiser la notion de cognition et celle d'énonciation comme système de repérages.

Nous avons voulu attirer l'attention sur une notion dont l'émergence a été bloquée. Il s'agit donc bien d'un fait épistémologique qui vise à poser un principe : renouer avec l'apprentissage de la construction d'une position énonciative. Cette notion de position énonciative peut aujourd'hui s'inscrire dans une didactique des langues fondée sur la notion de cognition située, c'est-à-dire dans une didactique des langues à orientation cognitive.

Bibliographie

- ACHARD-BAYLE, G. (2009), « La linguistique cognitive et ses applications », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6(2), pp. 39-68. Consultable à <http://acedle.org/spip.php?article2531>.
- ARGAUD, M. & MARIN, B. (1971), « La nouvelle méthodologie DVV », *Voix et Images du CREDIF*.
- BAKHTINE, M. (V. N. Vološinov) (1929a), *Marksizm i filosofija jazyka*, Leningrad. Traduction française : *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit, 1977.
- BAKHTINE, M. (1929b), *Problemy tvortchestva Dostoïevskogo*, Leningrad. Traduction française : *La poétique de Dostoïevski*, Paris, Seuil, 1970.
- BALLY, C. (1932), *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, Francke.
- BEAL, C. (à par.). *Les interactions quotidiennes en français et en anglais : De l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles*, Berne, Peter Lang.
- BENVENISTE, E. (1959), « Les relations de temps dans le verbe français », *Bulletin de la Société de Linguistique*, LIV : 1, pp. 69-82. Repris dans : E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, 1, Paris, Gallimard, 1966, pp. 237-250.
- BENVENISTE, E. (1970), « L'appareil formel de l'énonciation », *Langages*, 17, pp. 12-18. Repris dans : E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, 2, Paris, Gallimard, 1974, pp. 79-88.
- BESSE, H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier.
- BLANC, M., BIGGS, P. (1971), « L'enquête sociolinguistique sur le français parlé à Orléans », *Le français dans le monde*, 85, pp. 16-25.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- CADIOT, A., DUCROT, O. & NGUYEN, T.-B. (1985), « Sous un mot, une controverse : Les emplois pragmatiques de "toujours" », *Modèles linguistiques*, 7(2), pp. 105-124.
- COSTE, D. (éd.) (1984), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier.
- COSTE, D. et alii (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier. Coll. LAL.
- CULIOLI, A. (1973), « Sur quelques contradictions en linguistique », *Communications*, 20, pp. 83-91.
- DAMOURETTE, J. & PICHON, E. (1936), *Des mots à la pensée : Essai de grammaire de la langue française*, tome 5, Paris d'Artrey.
- DELESALLE, S. ed. (1986), Histoire des conceptions de l'énonciation, *Histoire – Epistémologie – Langage*, 8(2).
- DUROT, O. (1980), *Les mots du discours*, Paris, Minuit.

- FUCHS, C. (éd.) (2004), *La linguistique cognitive*, Paris, Ophrys.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990), *Les interactions verbales*, Paris, A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. & TRAVERSO, V. (2004), « Types d'interactions et genres de l'oral », *Langages*, 153, pp. 41-51.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. & TRAVERSO, V. (éds.) (2008), *Les interactions en site commercial : Invariants et variations*, Lyon, ENS-Éditions.
- KERN, R. & LIDDICOAT, A. J. (2008), « De l'apprenant au locuteur/acteur » in G. Zarate, Lévy, D. & Kramersch, C. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 27-33.
- KLEIBER, G. (1986), « Déictiques, embrayeurs, "token-reflexives", symboles indexicaux, etc. : Comment les définir ? », *L'Information grammaticale*, 30, pp. 3-22.
- LINDENFELD, J. (1978), « Communicative patterns at French marketplaces », *Semiotica*, 23(3-4), pp. 279-290.
- MOREL, M.-A. & DANON-BOILEAU, L. (1998), *Grammaire de l'intonation : L'exemple du français parlé*, Paris, Ophrys.
- O'KEEFE, A., MCCARTHY, M. & CARTER, R. (2007), *From Corpus to Classroom: Language use and language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PORTINE, H. (1982), « Phénomènes culturels, discours et enseignement des langues » in J. Nivette (éd.), *Cultural Aspects of Foreign Language Teaching*, Bruxelles, ABLA Papers, 6, pp. 282-321.
- PORTINE, H. (1998), « Conceptualisation - automatisation et didactique de la grammaire » in G. Legrand (éd.), *Pour l'enseignement de la grammaire*, Lille, CRDP, pp. 117-130.
- PORTINE, H. (2001), « Énonciation et didactique de la grammaire » in N. Peacock (éd.), *Tous azimuts, Directions in French language studies*, Glasgow, University of Glasgow, pp. 1-32.
- PORTINE, H. (à par.), « Le natif comme enseignant de langue : mythes et réalités ».
- TRAVERSO, V. (2004), *L'analyse des conversations*, Paris, A. Colin.
- WATZLAWICK, P., HELMICK BEAVIN, J. & JACKSON, D. D. (1967), *Pragmatics of Human Communication*, New York, Norton. Traduction française : *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972. Coll. Points.

Méthodes et matériaux cités

- Charlielle. (1975), *Behind the words*, 6^e, Paris, Hatier-OCDL.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier. Traduction anglaise *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge Univ. Press, 2001.
- GUBERINA, P., RIVENC, P. (dir.) (1962), *Voix et images de France*, Paris, Didier.
- MOGET, M.-T. (1972), *De vive voix*, Paris, Didier.
- MONTREDON, J. et alii. (1976), *C'est le printemps*, Paris, CLE international.

A

pprentissage des langues médié par ordinateur : discours critiques sur l'outil

MARIE-NOËLLE LAMY
CREET, THE OPEN UNIVERSITY

Le questionnement épistémologique en didactique des langues, rappellent Demaizière et Narcy-Combes (2005), balance entre trois pôles : savoir si (a) la production langagière est systémique ou sociolinguistique ; (b) la connaissance du sens est explicite ou implicite ; (c) l'apprentissage relève de l'explicite ou de l'implicite. Ce cadre posé, la situation de l'apprentissage des langues médié par la technologie (ci-après ALMT) modifie ce projet épistémologique. Il s'agit alors de construire un savoir qui circonscrive un nouvel objet. La machine elle-même, périphériques et logiciels compris, est l'élément le plus visible de cette nouvelle donne, mais elle n'est pas l'objet à construire. Dans ce chapitre c'est la nature de cet objet qui va nous intéresser. Cet « objet ALMT » inclura le processus instrumenté d'apprentissage et le dispositif sur lequel il repose, soit : la machine, l'acteur humain et le projet éducatif. Voici comment Brodin (2002) décrit ce dernier :

Depuis l'orientation communicationnelle des années 1970 sont pronés, en langues, des éléments de théorisation constructivistes comme la création d'environnements d'apprentissage favorisant le travail collaboratif et la communication, l'apprentissage actif, [...], la contextualisation de l'apprentissage, le développement de l'autonomie, la mise à disposition d'environnements langagiers et de dispositifs riches et variés, les tâches et documents à caractère « authentique », l'implication dans des situations et des tâches d'apprentissage diversifiées, la compréhension interculturelle. (2002 : 157)

Devant ce mini-historique de la discipline, on imagine aisément que la technologie, avec sa panoplie d'outils de partage du savoir et du savoir-faire (forums, chats, plateformes de tutorat ou sites de réseaux sociaux), puisse encourager une forme de pensée syncrétique qui lui attribuerait une affinité particulière avec les pédagogies socio-centrées recensées

plus haut. De fait c'est par une déclaration d'allégeance aux orientations socio-constructivistes (idée que les personnes apprennent dans l'interaction avec d'autres, et que la connaissance est co-construite au cours de ces interactions, et non transmise) que commencent fréquemment les comptes-rendus de travaux en ALMT, du moins depuis le « tournant social » (Block, 2003) qui caractérise l'ensemble des sciences humaines à partir des années 1970.

Néanmoins, la convergence entre l'outil et l'orientation constructiviste n'est qu'apparente, soulignent des chercheurs en communication comme Petraglia (1998) ou Hargittai et Walejko (2008). L'hypertexte par exemple, selon Petraglia, séduit les constructivistes car il semble entraîner l'apprenant dans un dialogue avec les contenus au cours duquel il ne se contente pas d'accéder à l'information mais il la crée. Or selon Petraglia le recours aux hypermédia ne permet pas de parler de centration sur l'apprenant, puisque le contenu et la disposition des informations auxquelles les hypermédia donnent accès sont déterminés en amont par les concepteurs qui suivent leur propre idée des besoins conceptuels des apprenants sans qu'elle corresponde forcément aux besoins réels de ceux-ci (1998 : 60). Pareillement, Hargittai et *alii* démystifient la réputation d'outil de création collaborative qui est faite au « Web 2.0 ». À travers leurs travaux sur les usages d'étudiants nord-américains dans les réseaux sociaux, elles montrent que tous les « digital natives » n'y évoluent pas à compétences égales : la co-création de contenus multimodaux (musique, vidéo, photographie) y est l'apanage des garçons de milieux aisés, les filles, ainsi que les jeunes de milieux défavorisés intervenant plutôt individuellement via les modalités textuelles (Hargittai et *alii*, 2008).

Ce détour par deux disciplines voisines de l'ALMT illustre la pérennité de la tentation du technocentrisme. Il ouvre aussi les yeux sur la pertinence de certains éléments comme les conditions de production (Petraglia) et de diffusion (Hargittai et *alii*) de l'artefact pour une bonne compréhension des phénomènes d'appropriation de l'outil. Technicisme, cognitivisme et socio-constructivisme, tels sont bien les paradigmes constitutifs du domaine, à prendre en compte pour construire l'objet d'une épistémologie de la didactique des langues, sachant néanmoins qu'en les nommant, on risque de leur conférer des qualités de finitude qu'ils n'ont pas : dans les sphères pertinentes à notre propos (pratique éducative, instances de financement de la recherche, politique de publication scientifique) la réalité est touffue, évoquant plutôt des entrelacs, chevauchements et retours en arrière qu'une avancée en ligne droite, ainsi qu'on va le voir dans les deux sections qui suivent à travers les travaux de Levy au début de l'ère de l'ALMT, en 1997, et l'état des lieux réalisé une décennie plus tard par Lamy et Hampel (2007).

Regards critiques sur l'outil en didactique des langues

Levy (1997) fut le premier à modéliser le rôle de la machine en ALMT. Il distinguait l'ordinateur comme « outil », qui permet l'accès aux stimuli pour la classe, en quelque sorte un adjoint pour l'enseignant, de l'ordinateur comme « tuteur », qui héberge les exercices destinés à déclencher et évaluer la production. Inévitablement, l'ouvrage date puisqu'il ne pouvait refléter les possibilités communicatives du travail en réseau, apparues depuis. Cependant Levy a posé trois points qu'il est important de rappeler car ils délimitent les conditions de la symbiose entre la théorie et la pratique dans le domaine de l'ALMT.

Premièrement, dit Levy, pour que la théorie contribue à la pratique en ALMT il faut qu'elle en épouse le contexte. Or « [e]n général, les théories qui ont été appliquées [à ce] contexte sont exogènes¹ » (1997 : 218). Selon lui, par exemple, « les technologies immatures qui ne permettent que d'infimes avancées en matière de synthèse vocale et de reconnaissance de la parole » (*ibid.*) exemplifient l'inefficacité d'une recherche informatique monoculturelle qui n'a pas intégré les apports théoriques venus de la phonétique, de la phonologie, de la psycholinguistique et de la sociolinguistique. Cette observation de Levy reste vraie à propos de ces outils aujourd'hui (indépendamment du progrès spectaculaire des technologies d'audition, qui, elles, répondent à d'autres besoins).

Deuxièmement, une théorie de l'ALMT doit induire des méthodologies de recherche qui soient en phase avec l'objet d'analyse. Un scénario de recherche de type pré-test/ post-test, par exemple, est incapable de capturer les progrès linguistiques accomplis sur le long terme, encore moins d'évaluer les adaptations réalisées par des apprenants dont les techniques scripturales se seraient pliées aux caractéristiques de l'outil (par exemple qui auraient appris à manier le langage SMS en L2).

Troisièmement, il faut que la théorie corresponde aux schèmes d'utilisation. Comme exemple d'outil « adaptatif » réussi sur ce plan, on peut citer le programme d'auto-évaluation linguistique en ligne créé par le projet européen DIALANG². Celui-ci s'appuie en effet sur une théorie cognitiviste du développement individuel de l'interlangue, et fait directement appel à l'interlangue de l'utilisateur. Ainsi le logiciel lui présente initialement une sélection d'items appropriés à son niveau (auto-diagnostiqué) ; puis la machine modifiera sa sélection de chaque item successif selon la qualité des réponses fournies par l'individu, en augmentant ou diminuant la difficulté récursivement tout au long du test.

Les trois principes de Levy participent d'une réflexion sur la méthodologie de la recherche en ALMT et parlent donc de « l'objet ALMT »

1. Dans le chapitre, toutes les citations de textes en anglais sont traduites par nous-même.

2. DIALANG
<http://www.dialang.org/intro.htm>. Un site temporaire a été mis à disposition pendant que des interventions sont effectuées sur le site permanent, voir explications à <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about> (Consulté le 08/02/10).

idéal. Pour bâtir une conceptualisation qui prenne aussi en compte l'« objet réel », Lamy et Hampel se demandent comment peut s'interpréter le rapport à l'outil dans les expériences de terrain au cours de la décennie qui a vu mûrir l'ALMT. Les auteures examinent six technologies, en les regroupant par dyades selon la méthodologie contrastive de Neergaard and Ulhøi (2007). Pour des raisons de place, seules trois des dyades sont évoquées dans ce qui suit.

La première dyade concerne deux études de forums, respectivement d'orientation socioculturelle (Weasenforth, Biesenbach-Lucas et Meloni, 2002) et plus strictement cognitive (Savignon et Roithmeyer, 2004). Tous ces chercheurs tentent d'identifier les facteurs nécessaires à la maintenance d'un dialogue collaboratif mais, au vu de résultats incertains, ils devront se borner à préconiser l'organisation de répliques de plus grande envergure. Ces deux travaux ont beau mobiliser des cadres théoriques très différents, selon Lamy et alii, ils souffrent tous deux d'avoir sous-problématisé – dans sa dimension instrumentée – la notion (de collaboration) qui les intéresse, traitant l'outil comme s'il était transparent.

La dyade suivante regroupe deux projets de visioconférence (Goodfellow et alii 1996 et O'Dowd, 2006), choisis pour la décennie qui les sépare et parce qu'ils ont un objectif interculturel en commun. Malgré la « normalisation technologique » (Bax, 2003) survenue entre temps, dont on pouvait par hypothèse attendre qu'elle produise des changements qui seraient pris en compte dans l'étude postérieure, les résultats de 2006 réitèrent ceux de 1996 : (a) il faut intégrer les activités de visioconférence dans le scénario pédagogique global ; (b) les étudiants ont des sentiments ambivalents concernant l'utilisation de leur image ; (c) les étudiants comme les formateurs ont besoin d'une formation spécifique à ce media. Doit-on s'inquiéter d'une telle convergence de conclusions ? Ne peut-on l'interpréter comme un gage de fiabilité des résultats ? Peut-être, mais reste qu'il est difficile d'ignorer la différence de performance entre des outils de visioconférence de 1996 et de 2006. Sans une théorie qui englobe dans un même mouvement l'objectif visé (interculturel) et la matérialité de l'outil (primitif en 1996, plus perfectionné en 2006) il est permis de douter que les résultats de 2006 soient suffisamment affinés.

Deux études sur le « chat », Blake (2000) et Thorne (2003), figurent aussi dans l'analyse de Lamy et alii. Choisis pour les distances théorique et temporelle qui les séparent, ces deux travaux cherchent à documenter la négociation de sens dans des sessions de chat. Cependant tandis que l'étude de Blake, d'inspiration cognitive, se concentre sur les productions étudiantes, celle de Thorne adopte « une perspective historico-culturelle sur la communication et la cognition humaines » (2003 : 39) qui lui permet de s'ouvrir sur le domaine plus vaste de l'environnement physique, ordinateur et périphériques inclus, dans lequel se développe la recherche du sens. Le travail de Blake peaufine

la typologie des tâches (dont cet auteur est par ailleurs un spécialiste reconnu) s'inscrivant dans une continuité dont à notre avis la base est toutefois discutable sachant qu'il applique à l'analyse des conversations « chattées » des méthodes élaborées pour les conversations de classe présentes. Au contraire, chez Thorne, les questions épistémologiques associées à l'usage de l'outil sont explicitement soulevées, concernant le niveau communicatif (« les propriétés structurelles des outils de communication associés à Internet ont un effet sur la prise de parole et sur les structures de l'échange » (2003 : 61), aussi bien que le niveau culturel (« la matérialité d'un artefact [...] a un fonctionnement informé par les usages culturels qui sont venus s'associer à lui au cours de son histoire » (2003 : 63).

À quelques exceptions près, la boucle de rétroaction en ALMT ne fonctionne pas, constatent Lamy et alii à l'issue de leur méta-étude. Hubbard (2005) dénonce ce même dysfonctionnement en montrant comment, peu soucieux de valider des travaux antérieurs, les chercheurs des sciences de l'éducation et les didacticiens de la communauté ALMT travaillent en majorité avec des apprenants qui réalisent de façon ponctuelle une tâche nouvelle pour eux à l'aide d'un outil qu'ils n'ont jamais rencontré auparavant, sous la conduite d'enseignants qui le manipulent aussi pour la première fois. Le regard de ces chercheurs sur l'objet ALMT serait donc invalidé par la légèreté de leur projet pédagogique, réduit, comme le dit Brodin, à des « activités mosaïques dont le sens réel serait à questionner » (2002 : 151), et brouillé par la myopie technocentriste de leur trop grande précipitation à tester les jouets qui arrivent sur le marché éducatif.

Apport de disciplines voisines

Plusieurs disciplines voisines de l'ALMT (la psychologie cognitive, la sociologie des usages, la recherche en « littéracie³ » et la sémiotique sociale) sont convoquées dans le reste de ce chapitre afin de fournir, sur la notion de processus instrumenté, des perspectives que nous considérons plus utiles pour la réflexion épistémologique en ALMT.

La psychologie cognitive (dans une version anglo-saxonne) a développé la notion d'*affordance*, qui présente un intérêt pour la compréhension des processus d'instrumentation en ALMT. Les *affordances* qui entrent en jeu au cours d'une activité instrumentée se définissent comme l'ensemble des possibilités et contraintes de l'environnement, qui donnent aux agents différentes options pour agir. L'*affordance* se comprend comme une relation de réciprocité entre les acteurs et l'environnement, comme le souligne Gibson (1979), dont les recherches sur la perception visuelle de l'animal sont à l'origine du concept :

3. Discipline d'investigation des phénomènes liés au « savoir-lire » et au savoir-écrire (Cuq, 2003).

Il est important de noter que les affordances de l'environnement sont objectives, réelles et physiques, contrairement aux valeurs et significations, que l'on suppose fréquemment subjectives, phénoménales et mentales. A vrai dire une affordance n'est ni une propriété objective ni une propriété subjective ; ou si l'on préfère elle est les deux... L'affordance tient à la fois de l'environnement et de l'observateur. (1979 : 129) Pour revenir à un domaine proche du nôtre, on peut citer comme exemple de cette dualité la culture de la blogosphère. Les premiers blogueurs parsemaient leurs pages de liens. Cette activité s'avérant productive, un site comme Technorati⁴ a vu le jour, qui s'est ensuite servi des liens des blogueurs pour structurer l'information qu'il dispensait, avant qu'à leur tour les blogueurs ne se servent de lui pour créer de nouveaux liens, inaugurant une pratique récursive. Cette double orientation environnement-observateur prend différentes formes. Les utilisateurs peuvent avoir un retour sur le développement de l'artefact (dans des cas de recherche-développement, ou en contexte Open Source). Mais cette réciprocité peut aussi se manifester par une résemiotisation de la part de l'utilisateur : par exemple sur une plateforme vocale dont la fenêtre de chat a été conçue pour l'assistance technique en cas de coupure du son, on peut observer que les usagers réassignent cet outil à des fonctions socio-affectives (Lamy, 2006 : 134).

Hutchby (2001) réexamine la notion d'affordance dans des conversations humain-robot, des visioconférences collaboratives et des chats. Mais surtout, cet auteur propose, pour la recherche sur les conversations technologisées, la notion d'« affordance communicative », soit « les multiples possibilités actionnelles que l'artefact s'avère capable d'ouvrir à l'utilisateur » (2001 : 123). La technologie, selon lui, « doit se comprendre comme un ensemble d'affordances, qui se dévoilent dans et par les efforts que déploient les acteurs pour interagir avec l'artefact » (*ibid.* : 146). Prenons l'exemple des silences entre tours de parole dans les interactions en ligne. Dans la classe de langues « communicative », le silence s'interprète souvent comme un dysfonctionnement. Hutchby montre que les pauses silencieuses en ligne – celles du système qui « repousse » de quelques instants une action, ou celles de l'interlocuteur tapant sa réponse, sont interprétables différemment. Les contraintes de l'outil peuvent être acceptées ou méconnues. Dans le premier cas, la communication pédagogique attendue s'infléchit pour répondre aux besoins de la situation de médiation : une signification positive est attribuée aux silences (ex. : « attendons qu'il ait fini de taper son message/de dessiner son schéma/d'afficher son image »). Dans le second cas, le participant (souvent l'enseignant) tente de « remplir » le silence par une réparation qui n'est pas en réalité pertinente du point de vue de l'analyse des conversations (ou « analyse conversationnelle »), puisqu'il n'y a pas eu rupture de séquentialité. Dans ces deux cas les affordances communicatives des systèmes se révèlent à travers les comportements discursifs des individus. En même temps, les

4. www.technorati.com
(Consulté le 14/10/09).

pratiques culturelles de la classe de langues présenteielle se reconfigurent pour cadrer avec les données matérielles et systémiques de la nouvelle situation.

La sociologie des usages (de tradition plutôt française) apporte un autre éclairage : Rabardel (1995) a donné une description détaillée de l'activité humaine instrumentée en milieu de travail. Avec l'exemple du peintre qui « utilise la décolleuse [de papiers peints] pour réaliser des tâches non prévues par les concepteurs [de cet outil] » (1995 : 52) pour fragiliser à la chaleur un enduit qu'il souhaite éliminer, Rabardel présente la notion de catachrèse (ou détournement de l'instrument). En comptabilisant les occurrences d'utilisation catachrétique ainsi que leur durée, il cerne la notion d'appropriation progressive de l'instrument par les usagers (ou de « genèse expérimentale »). Dans quelle mesure, se demande alors Rabardel, « est-il légitime de parler de détournement alors que les recherches dans le domaine de la sémiologie et de la psycho-sémiologie mettent en évidence [...] que l'élaboration et la restructuration de ses instruments sémiotiques par le sujet sont une constante ? » (*ibid.* : 108)

Dans l'activité instrumentée en milieu éducatif comme dans les situations de travail décrites par Rabardel, on observe ce phénomène de catachrèse. Lamy (2006) en recense quelques occurrences. On peut évoquer l'exemple d'une plateforme tutorielle à laquelle il manquait – selon ses utilisateurs – un moyen de féliciter les individus pour une bonne réponse et donc de créer la convivialité dans le groupe. En cliquant répétitivement sur l'icône de prise de parole qui figurait une main, les utilisateurs ont créé un simulacre visuel d'applaudissement, sur la signification duquel ils se sont mis d'accord. Dans un autre groupe, l'imprécision d'une image sur certains des écrans des participants a fait échouer le scénario descriptif planifié car ils ne « voyaient » pas les mêmes objets, mais en revanche a inspiré au groupe une improvisation-devinette qui s'est avérée linguistiquement productive. De la sociologie des usages il ressort donc que les conditions matérielles de production et de diffusion de l'information via l'artefact sont centrales et non périphériques. Ces constatations convergent avec certaines conclusions déjà évoquées dans l'introduction de ce chapitre. Elles convergent aussi avec les observations de Jeannerey (2000 : 183) et se verront confirmées plus bas.

Pour le chercheur en littéracie, Lankshear, le décalage est tel entre les conceptions traditionnelles du savoir et les possibilités ouvertes par l'Internet et la Toile, qu'il propose pour les désigner le néologisme « épistémologies numériques » dont les trois dimensions sont la nature du savoir, la nature des modalités du savoir et la nature de ceux qui savent (Lankshear, 2003). Précisons les contours de ce nouveau paysage.

La nature du savoir aurait, selon ce chercheur, radicalement changé : comment sait-on qu'on sait, quand on est à distance ? Par exemple un chirurgien qui a recours à la robotique pour opérer son patient à des

milliers de kilomètres de distance possède de l'activité dans laquelle il est engagé une connaissance à la fois amoindrie (il lui manque le contact avec le corps vivant du patient) mais aussi augmentée : il co-orchestre des éléments « techno-sémio-pragmatiques⁵ », dont ses homologues présentiels ne pourraient guère deviner la complexité. L'analogie avec la situation d'un tuteur de langue et 15 étudiants connectés depuis leurs domiciles respectifs à une plateforme audio-synchrone permet de transférer à la sphère éducative cette même question : comment chaque participant sait-il qu'il sait ? Allons plus loin, et peuplons cette classe virtuelle d'avatars, comme certains l'ont fait dans les mondes virtuels *Second Life*⁶ ou *Traveler*⁷ : que devons-nous maintenant savoir sur la manipulation de notre avatar, sur sa façon d'habiter son environnement, et sur la négociation du sens avec les avatars des autres participants ?

Ce qui nous amène à « ceux qui savent ». Jusqu'ici, soutient Lankshear, le savoir appartenait à l'individu. Avec l'émergence de la culture des réseaux se sont élaborées les notions de « cognition distribuée » et d'« intelligence en réseau ». Un glissement s'est effectué, de « l'individu qui possède le savoir » à celle du « groupe au sein duquel circule le savoir ». Le « pouvoir de la foule⁸ », pour lui donner le nom inventé par Jeff Howe dans une contribution au magazine américain de décryptage des média en ligne, *Wired*, s'incarne ainsi dans une gamme d'objets collectivement construits, de Wikipédia aux sites d'information participatifs de la Toile en passant par e-Bay. Il est d'autant moins difficile d'envisager pour ces objets des applications en didactique des langues que certains ont déjà donné l'exemple, comme l'on s'en persuade aisément en consultant les livraisons récentes de revues comme *Language Learning and Technology*, *The CALICO Journal*, *ReCALL* ou *ALSIC*. Cependant, prévient Lankshear, pour productives que soient ces notions au niveau de la théorie, et attrayantes pour les enthousiastes de la recherche-action, elles restent largement inappliquées dans la pratique éducative, du moins celle qui « compte », comme on s'en aperçoit rapidement quand on regarde ces indicateurs de littéracie que sont les examens nationaux dans le secteur secondaire et supérieur. Pour des raisons économiques liées à « l'employabilité » du futur diplômé, ceux-ci restent implacablement individuels (individuellement vécus et individuellement notés).

La troisième dimension du changement selon Lankshear est celle des modalités du savoir. Comment créer du sens à partir de signes qui ne sont plus exclusivement linguistiques mais multimodaux, c'est-à-dire qui complètent le sens textuel par d'autres modes sémiotiques comme l'aural, l'oral, le visuel (interprétation d'icônes ou de photos), et le tactile (manipulation de la souris, du pavé tactile, de l'écran tactile) ? Comment rendre compte de la confrontation entre l'apprenant et les diverses modalités sémiotiques auxquelles le convie l'environnement d'apprentissage, sachant que ces modalités sont simultanément présentes et

5. Pour reprendre le mot-valise de Daniel Peraya.

6. Site européen ICT4LT, Module 5, http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-5.htm#secondlife (Consulté le 20/10/09).

7. *Traveler* : cet environnement est accessible par <http://www.digitalspace.com/avatars/traveler.html> (Consulté le 14/10/09).

8. En anglais « crowdsourcing ». Voir <http://www.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html> (Consulté le 14/10/09).

qu'il doit les maîtriser en interaction synchrone avec ses co-apprenants ? Une conversation en visioconférence poste à poste, par exemple (disons MSN Messenger avec webcam), implique divers « espaces de perception » dont les méthodologies de recherche communément appliquées en ALMT (analyse du discours, analyse conversationnelle) ne nous disent rien. Pour structurer ce champ, certains (Jones 2004, Marcoccia 2008, Lamy à paraître) ont fait appel à la sémiotique sociale.

Sémiotique sociale et ALMT : espaces physiques et espaces perçus

L'environnement matériel de l'apprentissage en ligne, dans sa dimension spatiale et située, est le plus souvent nié par les travaux consacrés à la communication médiatisée par ordinateur : la non-co-présence des interactants dans un espace physique y est implicitement traitée comme une absence d'espace physique. Contre ce point de vue, Jones (2004) insiste sur la pertinence de l'espace physique *réel* pour l'analyse des interactions en chat, et Marcoccia (à paraître) actualise cette réflexion par une étude de visioconférence qui lui permet de s'opposer à la notion de « déspatialisation » pour montrer « l'importance qu'ont les contextes spatiaux réels (et non pas abstraits) sur les échanges visiophoniques en ligne », en particulier dans trois types de situations, lorsque :

les contextes spatiaux deviennent les enjeux des échanges, par exemple lors de demandes de localisation ; les contextes spatiaux concurrencent et parasitent les échanges en ligne ; les contextes spatiaux sont les éléments à partir desquels se construit un cadre de l'activité de communication en ligne. (à paraître)

Dans la classe de langue, présentielle ou virtuelle, l'objectif des scénarios constructivistes est de stimuler la négociation du sens. Dans un environnement médié par ordinateur, l'orchestration du sens est une entreprise complexe. Elle implique des interactions entre l'apprenant et l'enseignant, les co-apprenants, le scénario pédagogique, et comme ci-dessus, l'environnement hors ligne. Cependant la liste n'est complète que si l'on y ajoute aussi les espaces perçus par l'individu, par exemple l'espace auditif (intime pour le porteur de casque, public pour l'utilisateur de haut-parleur), l'espace visuel (co-présence à l'écran de visuels appartenant à la situation d'apprentissage et de visuels parasites, par exemple de la publicité qui surgit inopinément) ou encore l'espace tactile (par la seule caresse de ses doigts, ouvrir ou fermer un canal sonore). Tous ces espaces perceptuels contribuent à créer ce que Block (ce volume) appelle l'« embodiment » (c'est-à-dire « l'incorporation ») de l'apprenant. C'est donc aussi par le corps que passe la construction du sens dans ces environnements de forte densité multimodale (Norris, 2004). Enfin, si la description ci-dessus évoque l'image d'un individu

assailli par la sollicitation incessante du signe sous toutes ses formes, il est bon de se souvenir néanmoins que chaque apprenant détermine à sa façon et selon sa culture d'apprentissage le rapport qu'il va entretenir avec l'outil (Goodfellow et Lamy, 2009). La construction épistémologique de l'objet ALMT passe aussi par la reconnaissance de ce fait. Il ressort des perspectives disciplinaires exogènes esquissées ci-dessus que la « matérialité » (« the material stuff » comme le dit Kress, 2003) et la culture sont étroitement impliquées dans notre rapport à l'outil, ce que confirme le philosophe nord-américain spécialiste des TICE, Charles Ess, en établissant une distinction entre instrumentalisme et déterminisme technologiques. D'un côté, dit-il, les technologies de la globalisation

sont censées n'incarner ni n'induire de valeurs éthiques ou culturelles particulières : comme elles sont moralement neutres, la seule question pertinente est celle des buts ou objectifs auxquels ces technologies permettent d'accéder. Cette conception de la technologie est connue au sein de la philosophie des technologies sous le nom d'instrumentalisme technologique. D'un autre côté, il s'est popularisé dans le domaine de la Communication Médiaée par Ordinateur une conception des technologies qui présuppose le déterminisme technologique. De ce point de vue la technologie et les effets qu'elle induit, quels qu'ils soient, possèdent un pouvoir autonome. Individuellement ou collectivement, les hommes ne peuvent par leurs décisions résister à ce pouvoir ni le contourner. (2000 : 4)

Le déterminisme technologique induit deux croyances contradictoires, qu'Ess résume ainsi : d'une part « que l'introduction de ces technologies véhiculera et confortera inévitablement certaines valeurs culturelles – disons des préférences spécifiques pour la liberté d'expression et l'individualisme, surtout concernant l'Internet et la Toile, puisqu'il est très difficile de contrôler l'information qui passe par ces technologies. » (*ibid.*), et d'autre part la croyance selon laquelle « un McWorld homogène s'apprête à prendre le pas, pour les éliminer, sur les choix locaux et les valeurs culturelles distinctives » (*ibid.* : 3). Dans le déterminisme technologique, même si comme le dit Rabardel, « l'opérateur perd la main » (1995 : 56), il ne la perd qu'en tant qu'individu. En tant que membre d'une culture, il maintient sa mainmise sur l'évolution de l'instrument. Ainsi sont favorisées les avancées du « McWorld » de Ess, autrement dit des philosophies techno-éducatives du monde occidental emmené par les États-Unis.

C *onclusion*

Demaizière et Narcy-Combes (2005) supposent que la linguistique systémique fonctionnelle peut fournir un apport intéressant pour l'approche de l'objet ALMT, car elle essaie de créer le lien entre l'emploi, l'outil et le système, mais ils notent que :

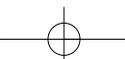
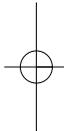
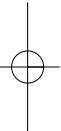
« [c]ontrairement aux descriptions énonciatives, elle part de l'acte social et décrit les formes qui le réalisent. Cette description n'a pas le degré de conceptualisation des travaux énonciativistes et rend donc moins justice à l'intention de l'énonciateur ». (2005 : 47)

En retravaillant les principes de la linguistique systémique fonctionnelle pour construire ce qu'ils ont appelé la sémiotique sociale, les sémioticiens Kress et van Leeuwen (2001) ont déplacé les priorités : l'écologie d'apprentissage dans laquelle se construisent les positions des co-énonciateurs est pour eux plus importante que l'intention de l'énonciateur. Dans la problématique qui nous a occupée tout au long du présent article, cette écologie comporte une composante – la technologie – dont la matérialité est primordiale, qu'il s'agisse comme pour Kress et van Leeuwen, de la matérialité des technologies de l'image, ou comme pour nous, de celle des technologies de l'information et de la communication. Concluant avec Jeannerey (2000) que « la production de connaissance n'est pas neutre puisque comprendre ce que peuvent les médias est un moyen de les configurer » (2000 : 193), nous aboutissons à une proposition pour orienter la réflexion épistémologique en ALMT. Il s'agirait d'encourager au sein de notre communauté une indispensable réflexion sur l'outil, en évitant les pièges d'un technocentrisme « commercial » primaire, sans pour autant faire l'économie d'une interrogation critique sur les rapports entre le technocentrisme « culturel » et les effets qu'il induit dans les diverses cultures d'apprentissage, qu'elles soient mondiales, c'est-à-dire, de fait, nord-américaines, ou locales. C'est de ce dernier contexte actuellement quasi invisible dans notre domaine que pourraient être attendus les développements les plus intéressants.

Bibliographie

- BAX, S. (2003), « CALL – Past, Present and Future », *System*, 31(1), pp.13-28.
- BLAKE, R. (2000), « Computer-mediated Communication: A window on L2 Spanish interlanguage », *Language Learning and Technology*, 4(1), pp. 120-136.
- BLOCK, D. (2003), *The Social Turn in Second Language Acquisition*, Edimbourg, Edinburgh University Press.
- BRODIN, E. (2002). « Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 5(2), pp. 149-181.
- CUO J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE International.
- DEMAIZIERE, F. et NARCY-COMBES, J.-P. (2005), « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *ALSIC*, 8(1), pp. 45-64.
- ESS C. (2000), We are the Borg : the Web as agent of assimilation or cultural Renaissance ? Document en ligne <http://www.scribd.com/doc/13632613/We-Are-the-Borg-Charles-Ess>, pp. 1-16.
- GIBSON, J. J. (1979), *The Ecological Approach to Visual Perceptions*, Boston, Houghton Mifflin.
- GOODFELLOW, R., JEFFERYS, I., MILES, T. et SHIRRA, T. (1996), « Face-to-face Language Learning at a Distance? A study of a videoconference try-out », *ReCALL*, 8(2), pp. 5-16.
- GOODFELLOW, R. et LAMY, M.-N. (dirs.) (2009), *Learning Cultures in Online Education*, Londres, Continuum Books.
- HARGITTAI, E. et WALEJKO, G. (2008), « The Participation Divide: Content Creation and Sharing in the Digital Age », *Information, Communication and Society*, [http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=t713699183~tab=issueslist~branches=11-v1111\(2\)](http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=t713699183~tab=issueslist~branches=11-v1111(2)), pp. 239-256.
- HUBBARD, P. (2005), « A Review of Characteristics in CALL Research », *Computer Assisted Language Learning*, 18(5), pp. 351-368.
- HUTCHBY, I. (2001), *Conversation and Technology: From the telephone to the Internet*, Cambridge, Polity Press.
- JEANNEREY, Y. (2000), *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- JONES, R. H. (2004), « The Problem of Context in Computer-Mediated Communication » in P. Levine & R. Scollon (éds.), *Discourse and Technology: Multimodal discourse analysis*, Washington DC, Georgetown University Press, pp. 20-33.
- KRESS, G. (2003), *Literacy in the New Media Age*, Londres, Routledge.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2001), *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*, Londres, Arnold.
- LAMY, M.-N. (2006), « Usages, contre-usages : nouvelles cultures des formations virtuelles » in M.-J. Barbot, Debon, C. & Gluckmann, V. (éds.), *Pédagogie et numérique. Contradictions ? Convergences ? Numéro Spécial d'Éducation permanente*, 169(4), pp. 79-88.
- LAMY, M.-N. (à paraître), « Multimodality in Online Language Learning Environments : Looking for a methodology » in A. Baldry & Montagna, E. (éds.), *Interdisciplinary perspectives on multimodality: theory and practice*, Campobasso, Palladino Editore.
- LAMY, M.-N. & HAMPEL, R. (2007), *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Londres, Palgrave MacMillan.
- LANKSHEAR, C. (2003), « The Challenge of digital épistémologies », *Education, Communication and Information* 3(2), pp. 167-186.
- LEVY, M. (1997), *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*, New York, Oxford University Press.

- MARCOCCIA, M., ATIFI, H. & GAUDUCHEAU, N. (2008), « Text-centered versus multimodal analysis of Instant Messaging conversation », *Language@Internet*, vol. 5, article no 7. Document en ligne http://www.languageatinternet.de/articles/2008/1621/index_html/ (Consulté le 20/10/09)
- MARCOCCIA, M. (à paraître), « "T'es où maintenant ?" : les espaces de la conversation visiophonique en ligne » in C. Develotte, Kern, R. et Lamy, M.-N. (éds.) *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- NEERGAARD, H. & ULHØI, J.P. (2007), *Handbook of qualitative research methods in entrepreneurship*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing.
- NORRIS, S. (2004), *Analyzing multimodal interaction : A methodological framework*, Londres, Routledge, Taylor et Francis.
- O'DOWD, R. (2006), « The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography » in J. Belz and S. Thorne (éds.) *AAUSC 2005 – Internet-mediated Intercultural Foreign Language education*, Boston: Thomson Heinle and Heinle, pp. 86-119.
- PETRAGLIA, J. (1998), « The real world on a short leash: The (mis)application of constructivism to the design of educational technology », *Educational Technology Research and Development*, 46(3), pp. 53-65.
- RABARDEL, P. (1995), *Les hommes et les technologies : Une approche cognitive du monde contemporain*, Paris, A. Colin.
- SAVIGNON, S. J. & ROITHMEIER, W. (2004), « Computer-mediated Communication: Texts and stratégies », *The CALICO Journal*, 21(2), pp. 265-290.
- THORNE, S. L. (2003), « Artifacts and Cultures-of-use in Intercultural Communication », *Language Learning and Technology*, 7(2), pp. 38-67.
- WEASENFORTH, D., BIEDENSENBACH-LUCA, S. & MELONI, C. (2002), « Realizing Constructivist Objectives through Collaborative Technologies: Threaded discussions », *Language Learning and Technology*, 6(3), pp. 58-86.



L *a compétence communicative : prolongements et dépassement*

DAVID BLOCK
DANIELLE CHINI

La compétence de communication revisitée : multimodalité et incorporation

DAVID BLOCK

INSTITUTE OF EDUCATION, UNIVERSITY OF LONDON

Article traduit de l'anglais par Véronique Laurens, Diltec, Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Cet article est le reflet d'une réflexion sur ce que signifierait « compétence de communication » si nous dépassions une conception essentiellement centrée sur la langue dans la recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Je commencerai par revenir sur mon cheminement personnel concernant le construit de compétence de communication, tout d'abord en tant qu'enseignant d'une langue étrangère, l'anglais dans mon cas, d'abord par un bref contact avec Dell Hymes puis, plus tard, par le contact avec les recherches en linguistique appliquée concernant l'enseignement des langues. Ensuite, je reviendrai aux travaux plus généraux de Hymes en sociolinguistique en vue de montrer comment ses écrits d'il y a plus de quarante ans allaient au-delà de la simple compétence de communication. Mes hypothèses se sont également construites sur les apports de deux chercheurs en sciences humaines – Pierre Bourdieu et Erving Goffman – qui ont contribué à nos réflexions sur la langue, et qui, à l'instar de Hymes, ont mis l'accent sur des aspects de la communication tels que la multimodalité et l'incorporation. Enfin, je me situerai dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères en tant que chercheur intéressé par la relation entre le développement et l'usage du langage et par le positionnement du sujet comme partie prenante de la construction identitaire. Suivra une analyse de l'utilité potentielle de la notion de multimodalité en tant que manière de mesurer l'interaction qui sera vue comme constitutive du positionnement des sujets. Comme nous le verrons plus avant, cette analyse s'appuiera sur les travaux de Charles et Marjorie Goodwin et sur mon expérience personnelle de l'utilisation du catalan. Finalement, j'examinerai les conséquences de ma proposition

de prendre au sérieux les notions d'incorporation et de multimodalité dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

Compétence de communication : un cheminement personnel avec ce construit

Mon premier contact avec la notion de compétence de communication a eu lieu en 1981 à Barcelone, où je participais à une formation qualifiante pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère, organisée par la *Royal Society of Arts* au British Council. Je me souviens comment cette phrase si souvent citée de Hymes : « les règles d'usage de la langue sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles » (1972 : 278) est devenue le fondement d'une vision de la langue qui allait au-delà des premières conceptions structuralistes puis chomskyennes sur la nature et les fonctions de la « langue » dans l'enseignement des langues. Dans la mouvance du programme notionnel-fonctionnel et des idées nouvelles en pédagogie émanant des travaux du Conseil de l'Europe (Wilkins, 1976 ; Brumfit et Johnson, 1979 ; Johnson et Morrow, 1981), s'affirmait une vision de la langue qui, pour un groupe d'enseignants d'anglais langue étrangère, tout juste formés, au mieux, faisait vraiment sens, alors qu'eux-mêmes n'avaient appris les langues étrangères que selon les principes audio-oraux ou structuralistes. Cette vision reposait sur l'hypothèse que les apprenants avaient besoin de savoir non seulement comment la langue fonctionnait sur le plan formel (syntaxe, morphologie, phonologie) et sur le plan sémantique (lexique), mais aussi comment la langue était utilisée de manière appropriée dans différentes situations sociales. Je pourrais ajouter ici que peu de gens, à cette époque, s'interrogeaient sur ce que recouvraient les mots « manière appropriée », tels qu'ils étaient utilisés dans ces circonstances, mais ceci est une autre histoire.

En tant qu'enseignant d'anglais relativement peu formé à l'époque, je me rappelle avoir eu le sentiment de vivre une période passionnante de rénovations et de changements significatifs dans l'enseignement des langues. Comme tant de mes collègues, je suis devenu un adepte fervent du communicatif, exhortant mes étudiants adultes de Barcelone à suivre ma croisade communicative, puisque la seule alternative était l'incapacité de transformer le savoir grammatical en usage contextualisé. Cependant, le modèle de compétence communicative à la base de mon enseignement allait évidemment plus loin que la simple compréhension du fait que les règles d'usage étaient autant – sinon plus – importantes que les règles de grammaire. Dans les écrits de Hymes, il y avait des questions d'ordre empirique liées à la recherche d'une

compréhension de la langue du point de vue à la fois de la forme et de l'usage. Ces questions étaient liées au point suivant : un cas particulier de l'usage de la langue était-il formellement possible, réalisable (et applicable), approprié au contexte et véritablement réalisé par les locuteurs d'une langue ?

Un développement intéressant intervint quelques années après la première formulation par Hymes de la compétence de communication : il s'agit de l'article de Canale et Swain en 1980, établissant les paramètres de la compétence de communication pour l'enseignement/apprentissage des langues. Cet article eut une portée significative pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ce fut le premier article du premier numéro d'une revue scientifique prometteuse et très attendue : *Applied Linguistics*. Deuxièmement, il contribua à la consolidation d'un enseignement communicatif des langues en tant qu'approche cohérente, au point de devenir, un an plus tard, alors que je démarrais ma formation à la RSA, rien moins que l'idéologie officielle. En dernier lieu, l'écrit de Canale et Swain (1980) fut important car il était tourné vers l'enseignement/apprentissage sans équivoque et immédiatement accessible aux enseignants de langues. L'article présentait la compétence de communication comme un macro-construit composé de quatre parties liées entre elles. Présentées de manière quelque peu elliptique, ces parties ressemblaient à ceci :

- Compétence grammaticale – connaissance en morphologie, syntaxe, phonologie et lexicale
- Compétence sociolinguistique – connaissance requise pour produire du langage de manière appropriée aux contextes et aux interlocuteurs
- Compétence discursive – connaissance requise pour produire des unités supra-phrastiques cohérentes
- Compétence stratégique – connaissance liée aux manières de surmonter les obstacles de la communication et/ou aux manières de rendre la communication plus efficace.

Au-delà des améliorations et des débats qui le complétèrent (voir Bachmann, 1990 ; Savignon, 1997 ; Lee et Van Patten, 2003), ce modèle particulier de la compétence de communication semble avoir perduré depuis vingt-cinq ans. Néanmoins, je le tiens pour problématique car, appliqué à l'enseignement des langues, il a eu tendance à ne reprendre que partiellement les intentions de Hymes sur le sociolinguistique et, en fin de compte, il accorde toujours à la langue son statut de système formel. Ainsi, bien qu'il y ait une reconnaissance de l'importance des aspects non linguistiques de la communication, comme la pragmatique (sous la forme des manières appropriées en sociolinguistique) et des stratégies (sous la forme d'actions concrètes menées par des individus pour maintenir et améliorer la communication), le cœur de l'affaire reste une centration sur la langue et ses propriétés formelles. Je pourrais appuyer ma position à la fois sur la recherche en acquisition des langues (RAL) et sur l'enseignement des langues étrangères. Dans des

ouvrages en RAL, tels que Gass & Selinker (2008), Ellis (2008) et Ortega (2008), les auteurs affirment clairement que ce qui est « acquis » relève de la syntaxe, de la morphologie, de la phonologie et du lexique, et ils ne portent que peu d'attention, ou pas d'attention du tout à une vision plus large de la communication perçue comme multimodale. Dans les pratiques d'enseignement des langues étrangères, on peut se tourner vers l'évolution des manuels de langues étrangères, tels que *Headway* and *New Cutting Edge* (deux best-sellers), et sur l'attention qu'ils consacrent aux stratégies pragmatiques et aux stratégies d'apprentissage, tout en gardant au centre de leurs présentations ce que la plupart des enseignants considèrent comme les aspects les plus importants de la langue – la grammaire et le lexique.

De plus, parallèlement à ces développements dans l'enseignement des langues, ce construit de compétence de communication a connu une certaine stagnation dans la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères, domaine où la langue a toujours constitué l'unité d'analyse la plus importante pour les chercheurs. Curieusement, cet accent mis sur la langue se retrouve autant chez les chercheurs qui adoptent une vision plus cognitive du processus que chez ceux qui en adoptent une vision plus socioculturelle. Le problème essentiel tient à la manière très partielle dont le concept original a été extrait de manière sélective, dans un premier temps, d'un ensemble de publications plus large développé par Hymes dans les années 1960 (Block, 2003, 2007).

Un retour sur Hymes

Ainsi que l'a noté Constant Leung (2005), l'examen par Hymes de la compétence de communication était inscrit dans une réflexion plus large sur la sociolinguistique et en particulier sur la recherche en sociolinguistique. Le cas de l'appropriation sélective des idées de Hymes dans le courant dominant de la linguistique appliquée, particulièrement dans l'enseignement des langues, représente pour Leung un cas de « transformation épistémique de questions empiriques vers une doctrine pédagogique idéalisée » (Leung, 2005). Entre temps, un grand pan des écrits programmatiques de Hymes en sociolinguistique a été ignoré, comme je l'ai évoqué ailleurs dans mes critiques sur la recherche en acquisition des langues étrangères (Block, 2003, 2007). Par exemple, il y a près de quatre décennies, Hymes a suggéré que la sociolinguistique ne devait pas être dirigée par les intérêts des linguistes ; il voulait plutôt que la recherche en sociolinguistique, selon ses propres termes, se *constitue socialement*, en partant d'une discussion sur la manière dont le social émerge d'un intérêt pour la fonction, avant d'évoluer vers l'exploration des façons dont les traits formels du langage sont organisés pour servir

le social. Comme l'a écrit Hymes, « un tel point de vue ne peut laisser la linguistique classique indifférente » (1974 : 196) parce qu'il envisage « la langue comme faisant partie de la conduite communicative et de l'action sociale » et mène à « une critique complète des notions et pratiques reconnues en linguistique » (p. 197).

En plus de ses réflexions pragmatiques, Hymes a aussi beaucoup écrit, avec passion même, sur l'ethnographie de la communication, un cadre à partir duquel on peut comprendre la communication dans un grand nombre d'environnements socioculturels. En dehors du fait de concevoir les événements de communication comme des événements avec différentes sortes de participants, de lieux, de formes ou de genres de communication, d'attitudes et de contextes, Hymes a aussi noté l'importance :

[...] de la variété des canaux disponibles, et de leurs modalités d'usage, parler, écrire, imprimer, faire du tambour, souffler, siffler, chanter, percevoir visuellement les mouvements du visage et du corps, sentir, goûter, toucher... [et] les divers codes partagés par les différents participants, linguistiques, paralinguistiques, kinésiques, musicaux, interprétatifs, interactionnels, et autres... (1974 : 10)

En incluant les canaux et les codes, et en les définissant ainsi, Hymes s'est montré visionnaire en ce qui concerne l'évolution des regards sur la communication langagière à partir des années 1980. En fait, je perçois un lien direct entre les idées de Hymes à cet égard et l'émergence de la multimodalité dans les travaux de Gunther Kress (2003), Leo van Leeuwen (2001), Carey Jewitt (2009) et bien d'autres ces deux dernières décennies. Quelque quarante ans plus tard, Jewitt propose de définir la multimodalité en accord avec les visions de Hymes sur la communication comme suit :

D'une manière générale, la multimodalité décrit les approches qui considèrent la communication et la représentation comme dépassant la langue seule, et dans lesquelles la langue est vue comme une forme de la communication (ou comme un *mode* – ce concept fait référence à un ensemble organisé de ressources sémiotiques utilisées en vue de créer du sens) parmi d'autres modes tels que l'image, le geste, le regard, la posture, et ainsi de suite. Ces modes sont considérés comme intimement liés, emmêlés dans la complexité des interactions, des représentations et de la communication. (Jewitt, 2009 : 14)

Mais considérer ce mouvement visionnaire vers une vision multimodale de la communication comme émanant seulement de Hymes serait une présentation par trop partielle de l'histoire. Deux autres chercheurs au moins – dont aucun n'avait de formation en linguistique ou ne travaillait dans le domaine de la linguistique – professaient, néanmoins, sur le langage, pour de nombreux linguistes, des positions encore moins orthodoxes que celles de Hymes : Erving Goffman et Pierre Bourdieu. À l'instar de Hymes, ils avaient intégré dans leurs réflexions sur le langage l'importance d'autres aspects de la communication, aux côtés de la syntaxe, de la morphologie et du lexique.

Goffman et Bourdieu en arrière-plan

Dans l'introduction de son livre maintes fois cité *Façons de parler*, Erving Goffman dit la chose suivante sur la communication en face-à-face :

Chacun sait que quand des individus en présence d'autres personnes réagissent à des événements, leurs coups d'œil, leurs regards, leurs changements de positions sont porteurs de toutes sortes d'implications et de significations. Quand dans ces circonstances, des mots sont prononcés, alors le ton de la voix, la façon de prendre la parole, les reprises, les différentes pauses et les moments où elles arrivent sont aussi significatives. Tout comme la manière d'écouter. Chaque adulte est merveilleusement capable de produire tous ces effets et d'en percevoir leur signification quand ils sont produits par d'autres personnes en leur présence. (Goffman, 1981 : 1-2)

À propos des approches traditionnelles du discours observé, Goffman (1981) affirme qu'il s'agit en premier lieu d'analyser la façon dont la parole passe d'un interlocuteur à l'autre et ainsi la façon selon laquelle s'alternent les rôles de locuteur et d'auditeur. Sur les notions de locuteur et d'auditeur, il dit ceci :

[...] les termes « locuteur » et « auditeur » laissent à penser que seul le son est en jeu, alors qu'en fait, il est évident que la vue est également très significative d'un point de vue organisationnel, le toucher même quelquefois. Il apparaît que la vue est cruciale à bien des niveaux, à la fois pour le locuteur et l'auditeur : dans la gestion des tours de parole, dans l'évaluation de la compréhension à travers les indices visuels d'arrière-plan, dans la fonction paralinguistique de la gestuelle, dans la synchronisation des changements de regards, dans le fait de fournir des preuves d'attention (comme avec les regards à mi-distance), dans l'évaluation de l'intérêt à travers les preuves d'implications secondaires et des expressions du visage. En vue d'une conduite effective de la conversation, le locuteur et l'auditeur ont tout avantage à être en capacité de se voir. (129-130)

Ailleurs, Bourdieu a exprimé sa conception du langage de manière similaire. On peut commencer par son analyse permanente de l'habitus qu'il définit comme suit :

[...] des systèmes de dispositions durables et transposables, des structures structurées prédisposées à agir comme des structures structurantes, c'est-à-dire, comme des principes générant et structurant des pratiques et des représentations qui peuvent être objectivement « régulées » et « régulières » sans être, de quelque manière que ce soit, le produit de l'obéissance à des règles, objectivement adaptées à leurs buts sans présupposer un objectif conscient et immédiat ou la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, et, en étant tout cela, orchestré collectivement sans être le produit de l'action orchestrante d'un chef d'orchestre. (Bourdieu, 1977 : 72)

Entre autres points, Bourdieu affirme que l'habitus, en tant que dispositions prédisposées, structures structurées, est incarné dans ce qu'il nomme « l'hexis corporelle », définie succinctement comme « la mythologie politique réalisée, incorporée, devenue disposition permanente, manière durable de se tenir, de parler, de marcher et par là, de sentir et de penser ». Cette disposition incorporée peut être comprise non seulement comme un phénomène *profond*, mais aussi comme un phénomène

inscrit de manière temporaire dans l'histoire personnelle, émergeant dans les trajectoires individuelles au cours d'une vie. Dans cette optique, Bourdieu écrit la chose suivante, en référence à la relation étroite entre l'hexis corporelle et l'enfance :

L'enfant imite, non pas des « modèles », mais les actions d'autres personnes. L'hexis corporelle s'adresse directement à la fonction moteur, et prend la forme d'un schéma de postures qui sont à la fois individuelles et systématiques, parce qu'elles sont liées à tout un ensemble de techniques impliquant le corps et des instruments, et chargés d'un ensemble de significations et de valeurs sociales ; dans toutes les sociétés, les enfants sont particulièrement attentifs aux gestes et aux postures qui, à leurs yeux, expriment tout ce qui fait un adulte accompli – une façon de marcher, un mouvement de la tête, des expressions du visage, des manières de s'asseoir et d'utiliser des outils, toujours associés à un ton de voix, un style de discours, et... une certaine expérience subjective. (Bourdieu, 1977 : 87)

Dans ses ouvrages, Bourdieu parle non pas de « ce qui convient » mais de « ce qui est acceptable », du domaine des dominants dans la société (et en fait, des dominants dans différents champs, ou espaces de l'activité sociale), de ceux qui possèdent le bon capital symbolique, qui leur permet de se mouvoir dans les domaines où des pratiques sont valorisées et des états d'être appropriés. En lien pertinent par rapport à notre intérêt pour le langage, on peut citer l'observation de Bourdieu sur « le sentiment d'acceptabilité qui oriente les pratiques des linguistes ». Ce « sentiment » est vu comme « inscrit dans les dispositions corporelles les plus profondément enracinées » (Bourdieu, 1991 : 86) car c'est « tout le corps qui répond par sa posture, mais aussi par ses réactions intérieures, ou plus spécifiquement, les réactions articulatoires, aux tensions du marché » (Bourdieu, 1991 : 86). Et, si je peux me permettre de continuer à être sélectif dans mes citations, Bourdieu affirme que « [le] langage est une technique corporelle... » (Bourdieu, 1991 : 86). Ainsi, de même que Hymes, Goffman et Bourdieu se sont montrés très sensibles aux canaux de la communication et à la nature incorporée de la communication, et pas seulement au langage. Ils ont été aussi précurseurs de travaux plus récents sur l'identité, qui tentent de relier des notions telles que l'hexis corporelle aux positions du sujet habitées et attribuées à des individus engagés dans des pratiques sociales. Je voudrais maintenant aborder cette relation entre l'identité et une vision multimodale de la communication.

Apprentissage de la langue, identité et multimodalité

L'identité est maintenant liée d'une manière très directe à l'apprentissage des langues, comme le démontrent nombre d'ouvrages récents (Norton, 2000 ; Pavlenko, Blackledge, Piller et Teutsch-Dwyer, 2001 ;

Pavlenko et Blackledge, 2004 ; Omoniyi et White, 2006 ; Block, 2006, 2007 ; Riley, 2007) et la longue liste de chapitres et d'articles de revues scientifiques sur le sujet apparus depuis quinze ans. La plupart de ces travaux sur langage et identité adoptent une perspective, liée au constructionnisme social (Narcy-Combes, ce numéro), selon laquelle l'identité concerne les multiples manières dont les gens se positionnent et sont positionnés par les autres (les différentes positions de sujets qu'ils incarnent ou qui leur sont attribuées) dans le cadre de contextes sociaux, historiques et culturels spécifiques. Un grand nombre des recherches sur l'identité et les pratiques langagières ont eu tendance à s'appuyer sur ce que les gens ont dit ou écrit sur leurs expériences, mais à côté de cela, une part importante des recherches (de Fina, Schiffrin et Bamberg, 2006) se concentre prioritairement – ou même exclusivement – sur les interactions dans lesquelles les individus s'engagent, décrivant les tours de parole pris durant ces interactions, comme ce que LePage et Tabouret-Keller (1985) ont nommé il y a longtemps « des actes d'identité ». D'une manière ou d'une autre, cependant, les recherches sur la langue et l'identité se sont concentrées presque exclusivement sur les ressources langagières utilisées par les gens dans les interactions et sur la façon dont ces ressources permettent l'adoption et l'attribution des positions de différents sujets.

En conséquence de ce biais linguistique, ce que nous savons sur l'identité dans son émergence dans l'interaction est essentiellement basé sur le potentiel de la langue en tant que ressource. Cette tendance à se focaliser sur la langue signifie d'abord que les fonctions d'autres ressources communicatives, y compris la gestuelle et les positions du corps, sont soit non prises en compte ou considérées comme stables dans les différents contextes et d'un contexte à l'autre. J'aimerais m'opposer à cette position en attirant l'attention sur le fait que les ressources communicatives sont utilisées dans des « ensembles » (Kress, 2003), c'est-à-dire dans des alternances de configurations. Ainsi, parfois ce sont les postures du corps ou la gestuelle des mains qui sont essentielles au positionnement du sujet. D'autres fois, ce sont les vêtements. En d'autres occasions, ce sont les positions ou les regards ou la proximité physique d'autres personnes qui peuvent être importants, etc.

L *a multimodalité en pratique*

Dans leurs travaux sur l'analyse des schémas participatifs dans des contextes de communication variés, Goodwin et Goodwin (2004) s'inspirent beaucoup des notions de Goffman de *footing* et d'analyse du cadre et font écho aux visions de Bourdieu sur l'hexis corporelle et l'incorporation. Ce qui est frappant, c'est qu'ils semblent être allés plus avant

dans leurs réflexions citées ci-dessus sur la nature multi-sémiotique ou multi-modale de la communication en face à face, comme le suggère le commentaire suivant :

L'entrecroisement entre les ressources sémiotiques fournies par le langage d'un côté, et les outils, les documents, les artefacts de l'autre constituent une orientation future des plus importantes pour l'analyse participative. Néanmoins, le cadre multi-modal de ces ressources ne devrait pas être considéré comme quelque chose de nouveau mais plutôt comme la reconnaissance des configurations contextuelles riches rendues possibles par la disponibilité de ressources sémiotiques multiples qui a toujours caractérisé les interactions humaines. (Goodwin et Goodwin, 2004 : 239).

Partant de cette vision de la communication dans un article écrit seul, Charles Goodwin (2007) envisage ce qu'il nomme « cadres participatifs incorporés », c'est-à-dire la façon dont la position et l'affect sont des facteurs dans un échange dans lequel le langage est central. Il examine comment un père, en train d'aider sa fille à faire ses devoirs de mathématiques, utilise sa position physique vis-à-vis d'elle, montre du doigt certaines parties du problème qu'ils sont en train de discuter et va-et-vient avec ses yeux du visage de sa fille au cahier pour guider la discussion sur le problème auquel ils réfléchissent tous les deux. Chacune de ces trois actions à la fois délimitées et délimitantes dans l'espace a une portée affective, alors que la proximité et le ton de la voix servent à traduire une série d'émotions allant de la compassion à la colère. Et bien évidemment, tout ce que je viens de dire à propos du père s'applique à la fille et à son rôle dans l'interaction, c'est-à-dire la position, la proximité, le ton de la voix, etc., configurent de manière conjointe sa contribution à l'interaction. Goodwin avance que cette utilisation des combinaisons (ou ensembles) des ressources multimodales dans la construction de l'interaction se retrouve dans toute une gamme d'activités quotidiennes.

Cet article ne permet pas d'aller plus loin dans la discussion de ce que Goodwin présente et analyse sur la relation dyadique entre le père et la fille, dans laquelle, par exemple, il situe son propos par rapport aux construits socioculturels tels que la médiation et le *mentoring* et s'attaque à des questions telles que celle du contrôle sur la structure participative. Cependant, mon propos, en présentant ce travail, a été de montrer qu'une compréhension de l'interaction basée sur l'analyse et l'interprétation des mots prononcés est partielle car elle ne peut jamais porter que sur une partie de ce qui se passe dans la situation de communication. Toute communication est multimodale – de manière variable et différente selon les contextes et les interlocuteurs – mais multimodale de toute façon.

Et cependant, très peu de chercheurs en apprentissage d'une langue seconde ont intégré cette réalité dans leurs recherches (voir tout de même Atkinson, Churchill, Nishino et Okada, 2007) et c'est là une limite sérieuse à leurs travaux. Ce qui me fait avancer ceci, c'est qu'une part importante de mon expérience d'apprentissage de langues nouvelles

s'est faite dans la multitude d'ensembles multimodaux qui enveloppaient ces langues. Afin d'illustrer mon propos, considérons deux expressions catalanes que j'ai découvertes dans un premier temps de façon « naturelle » il y a près de trente ans (en fait, c'était sans doute bien avant de les voir écrites quelque part) :

Déu n'hi do !

Me cago en Déu !

La première peut se traduire en anglais avec une expression telle que "I'll say" [« Tu m'en diras tant ! »] ou comme une façon d'exprimer l'accord. J'ai toujours pensé que l'utilisation de cette expression montrait l'accord du locuteur avec quelqu'un lui décrivant un fait, une situation ou un événement et qu'elle exprimait l'emphase et/ou l'intensité. Cette idée est reprise par quelques linguistes (voir Cuenca, 2002 ; Sancho, 2003), mais contestée par d'autres (Mayol, 2008 ; Mayol et Castroviejo, 2008), qui la considèrent souvent comme redondante et donc comme n'exprimant pas l'emphase ou l'intensité. Dans une traduction littérale, l'expression est une grammaticalisation de « *Que Dieu lui donne* » (Mayol, 2007). Dans mon expérience, l'expression est souvent accompagnée d'un geste qui implique de lever l'avant-bras légèrement et ensuite d'agiter la main d'une manière brusque tout en prononçant l'expression. C'est comme si le locuteur lançait les mots parallèlement au mouvement brusque de la main. Les mots se trouvent ainsi clairement incorporés dans le geste et dans l'inflexion du discours.

En ce qui concerne la deuxième expression, '*Me cago en Déu*', je l'ai entendue pour la première fois dans un petit bar enfumé de Barcelone, le genre de bar où les gens s'attardaient peu, le temps de boire un café, ou alors ils y passaient des heures à causer tout en jouant aux cartes ou en regardant un match de football. Dans la deuxième situation, il s'agissait généralement d'hommes, la plupart du temps en âge d'être retraités. C'est en surprenant une conversation au sein d'un groupe d'hommes qui jouaient aux cartes autour d'une table jonchée de bouteilles de bières, de verres, de cendriers et de cigarettes allumées que je l'ai entendue. Au beau milieu d'un nuage de fumée, je remarquai un homme, la cigarette aux lèvres, jetant une carte sur la table dans un grand geste, tout en disant "*Me cago en Déu !*" (littéralement : « je chie sur Dieu¹ ! »). À ce moment-là, je me suis demandé ce que chier sur Dieu avait à voir avec le fait de jouer une carte d'atout, mais la scène en fait a tout expliqué. C'était de l'émotion rentrée exprimée brutalement avec l'inflexion sur les mots et le geste de jeter la carte sur la table. Et, en même temps, la situation spatiale du locuteur vis-à-vis des autres joueurs autour de la table faisait également partie de l'ensemble des ressources sémiotiques construisant l'événement communicatif.

Dans ces brèves descriptions de ces deux exemples, notamment pour le second, je m'appuie sur la façon dont Goffman comprend l'interaction en face-à-face, les notions d'*habitus* et d'*hexis corporelle* de Bourdieu et enfin, sur les idées concernant « [l']entrejeu entre les ressources

1. L'auteur souhaite préciser que ce qui a arrêté son attention sur cet énoncé est d'un ordre purement scientifique : il confirme la position qu'il défend dans cet article. La vigueur de l'énoncé permet en quelque sorte de limiter le nombre d'exemples que la place ne permet pas de donner.

sémiotiques ... la langue d'un côté, et les outils, les documents, les artefacts de l'autre ... qui a toujours caractérisé les interactions humaines » (Goodwin et Goodwin, 2004 : 239). Il n'est pas possible de bien comprendre ces deux expressions sans considérer qu'elles font partie d'interactions en cours, mettant en jeu des sujets de chair et d'os et une multimodalité médiée.

Retour à la compétence de communication et à l'enseignement de la langue

Mon article a débuté avec quelques observations concernant mon expérience de la compétence de communication en linguistique appliquée. J'ai avancé que, dans le champ de la recherche en didactique des langues, il y a eu peu d'évolution depuis plusieurs années pour recadrer ce construit. Surtout, la formulation originale de Hymes sur la compétence de communication, elle-même comprise dans ses réflexions plus larges sur les liens entre le langage et le social, n'a jamais vraiment été développée ou approfondie. L'espace de cet article ne me permet pas de développer ce point ou les questions qui y sont liées. Je terminerai donc avec deux observations sur l'enseignement des langues étrangères en face-à-face, observations qui serviront de conclusion. Tout d'abord, l'approche communicative en didactique des langues étrangères reflète depuis trois décennies une obsession de reproduire « le monde réel » à l'intérieur de la salle de classe. Ceci a eu pour conséquence que des méthodologies, comme par exemple l'apprentissage par les tâches, ont été organisées sur les besoins de communication anticipés des apprenants de langue en vue du moment où « ils se retrouvent dans le monde réel » et utilisent la langue cible. Je ne reviendrai pas ici sur les raisons pour lesquelles ces notions de « monde réel », d'une part, et d'anticipation de la manière dont les personnes utiliseront la langue, d'autre part, posent problèmes. Mais je dirai qu'un tel mode d'enseignement, où typiquement les étudiants travaillent en binôme en échangeant des informations au fur et à mesure qu'ils font des choses, ne s'intéresse, en fin de compte qu'au développement linguistique et lexical et ne peut donc inclure la notion de langue comme incorporée, sans même parler de la multimodalité de l'interaction en face-à-face. Prendre en compte l'incorporation et la multimodalité, c'est d'une certaine manière remettre complètement en question l'enseignement des langues. À moins que l'on tente d'intégrer l'incorporation et la multimodalité dans des activités pédagogiques. Travailler dans cette direction est extrêmement problématique étant donné la socio-historicité individuelle de *l'habitus* et de *l'hexis corporelle* et la nature émergente de la multimodalité dans la communication en face-à-face.

Comment la pédagogie peut-elle s'aventurer dans ce qui s'est développé chez l'individu pendant des années (c'est-à-dire l'*habitus* et l'*hexis corporelle*) et comment peut-elle prévoir les assemblages de ressources sémiotiques des événements de communication futurs ?

Les ressources pédagogiques pour l'enseignement des langues sont tout aussi problématiques. Plus particulièrement, en ce qui concerne les manuels d'enseignement de l'anglais, il y a eu une évolution récente vers des publications multimodales avec plus de couleurs et des supports audio et vidéo complétant des présentations de textes de plus en plus sophistiquées dans les livres (Gray, 2010). Alors que cette évolution peut être perçue comme positive, à la lumière de la discussion précédente sur l'importance d'étendre notre compréhension de la communication, il s'agit ici, malheureusement, surtout de faire la publicité de l'anglais, en mettant ses apprenants au croisement de deux perspectives : tout d'abord, en tant que citoyens cosmopolites du monde, c'est-à-dire en tant que personnes qui voyagent beaucoup et qui ont du même coup développé une certaine sensibilité culturelle ; et deuxièmement, en tant que consommateurs idéaux, c'est-à-dire en tant que personnes qui passent leur temps à faire des achats, à s'investir dans des activités de loisirs, à utiliser les nouvelles technologies, à manger et à boire (Block, 2010 ; Gray, 2010).

Dans un article récent sur le cosmopolitisme et l'incorporation, Jennie Germann Molz (2008) remarque combien les discussions actuelles sur « les citoyens du monde » et « les cosmopolites » tendent à traiter les thèmes existentiels exclusivement en termes de culture, comprise comme la connaissance des lieux que l'on visite. Cependant, ce que Germann Molz nomme « l'aptitude globale » relève surtout de l'aptitude physique nécessaire quand on voyage ou de l'aptitude physique que l'on acquiert en voyageant. Il s'agit de la capacité à adapter son corps aux horaires, à l'alimentation et aux configurations de l'espace, qui sont différents de ce que l'on expérimente « chez soi ». Il s'agit aussi d'aspects du corps qu'on ne peut pas contrôler comme la couleur de la peau : c'est une chose de voyager en tant que « blanc », c'en est une autre de voyager en tant qu'« asiatique ».

Germann Molz n'écrit pas sur la communication ou la langue, mais ce qu'elle avance pose la question du genre de voyage dans lequel les apprenants d'anglais sont projetés à travers les manuels de langue. Ce type de voyage semble se passer dans un vide dans lequel on a besoin seulement de savoir comment assembler les mots corrects dans une relation de service ou lors d'une conversation. Rien n'apparaît de l'aspect incorporé du voyage ou des effets multiples des mouvements dans nos vies, comme cela a été analysé récemment par James Urry (2007). Le voyage dans ces livres ne sent rien. Il n'a pas de goût. Il n'a aucun son à part celui de conversations soigneusement enregistrées. Il n'a pas de posture ou de regard, etc. Mais à nouveau, afin que les manuels d'anglais langue étrangère prennent en compte ces aspects,

il faudrait un changement au niveau de la conceptualisation de la compétence de communication dans ces livres. Et pour que cela arrive, il faudrait que les chercheurs en didactique des langues fassent évoluer la manière d'envisager cette construction, en d'autres termes, il faudrait réorienter la compétence de communication vers le multimodal et l'incorporé.

Bibliographie

- ATKINSON, D., CHURCHILL, E., NISHINO, T. & OKADA, H. (2007), « Alignment and Interaction in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition », *Modern Language Journal*, 91(2), 169-188.
- BACHMAN, L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BLOCK, D. (2003), *The Social Turn in Second Language Acquisition*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- BLOCK, D. (2006), *Multilingual Identities in a Global City : London Stories*, London, Palgrave.
- BLOCK, D. (2007), *Second Language Identities*, London, Continuum.
- BLOCK, D. (2010), « Globalisation and language teaching » in N. Coupland (éd.), *Handbook of Language and Globalisation*, Oxford, Blackwell, pp. 287-304.
- BOURDIEU, P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press. [Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique. Trois études d'ethnologie kabyle*, Genève, Droz.]
- BOURDIEU, P. (1990), *The Logic of Practice*, Cambridge, Polity. [Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.]
- BOURDIEU, P. (1991), *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Polity.
- BRUMFIT, C. & JOHNSON, K. (éds.) (1979), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980), « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47.
- CUENCA, M. (2002), « Els connectors textuais i les interjeccions » in J. Solà, J., Mascaró, M.R. Lloret & M. Pérez Saldanya (éds.), *Gramàtica del Català Contemporani*, Barcelona, Empúries, pp. 3173-3237.
- DE FINA, A., SCHIFFRIN, D. & BAMBERG, M. (éds.) (2006), *Discourse and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*, 2nd édition, Oxford, Oxford University Press.

- GASS, S. & L. SELINKER (2008), *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, 3rd édition, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- GERMANN MOLZ, J. (2008), « Global Abode: Home and mobility in narratives of round-the-world travel », *Space and Culture*, 11(4), pp. 325-342.
- GOFFMAN, E. (1981), *Forms of Talk*, Oxford, Blackwell.
- GOODWIN, M. H. (2007), « Participation, Stance, and Affect in the Organization of Activities », *Discourse and Society*, 18(1), pp. 53-73.
- GOODWIN, C. & M. H. GOODWIN (2004), « Participation » in A. Duranti (éd.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Oxford: Blackwell, pp. 222-243.
- GRAY, J. (forthcoming), *The Construction of English*, London, Palgrave.
- HYMES, D. H. (1972), « On communicative compétence » in J. Pride & J. Holmes (éds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth UK, Penguin, pp. 269-293.
- HYMES, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- JEWITT, C. (2009), « Introduction: what is multimodality? » in C. Jewitt (éd.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London: Routledge, pp. 14-28.
- JOHNSON, K. & K. MORROW (éds.) (1981), *Communication in the Classroom*, London, Longman.
- KRESS, G. & T. VAN LEEUWEN (2001), *Multimodal Discourse*, London, Edward Arnold.
- KRESS, G. (2003), *Literacy in the New Media Age*, London, Routledge.
- LEE, J., & B. VAN PATTEN (2003), *Making Communicative Language Teaching*, New York, McGraw-Hill.
- LEPAGE, R.B. & A. TABOURET-KELLER (1985), *Acts of Identity: Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LEUNG, C. (2005), « Convivial communication: recontextualizing communicative compétence », *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), pp. 119-144.
- MAYOL, L. (2008), « Catalan "Déu n'hi do" and levels of meaning in exclamatives » in C. B. Chang & H. J. Haynie (éds.), *Proceedings of the 26th West Coast Conference on Formal Linguistics*, Somerville, MA, Cascadia Proceedings Project, pp. 375-383.
- MAYOL, L. & E. CASTROVIEJO (2008), « Asserted and implicated meanings in Catalan Déu n'hi do » in A. Riester & T. Solstad (éds.), *Proceedings of the 13th Sinn und Bedeutung Conference*, Stuttgart, University of Stuttgart, pp. 371-384.
- NORTON, B. (2000), *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*, Harlow UK, Longman.
- OMONIYI, T. & G. WHITE (éds.) (2006), *The Sociolinguistics of Identity*, London, Continuum.
- ORTEGA, L. (2008), *Understanding Second Language Acquisition*, Boston, Hodder.
- PAVLENKO, A. & A. BLACKLEDGE (éds.) (2004), *Negotiation of Identities in Multilingual Settings*, Clevedon, Multilingual Matters.
- PAVLENKO, A., A. BLACKLEDGE, I. PILLER & M. TEUTSCH-DWYER (éds.), (2001), *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*, New York, Mouton De Gruyter.
- RILEY, P. (2007), *Language, Culture and Identity*, London, Continuum.
- SANCHO, P. (2003), « Anàlisi contrastiva interdialectal de la fraseologia: El cas de déu-n'hi-do, ausa(d)es/a gosa(d)es i espaiet », *Catalan Review*, 17(2), pp. 151-171.
- SAVIGNON, S. (1997), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, 2nd éd. New York, McGraw-Hill.
- URRY, J. (2007), *Mobilities*, Cambridge, Polity.
- WILKINS, D. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

Langage et/ou action ? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique ?

DANIELLE CHINI

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

Un nouveau paradigme pour la didactique des langues

Les changements majeurs induits par la perspective actionnelle (PA) ayant été largement explorés (voir par exemple le numéro 45 du *FDLM-R&A*, 2009), je me contenterai ici de rappeler que le principe du pilotage par la tâche a conduit à passer d'une logique d'interaction langagière essentiellement binaire à une logique de co-action collective, induisant un déplacement de la centration de l'individu sur le groupe. On est passé d'un intérêt de type pragmatique pour les actes de parole dans un cadre conversationnel à une logique de l'action sociale, appréhendée comme une unité dynamique, orientée vers un but concret et qui, si elle intègre une dimension langagière, conduit à considérer le rôle du langage non plus comme le vecteur fondamental mais comme un moyen parmi d'autres au service de cette action. Pour la PA, John Trim (2002 : 26) écrit, « la langue n'est que l'un des aspects d'un événement de communication complet dans lequel les participants échangent de l'information et parviennent à une compréhension mutuelle par tous les moyens à leur disposition ».

*Langage et/ou action ?
La perspective actionnelle
favorise-t-elle vraiment
l'apprentissage
linguistique ?*

La mise en œuvre d'une telle perspective dans le cadre scolaire est de nature à motiver les élèves et à favoriser leur implication et leur créativité dans des projets dont le résultat a un sens immédiat pour eux et pour le groupe. En principe, ils en sont les acteurs véritables, collaborant à la définition du projet, au choix des moyens, à la négociation des stratégies et au contrôle du processus. Les nombreux exemples d'expérience rapportés sur les sites académiques et dans les diverses revues professionnelles apportent la preuve de la dynamique créée, et de la diversité des projets qui peuvent être proposés.

L'objectif de cet article n'est pas de nier ces acquis positifs, mais de s'interroger sur les effets qu'une telle redéfinition du rôle du langage peut induire sur ce qui reste le fondement de la classe de langues, à savoir le processus d'apprentissage et donc de construction, d'appropriation du système de la langue étrangère par l'élève (voir aussi Chini 2008a). En effet, ce dernier semble devoir aller de soi, comme le suggère le *Cadre Européen Commun de Référence* (désormais CECR) dans la définition qu'il donne des « caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue » : c'est « le contrôle de ces activités par les interlocuteurs [qui] conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (2001 : 15).

La question que je souhaite aborder ici est celle de l'articulation entre cette dynamique actionnelle collective que Christian Puren (2009) qualifie d'« agir d'usage » et la dynamique de construction de la langue, qui fonde la dynamique d'apprentissage (« l'agir d'apprentissage »), et qui est, elle, essentiellement individuelle et de nature cognitive et psycholinguistique. La réussite de tâches spécifiques assure-t-elle automatiquement un effet positif concomitant sur la maîtrise linguistique ? Autrement dit, la PA est-elle mieux à même que les démarches qui l'ont précédée de permettre à l'élève de s'approprier le système de la langue étrangère ? Ces interrogations vont nous conduire à considérer les points suivants : la prise en compte de la spécificité de la classe de langues en tant que lieu social, la nature de la communauté d'intérêt créée par le projet collaboratif, et enfin les conséquences du poids de la tâche sur l'intégration des composantes linguistiques.

Une reconnaissance de la classe comme lieu social à part entière ?

L'une des différences essentielles entre la PA et l'approche communicative est l'instauration de l'apprenant comme acteur social à part entière, membre d'une communauté qui doit accomplir des tâches nécessitant, entre autres, le recours à la langue étrangère, ce qui fait de lui *a priori* un usager légitime de cette langue.

Cependant, comme le remarque Christian Puren (2009), tel n'est pas tout à fait le cas, dans la mesure où le CECR (2001 : 15) suggère, par l'emploi d'une coordination (« l'utilisateur et l'apprenant d'une langue »), qu'il convient de distinguer l'apprenant d'une langue de l'utilisateur de cette langue, autrement dit du sujet ordinaire qui l'utilise dans sa vie quotidienne. Si l'apprenant est bien un utilisateur de la langue (CECR, ch. 4), il n'en serait pas encore réellement un « usager ». Dans le *Guide pour les utilisateurs*, John Trim (2002 : 15) déclare d'ailleurs que « la PA considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer », reconnaissant *de facto* le décalage entre l'usage autonome en milieu ouvert et l'entraînement préalable à la maîtrise des outils de cette pratique.

Si pourtant on admet que la classe de langues est un lieu social authentique, on est tenu d'admettre qu'elle induit un usage spécifique de la langue étrangère, et donc des tâches qui ont leur pleine légitimité, en particulier le travail ciblé sur la langue et les tâches de structuration cognitive. D'ailleurs, il est clairement précisé (CECR, 2001 : 46) que « dans le domaine éducationnel, on peut utilement distinguer les tâches que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage ».

Le CECR reconnaît donc que la classe de langues poursuit un objectif double : créer tout à la fois les conditions d'une pratique collective significative et celles d'une appropriation de la langue par chaque apprenant, les deux devant évidemment s'articuler. La classe fonctionne à deux niveaux interdépendants, un niveau cognitif et psycholinguistique et un niveau plus comportemental, à visée pragmatique et sociale. C'est cette dualité qui définit sa spécificité en tant que lieu social, les tâches induites par chacun des deux objectifs devant se voir reconnaître une pertinence et une authenticité égales. Et, de fait, si le CECR (p. 121) distingue les tâches authentiques qui s'inscrivent dans la logique des « faits courants de la vie quotidienne [...] d'autres sortes de tâches ou activités, de nature plus spécifiquement "pédagogique" », il précise immédiatement que ces dernières « sont fondées sur la nature sociale et interactive "réelle" et le caractère immédiat de la situation de classe », reconnaissant ainsi leur légitimité.

Pourquoi alors ajouter que « [...] ces activités] sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants », rendant ainsi caduque l'affirmation précédente ? Cela ne revient-il pas à nier que le processus d'apprentissage, qui relève pourtant de ce qui est reconnu comme « la nature sociale réelle de la classe », puisse être légitimement source d'interrogations, interrogations ressenties comme des enjeux cognitifs par les apprenants, et auxquelles on ne peut apporter de réponse que par le recours à des activités spécifiques au cadre scolaire ? On pourrait le penser. Pourtant, les rédacteurs du CECR brouillent un peu plus les pistes en réaffirmant, juste après, la pertinence de ces mêmes tâches :

*Langage et/ou action ?
La perspective actionnelle
favorise-t-elle vraiment
l'apprentissage
linguistique ?*

Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat).

Ce va-et-vient impliquant les concepts de réalité, de pertinence, d'authenticité est significatif d'un flou certain dans le positionnement du CECR par rapport aux contraintes cognitives et psycholinguistiques inhérentes à la dynamique d'apprentissage. La reconnaissance de l'identité sociale de la classe apparaît de ce fait inégale. Les tâches « pédagogiques » s'opposeraient aux tâches qu'on pourrait qualifier d'authentiques, tout en étant « fondées sur la nature [...] réelle [...] de la situation de classe ». En fait, il apparaît que le critère principal d'authenticité n'est pas la pertinence pour le processus d'apprentissage mais reste l'adéquation des tâches aux pratiques sociales de référence, c'est-à-dire hors de l'école, qui serait « réelle » sans être insérée dans « la vie réelle ». On notera d'ailleurs que les exercices formels, en rupture totale avec les pratiques de référence, sont exclus de cette reconnaissance de légitimité, tout en continuant à faire partie de l'arsenal pédagogique (voir p. 116). Une ambiguïté comparable se retrouve chez Christian Puren qui, bien qu'il juge que la nouveauté du CECR tient à la reconnaissance de « l'agir d'apprentissage en tant qu'agir social » (2009 : 6), et considère les textes fabriqués par les élèves comme « des documents sociaux à part entière » (2009 : 13), n'en classe pas moins « l'agir d'enseignement et l'agir d'apprentissage [comme] des agir fonctionnellement artificiels », les évaluant donc, lui aussi, par rapport à une logique externe à l'école. Ce décalage dans les propos peut s'expliquer par le poids du principe d'homologie entre fin et moyens dans lequel il voit la base de toute cohérence (2009 : 37). Un tel principe qui fonde les pratiques scolaires sur une émulation des pratiques sociales de référence pose forcément problème lorsqu'il s'agit de légitimer les tâches induites par la spécificité irréductible de la situation scolaire, à savoir les tâches cognitives et psycholinguistiques de structuration des acquisitions. Cela conduit à s'interroger sur la nature exacte de la communauté sociale qui se structure autour de la tâche actionnelle.

L *a classe de langues actionnelle : communauté d'action et/ou communauté discursive d'apprentissage ?*

LES POTENTIALITÉS SOCIOCONSTRUCTIVISTES DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Du point de vue de la construction de la langue, l'un des atouts de la PA pourrait résider dans le caractère collaboratif du groupe classe dont

on a vu que le contrôle qu'il est censé exercer sur les activités « conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (CECR, 2001 : 15). On peut y voir l'indice d'une dynamique socioconstructiviste, le groupe devenant une communauté d'apprentissage au sein de laquelle les négociations sur les choix linguistiques et langagiers ouvrent sur une réflexion de type métalinguistique et métacognitif, facilitatrice de la progression de chaque participant. Et à ce titre on peut qualifier cette communauté d'apprentissage de « discursive », au sens où l'entend J.-P. Bernié (2003). Il ne s'agit plus en effet seulement de s'investir à court terme dans la réussite de la tâche sociale mais d'établir, sur le long terme, une nouvelle relation au langage. En effet, comme l'écrit J.-P. Bernié (2003 : 18-20) :

la représentation qu'a l'élève du contexte social des tâches scolaires est première dans la manière dont il s'organise cognitivement à l'intérieur de chacune [...]. Et] les interactions verbales ne sont productives de connaissances nouvelles que « SI ET SEULEMENT SI » elles confrontent l'élève à l'altérité du savoir scolaire... dans des conditions qui lui permettent de se l'approprier. Ce sont ces conditions qui sont décrites sous l'appellation de « communauté discursive ».

Le travail collaboratif crée les conditions idéales pour la mise en place d'une telle communauté, par le biais des relations de médiation, tant sociale que sémiotique, qui, dans une perspective vygotkienne, sont indispensables à tout apprentissage langagier, surtout en milieu scolaire, permettant en particulier de cheminer d'une perception contextualisée de la tâche à une appréhension générale des formes et des valeurs. Mais, dans ces étapes métalinguistiques et métacognitives, c'est la langue elle-même, qu'il s'agisse de la façon dont elle fonctionne en tant que système ou des opérations en jeu dans la mise en œuvre des diverses activités langagières, qui devient l'objet de la négociation, négociation dont la pertinence se définit non plus par rapport à la tâche actionnelle immédiate mais par rapport à l'objectif cognitif, méthodologique d' « apprendre à apprendre », et devrait-on dire d'apprendre à agir. Or, comme l'explique encore Jean-Paul Bernié (2003 : 21), cela :

exige une conversion du sujet, appelé certes à sortir de son contexte quotidien, mais pour s'instituer sujet dans un contexte nouveau, celui des questions fondatrices des savoirs. [...] L'accès à des connaissances métalinguistiques implique une rupture par rapport aux usages communicatifs immédiats du langage, et donc l'inscription de l'élève dans une « sphère d'échanges » (Bakhtine) où il est pertinent d'objectiver le langage. Assumer ce genre de ruptures, construire ce nouveau rapport au langage, tel pourrait être en résumé l'objectif de la constitution de la classe en « communauté discursive scolaire ».

On peut penser que telle est l'intention du CECR, lorsqu'on lit (p. 122) que :

dans le cas des activités conçues en vue de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, l'intérêt de la performance porte à la fois sur le sens et sur la façon dont le sens est compris, exprimé, négocié. Dans le plan général présidant au choix des activités et à leur organisation, il faut maintenir constamment l'équilibre toujours instable entre forme et fond, aisance et correction, de telle sorte que la réalisation de la tâche, mais aussi les opérations d'apprentissage, puissent être facilitées et convenablement identifiées.

d'autant plus que cette affirmation prolonge la description des tâches « pédagogiques » qui (p. 121) :

peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires « métacommunicatives » telles que les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. Cela suppose que l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité, ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes.

La référence ici est explicite à ce qui fait la différence fondamentale entre pratiques scolaires et pratiques de référence, à savoir la bifocalisation des tâches (voir Bange, 1992), qui confère au langage un rôle essentiel de médiation dans la structuration des savoirs, et conduit inévitablement, à une secondarisation des discours qui se focalisent sur les procédures. Cette interprétation semble confirmée par le commentaire de Sean Devitt (2002 : 103) dans le *Guide des utilisateurs* :

Dans un cours de langue, la langue assume un autre rôle par rapport aux tâches à effectuer.[...] C'est le cas même des approches pédagogiques qui considèrent que les tâches à accomplir dans les cours de langues doivent être le reflet fidèle de la « vraie vie » - puisque après tout, l'objectif des cours de langues consiste bien à apprendre une nouvelle langue.

Et il ajoute (p. 112) :

Les apprenants réfléchiront à leur apprentissage de la langue. On considère généralement que l'apprentissage a tout à gagner quand l'apprenant est conscient de ce qu'il accomplit tandis qu'il apprend. En réfléchissant aux stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent et en évaluant leur efficacité, ils se dotent des moyens de les modifier ou de les améliorer.

La médiation langagière est centrale pour l'apprentissage et, comme le rappelle Alain Pastor (2005 : 15) « s'il est une fonction du langage que les contextes scolaires d'apprentissage sont bien mieux en mesure de développer que le milieu naturel, c'est bien la fonction métalinguistique », par quoi il n'entend parler « ni du simple énoncé de règles et de normes ni d'exercices décontextualisés et répétitifs, mais d'activités de recherche, d'observation, de collecte de données, d'argumentation entre groupes d'élèves confrontant des hypothèses contradictoires ». En effet si la situation de classe « n'est pas la situation "naturelle" [c']est une situation potentiellement porteuse de pratiques langagières riches et diversifiées, donc de culture et de développement cognitif ». Et il conclut que « c'est ce lien entre usages du langage et développement cognitif, entre interactions et cognition qu'il faut aider les apprenants à établir ».

QUELLE PRISE EN COMPTE DU LIEN LANGAGE/COGNITION ?

Mais une telle démarche suppose d'opter explicitement pour une conception constructiviste de l'apprentissage, ce que le CECR se refuse de faire. Se voulant compatible avec toutes les traditions éducatives dans l'espace européen, il demeure neutre par rapport aux différents courants théoriques, qu'il s'agisse des modèles linguistiques (p. 86-87) ou des théories de l'apprentissage (p. 108-109), et refuse de prendre

*Langage et/ou action ?
La perspective actionnelle
favorise-t-elle vraiment
l'apprentissage
linguistique ?*

position entre les avantages d'un apprentissage implicite et les effets d'une approche réflexive, ne rejetant même pas le recours à des démarches behavioristes (p. 109).

Dans ces conditions, s'il définit précisément ce que l'apprenant doit être capable d'accomplir en termes de tâches et de compétences, il reste fort discret sur le rôle que ce même apprenant doit jouer en tant que sujet cognitif, par rapport au processus d'apprentissage, même si, à cet égard, il convient de distinguer la découverte du système linguistique et la construction des compétences langagières.

La reconstruction du système linguistique

Dans ce domaine, la position du CECR est très traditionnelle. Ignorant l'accord de la plupart des modèles linguistiques actuels, qu'ils soient énonciatifs ou cognitivistes, sur la centralité des relations forme-sens dans la démarche grammaticale, il aborde la compétence grammaticale, traitée « au sens formel » (p. 91), selon des critères strictement morphosyntaxiques, et séparément de la compétence sémantique.

Ce choix a évidemment des conséquences sur la façon dont sont abordées leurs modalités de développement (cf. Ch. 6). Ainsi, même si dans l'encadré récapitulatif (p. 116), les utilisateurs sont engagés à expliciter « dans quelle mesure on rendra les apprenants conscients de la grammaire a. de leur langue maternelle, b. de la langue cible, c. de leurs relations contrastives », il ne laisse qu'une place réduite aux activités de conscientisation où l'apprenant est impliqué dans l'exploration des régularités. Sont privilégiées (p. 116-117) les approches inductives, renforcées par « des explications et des exercices formels », ou encore « par la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux, suivis d'explications métalinguistiques appropriées en L2 ou en L1 ». En dernier lieu, sont envisagées, mais, de manière fort prudente « la clarification, et, le cas échéant, la reformulation des hypothèses des apprenants ».

Mis à part dans ce dernier cas où l'apprenant est pris en compte en tant que sujet structurant, l'explicitation semble devoir être le fait de l'enseignant, dans une logique plus magistrale que médiatrice. L'occurrence du qualificatif « métalinguistique » dans ce passage est d'ailleurs la seule du CECR et elle s'applique au travail de l'enseignant.

On est donc très loin d'une logique socioconstructiviste qui conférerait à l'apprenant un véritable rôle d'acteur dans la tâche d'apprentissage. Cette impression est confirmée (p. 106-107) par la liste des exercices formels envisageables, exercices fermés, plus censés conduire à une fixation mécanique des structures syntaxiques qu'à une reconstruction structurée du système. Le commentaire de John Trim (2002, p. 33) sur cette rubrique confirme la méfiance pour les pratiques de conscientisation, la connaissance explicite du système étant présentée comme une nécessité pour l'enseignant mais pas pour l'apprenant.

Cette méfiance est d'autant plus surprenante que, lorsqu'il s'agit de diversité linguistique, le développement de la conscience linguistique

est mis en avant comme un effet positif, qu'il convient de valoriser, de la connaissance de plusieurs langues (CECR, 2001 : 130). Mais il semble à nouveau que ce soit essentiellement au travers de l'implication dans les tâches que l'apprenant soit censé acquérir cette « conscience de la langue », comme un effet induit de la pratique plurilingue visée.

En bref, pour la PA, l'essentiel de la séquence est consacrée à l'élaboration de la tâche actionnelle, et le lien langage/cognition, moteur de la « tâche » d'apprentissage, n'est pas valorisé. Contrairement à ce qui était le cas, pour l'anglais en tout cas, depuis l'introduction en 1987 de l'objectif réflexif, la conceptualisation fine de la langue, étayée par des activités de recul métalinguistique à des fins de généralisation et de renforcement de la structuration des connaissances, ne semble plus vraiment faire partie des objectifs prioritaires.

La construction des compétences langagières

On peut penser *a priori* que la situation est différente dans ce cas-là. En effet, l'analyse des diverses activités langagières dans le CECR s'accompagne d'une exploration des stratégies permettant de les mener à bien, ce qui laisse à penser qu'elles peuvent faire l'objet d'un apprentissage ciblé de type méthodologique, d'autant plus (CECR, 2001 : 48) qu'on « peut voir l'utilisation de stratégies communicatives comme l'application des principes métacognitifs (Pré-planification, Exécution, Contrôle et Remédiation) aux différentes formes de l'activité communicative (Réception, Interaction, Production et Médiation) ». Cette fois les références sont claires, John Trim (2002 : 27) se réclamant explicitement des « études psycholinguistiques » et en particulier des travaux fondateurs de W.J.M. Levelt.

Pourtant, une analyse plus précise révèle que la description de ces stratégies reste approximative. Tout d'abord, elles sont présentées en trois catégories globalisantes (production, réception, interaction), initialement sans distinction entre l'écrit et l'oral. Il n'y a donc, dans un premier temps, aucun affichage de la différence de nature des indices pertinents pour chacune de ces modalités, alors qu'elles sollicitent des compétences cognitives et psycholinguistiques fort différentes, ce qui modifie profondément les possibilités de saisie et de contrôle. En outre, l'évidence de certaines formulations très générales [Note 1 cf. p. 53 : « adaptation à la tâche » ; « adaptation du message »], ou circulaires [Note 2 cf. p. 70 : « planifier les échanges », comme explicitation de la stratégie de planification ; ou « remédier à la communication » pour la stratégie de remédiation] ne permet pas d'appréhender la nature des processus à mettre en œuvre. Enfin, les entrées proprement cognitives (anticiper, compenser, réviser les hypothèses, etc.) cohabitent avec des entrées qui relèvent plus strictement de la composante pragmatique, même s'il est parfois délicat de délimiter les domaines [Note 3 cf. p. 70 : « prendre son tour », ou p. 53 : « prise en compte du destinataire », concept qui renvoie à la stratégie de l'interprète], ou

encore avec des stratégies très pratiques qui ne peuvent se comprendre que dans le cadre d'une tâche spécifique [Note 4 cf. p. 72 : « préparer un glossaire » ou « consulter des spécialistes, des sources »]. Certes, ces descriptifs sont complétés, sous l'intitulé « opérations de communication langagière » (pp. 73-75), par une liste plus différenciée des aptitudes sollicitées, qui tient compte, en particulier, de la différence écrit/oral. Mais ce qui demeure c'est une impression d'imprécision sur le plan cognitif et psycholinguistique.

En fait, les stratégies, conçues « ici comme l'adoption d'une ligne de conduite particulière qui permet l'efficacité maximum » (p. 48), se définissent non par rapport à leur nature, qui peut être cognitive ou non, mais par rapport au rôle qu'elles jouent dans l'exécution de la tâche. On est là encore clairement plus dans une logique de l'action que dans une logique de l'apprentissage : il ne s'agit pas prioritairement de construire des compétences langagières transférables, comme avec l'objectif méthodologique de l'approche communicative et cognitive des années 1990, mais d'être efficace tout de suite dans le cadre d'une tâche particulière.

Le poids de la tâche

Ces remarques conduisent toutes au même constat, celui du poids de la tâche, centre organisateur incontournable de la P.A. L'entrée dans le système complexe de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère se fait par les pratiques constitutives de l'action sociale, ce qui conduit non seulement à une inféodation à la tâche des moyens linguistiques et langagiers, mais aussi à une prise en compte essentiellement événementielle de la co-action, entraînant *de facto* un recul de l'intérêt porté à la structuration des processus cognitifs et psycholinguistiques généralisables qui fondent tout apprentissage langagier. Cette dérive est perceptible dans la définition des composantes de la démarche. Ainsi on ne parle plus de compétence langagière, ni même de savoir-faire, mais d'activité langagière, le choix du terme étant justifié ainsi (CECR 2001 : 26) :

Le mot recouvre ce que l'on appelle communément « les quatre aptitudes » : parler, écouter, lire et écrire, mais vues sous un angle différent. Dans notre perspective actionnelle nous considérons qu'une « aptitude » est l'ensemble des capacités nécessaires à une performance donnée plutôt que la performance même ; on les traitera donc au chapitre 5 comme un aspect de la compétence. On utilise alors le terme « activités » pour renvoyer à une classe d'actions.

Si le terme d'aptitude est repoussé au compte qu'il désigne le potentiel cognitif plutôt que la performance, c'est logiquement le raisonnement inverse qui conduit à opter pour le terme d'activité, qui, lui, ancre

le concept dans le concret et le comportemental. Pourtant ce n'est qu'au niveau des compétences que peut se structurer l'apprentissage, la classe d'actions n'en étant que le champ de mise en oeuvre. Ce glissement d'une perspective cognitive de construction à une logique de l'actualisation vient confirmer les remarques précédentes sur le mélange des genres dans le descriptif des stratégies. L'objectif de la PA réside essentiellement dans l'implication dans le jeu social, les progrès nécessaires dans la maîtrise de la langue étant évalués en fonction des nécessités de la tâche.

Si d'ailleurs on relit la description des tâches métacommunicatives préconisées (cf. § 3.1., citation CECR, 2001 : 121), on voit que c'est sur des questions en lien direct avec la gestion immédiate de la tâche que porte la négociation, et qu'elle ne semble pas avoir pour objectif d'ouvrir sur des phases de décrochement propices à une structuration plus générale et conceptuelle des connaissances et des compétences.

On constate une logique comparable dans les descripteurs, qui définissent les compétences en termes de type de tâche à accomplir, ainsi que dans les tableaux d'objectifs des nouveaux programmes français qui en sont inspirés, les contenus linguistiques étant définis de façon aléatoire en fonction de la tâche, et non selon des critères de progressivité et de cohérence du système.

Cela rejoint les critiques de Bernard Rey (2009) sur l'approche par compétences :

Une compétence est souvent formulée par le type de tâche qu'elle permet d'accomplir [...] Mais on ne trouve pas, dans l'énoncé [...] d'indication sur la manière d'acquérir (ou de faire acquérir) cette compétence. Donc, les processus psychologiques et mentaux qui sont à l'œuvre dans l'accomplissement d'une tâche ne sont pas énoncés.

Tout cela induit une confusion entre pratique sociale et apprentissage, entre performance immédiate et construction de compétences transférables, entre résultats et processus, en d'autres termes entre le temps court de l'action et celui, forcément extensif et décalé de la cognition et de la construction de l'objet, temps qui est pourtant caractéristique de l'école. Rappelons en effet que le grec « skhole » désigne « une trêve » dans « l'affairement de la vie quotidienne » à laquelle elle s'oppose, un « temps librement suspendu dans lequel peut se déployer une activité qui est à elle-même sa propre fin » (cf. site skhole.fr).

Cela n'est pas sans rappeler ce qu'écrit Hélène Trocmé Fabre (2009 : 16) sur la temporalité triple de l'école. Si la tâche sociale s'inscrit dans une durée à court, voire moyen termes, selon « une logique de régulation » et « d'adaptation de nos relations sociales », l'apprentissage, lui, ne peut se concevoir qu'à « long terme », dans « une logique d'évolution de [la] relation à soi ». On atteint là les limites du principe d'homologie entre fin et moyens qui, appliqué de façon exclusive, ne peut qu'enfermer l'apprentissage scolaire dans une sorte d'utopie naturaliste, les acquisitions des élèves ne dépassant pas, bien souvent, une

vision contextualisée et instrumentale de la langue, sollicitant la mémoire épisodique, alors que le rôle de l'école est justement de les aider à progresser vers une perception conceptuelle structurée du système, base d'une maîtrise procédurale autonome (Chini 2008b). John Trim, lui-même (2002 : 48), déclare d'ailleurs dans le *Guide des utilisateurs* du CECR que « c'est évidemment la maîtrise de la grammaire qui élève le langage humain au-dessus de la mémorisation de signes particuliers. Négliger la grammaire dans l'enseignement conduit aisément à la désorientation et à la pidginisation ».

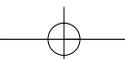
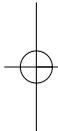
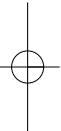
C *onclusion*

Si le rôle de l'école est bien de permettre aux enfants de se construire comme les acteurs de la société dans laquelle ils vivent et vivront demain, elle ne peut le faire qu'en leur permettant de s'approprier, de façon procédurale, les connaissances et compétences nécessaires à leur autonomie future. C'est même là, dans cette articulation entre action, langage et cognition, que réside sa spécificité par rapport aux autres lieux de socialisation. Et cela exige d'accorder une égale importance aux modalités de l'action sociale et à celles du processus d'apprentissage de la matière concernée, pour nous la langue étrangère.

La PA possède *a priori* les atouts pour réussir sur les deux plans, à condition de ne pas tomber dans « la dérive empirique » que craint Christian Puren (2009 : 28) et que suggèrent les zones d'ombre du CECR sur la place des activités de structuration de la langue. Il suffirait simplement de ne pas oublier qu'en contexte scolaire, si l'implication dans des tâches signifiantes est socialement, cognitivement et affectivement nécessaire, elle ne peut être suffisante et doit être étayée par des démarches spécifiques à ce contexte (voir à ce propos, Médioni, 2009 : 152-160). Ainsi, il faudrait faire en sorte que la dynamique de co-action favorisée par la PA porte aussi, dans une logique de médiation socio-constructiviste, sur la structuration de la langue, la classe se construisant à la fois comme une communauté d'action et comme une communauté discursive d'apprentissage qui aborde le langage comme autre chose qu'un simple moyen de l'action sociale. Mais il faudrait pour cela admettre qu'il arrive toujours un moment où le mouvement actionnel s'inverse et où la tâche perd de sa primauté et doit, ainsi que les textes sur lesquels elle s'appuie, ou qu'elle produit, être mise au service de l'apprentissage, c'est-à-dire mise à distance, pour pouvoir servir à la structuration de la langue. En bref, il faudrait reconnaître pleinement l'authenticité du lieu social que constitue la classe ainsi que la légitimité et la fonctionnalité des tâches et des rôles qu'il induit (Moulin, 2008) dans une dynamique actionnelle pleinement constructive.

Bibliographie

- BANGE, P. (1992), « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE*, 1, pp. 53-85.
- BERNIÉ, J.-P. (2003), « Langage pour apprendre, langage à apprendre et communauté discursives », in D. Chini, (éd.), *Activité(s) dans la classe de langue*, actes de la journée d'étude du GEPED, 24 janvier 2003, Université Paris 7 Denis Diderot, pp. 16-32.
- CHINI, D. (2008a), « Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique », in D. Chini & P. Goutéraux (éd.), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères, travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly*, Paris, Ophrys, pp. 5-18.
- CHINI, D. (2008b), « Objectif méthodologique : construction d'une mémoire procédurale ? », in D. Chini & P. Goutéraux (éd.), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères, travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly*, Paris, Ophrys, pp. 55-67.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Levelt, W. (1993), *Speaking: from intention to articulation*, Cambridge, MIT Press/Bradford.
- MÉDIONI, M.-A. (2009), *Situations d'apprentissage et activités des élèves en langues vivantes étrangères. Analyse d'une mise en situation en espagnol*, thèse pour le doctorat, Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- MOULIN, M. (2008), « Activités en classe d'anglais : pertinence, cohérence, constructions de compétences », in D. Chini & P. Goutéraux (éd.), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères, travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly*, Paris, Ophrys, pp. 73-77.
- PASTOR, A. (2005), « Sortir des oppositions figées », *Cahiers pédagogiques*, 437, pp. 14-16.
- PUREN, C. (2009), « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Le français dans le monde, R&A*, 45, janvier 2009. Version longue en ligne : <http://www.aplv-langues-modernes.org/spip.php?article1888>, mis en ligne en janvier 2009, consulté le 20 septembre 2009.
- REY, B. (2009), « Les compétences, oui, mais... », *Le café pédagogique*, le mensuel n° 103, <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2009/103ElemRey.aspx>, mis en ligne le 15 mai 2009, consulté le 18 septembre 2009.
- ROSEN, E. (éd.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches, Le français dans le monde, R&A* numéro 45, janvier 2009.
- TRIM, J. (dir.), BAILLY, S., DEVITT, S., GREMMO, M.-J., HEYWORTH, F., HOPKINS, A., JONES, B., MAKOSH, M., RILEY, P., STOKS, G. (2002), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide-pour-utilisateurs-Avril02.doc>, consulté le 25 septembre 2009.
- TROCMÉ-FABRE, H. (2009), « Une occasion pour réinventer le métier d'apprendre les langues », in S. Abdelgaber & M.-A. Médioni (éds.), *Enseigner les langues avec le Cadre Européen*, *Cahiers pédagogiques*, collection hors série numériques, 18, pp. 15-17.
- VYGOTSKI, L. (1997), *Pensée et langage*, traduit du russe par Françoise Sève, Paris, la Dispute, 3^e éd.
- <http://skhole.fr/>, *Skhole, penser et repenser l'école*, site ouvert en juin 2008, consulté le 28 septembre 2009.



Varia

La revue *Recherches et applications du Français dans le monde* possède depuis juillet 2009 une rubrique *Varia*.

Y sont publiés, en alternance :

- un article de jeune chercheur sélectionné sur mise à concours par le comité de lecture de la revue ;
- des articles pertinents soumis sur appels à contributions ;
- des articles déjà publiés en français dans la revue RCLV (*Revue Canadienne des Langues Vivantes/The Canadian Modern Language Review*). Celle-ci publiera à son tour des articles déjà publiés dans *Le français dans le monde*, *Recherches et applications*. Cette initiative de collaboration et d'échanges entre les deux revues relève d'un effort conjoint de soutien et de diffusion de la recherche en français.

FRANÇOISE ARMAND, FRANÇOIS SIROIS
ET SAMIRA ABABOU

Entree dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique

FRANÇOISE ARMAND, FRANÇOIS SIROIS ET SAMIRA ABABOU
FRANÇOISE, PROFESSEURE (UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, CANADA)
SIROIS, FRANÇOIS ET ABABOU, SAMIRA, AUXILIAIRES DE RECHERCHE,
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Contexte de la recherche

Depuis les dix dernières années, le Québec accueille une moyenne annuelle de 36 000 immigrants (MICC, 2007). Une majorité d'entre eux vont s'installer sur l'île de Montréal, et leurs enfants, parmi lesquels un grand nombre n'ont pas le français ou l'anglais comme L1 (37,7 % en septembre 2006 selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2007), fréquentent les écoles primaires et secondaires montréalaises. Sur un total de plus de 150 langues maternelles différentes, c'est l'arabe qui se classe désormais au premier rang, suivi de l'espagnol, l'italien, le créole et le chinois (Comité de gestion de la taxe scolaire, 2007). Depuis l'adoption de la Charte de la langue française en 1977¹, les élèves immigrants, à quelques exceptions près, sont tenus de fréquenter l'école française. Les nouveaux arrivants font l'objet d'une évaluation langagière servant à repérer ceux qui ont besoin de soutien à l'apprentissage du français (SAF), soit 10 mois pour le préscolaire, 20 mois pour le primaire, 30 mois pour le secondaire. Sur l'île de Montréal, au préscolaire 5 ans, l'intégration dans des classes régulières, et non dans des classes d'accueil, est le type de service le plus répandu (Armand, 2005).

Les enseignants qui œuvrent au préscolaire ont pour tâche de favoriser l'intégration et la réussite scolaire de ces enfants allophones et notamment l'entrée dans l'écrit en français L2. Pour cela, ils doivent amener les élèves à « faire des liens entre l'oral et l'écrit et explorer les concepts et les conventions propres au langage écrit » (MEQ, 2001, p. 61). Il est recommandé, pour développer ces compétences, de recourir à des jeux de rimes, des jeux avec des sons, des lettres, etc. (MEQ, 2001, p. 68).

Par ailleurs, le ministère québécois de l'Éducation, au moyen de sa Politique d'intégration et d'éducation interculturelle (1998), incite les enseignants, qu'ils soient en milieux pluriethniques ou non, à favoriser, chez leurs élèves, le « savoir-vivre

1. La Charte de la langue française, mieux connue sous le nom officieux de « loi 101 » a été adoptée en 1977.

ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (p. 26). Il s'agit notamment de faciliter, par l'éducation interculturelle, la mise en place de relations positives qui valorisent et reconnaissent la diversité culturelle, mais aussi linguistique. Ainsi, l'école québécoise a une double mission au préscolaire : favoriser le développement langagier pour faciliter l'entrée dans l'écrit et permettre l'émergence d'une sensibilité interculturelle dans le domaine des langues ainsi que, plus largement, l'accueil des élèves immigrants nouvellement arrivés. C'est dans ce contexte qu'une équipe universitaire a mis en place, à la demande du programme Opération Solidarité de la CSDM², une recherche collaborative (2004-2005) avec les enseignants de deux écoles montréalaises, pluriethniques et défavorisées.

Sur le plan pratique, après plusieurs rencontres, l'équipe école-université a fait le choix de privilégier (sur la base des travaux de recherche qui seront présentés dans le cadre conceptuel) deux axes d'interventions. Le premier vise le développement des capacités métaphonologiques des élèves, capacités qui favorisent l'établissement de liens entre l'oral et l'écrit et la réussite de l'entrée dans l'écrit. Le deuxième permet la mise en œuvre d'une éducation interculturelle au moyen d'activités d'Éveil aux langues qui légitiment la place de la langue d'origine des élèves immigrants à l'école et valorisent la diversité linguistique. Sur le plan scientifique, cette recherche collaborative nous a permis d'explorer plusieurs objectifs de recherche, traités dans deux études, et qui seront exposés à la fin du cadre conceptuel³.

Cadre conceptuel et recherches empiriques

L'apprentissage de la lecture en L2 est un processus complexe aux facettes multiples qui nécessite la mobilisation de plusieurs habiletés et connaissances. Entre autres, les recherches réalisées en L1 et en L2 ont montré le rôle facilitateur que peuvent exercer sur la réussite de l'entrée dans l'écrit les habiletés langagières à l'oral (voir Geva, 2006, pour une synthèse) ainsi que les capacités dites métaphonologiques.

L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT ET LES CAPACITÉS MÉTAPHONOLOGIQUES

On entend par capacités métaphonologiques la capacité d'identifier et de manipuler intentionnellement les différentes unités phonologiques (attaque, rime, syllabe et phonème) de la langue (Gombert et Colé, 2000). En L1, les recherches ont clairement mis en évidence les relations de causalité réciproque qui existent entre ces capacités et l'apprentissage de la lecture (voir, parmi les nombreuses recensions des écrits sur ce point, celles de Gombert et Colé, 2000, et de Stahl et Murray, 1998). En particulier, les capacités métaphonologiques permettraient aux apprenants de prendre conscience que les mots sont constitués d'unités sublexicales, ce qui soutiendrait l'apprentissage des correspondances graphophonétiques nécessaires à la reconnaissance de mots et à l'écriture (Adams, 1990 ; Morais, Alegria et Content, 1987 ; Stanovich, 2000).

Toutefois, en contexte de L2, les recherches sont récentes et plus rares. Elles ont aussi permis d'observer l'existence d'un lien entre les capacités métaphonologiques et la lecture en français ou en anglais L2 (Armand, 2000 ; Comeau, Cormier, Grandmaison et Lacroix, 1999 ; Lefrançois et Armand, 2003). Également, on observe que des élèves, de langues maternelles diverses, faibles lecteurs en anglais L2, rencontrent les mêmes difficultés dans le domaine des capacités métaphonologiques que leurs pairs anglophones identifiés eux aussi comme ayant des difficultés en lecture (Chiappe, Siegel et Wade-Woolley, 2002 ; Everatt, Smythe, Adams et Ocampo, 2000).

DÉVELOPPER LES CAPACITÉS MÉTAPHONOLOGIQUES

Par ailleurs, les chercheurs ont aussi démontré qu'il est possible de développer ces capacités de façon à faciliter l'apprentissage de la lecture, ainsi que le soulignent Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh et Shanahan (2001) à la suite de la recension de 52 études (parmi lesquelles 41 concernaient l'anglais et 11 des langues autres que l'anglais, à l'exception du français). Les auteurs apportent toutefois une

2. Nous remercions vivement M. George Ouellet, responsable du programme Opération solidarité de la Commission scolaire de Montréal, qui a permis à cette recherche collaborative de voir le jour.

3. Cette recherche a été présentée en plénière au 1^{er} Congrès de l'association EDiLiC, au Mans (France), le 5-7 juillet 2006.

nuance en indiquant que les effets de l'intervention sont statistiquement moins marqués en milieu défavorisé qu'en milieu moyen et élevé. Il est donc particulièrement important de poursuivre les études d'intervention dans ces milieux défavorisés. De plus, Ehri *et al.* (2001) constatent que l'ensemble des études recensées n'ont malheureusement pas tenu compte de la langue d'enseignement dans laquelle était réalisée l'intervention, soit le fait qu'il s'agisse ou non de la L1 de l'enfant. Ainsi, à notre connaissance, seules deux études récentes ont souligné les avantages d'activités visant le développement des capacités métaphonologiques en français L2 (Armand, Lefrançois, Baron, Gomez, Nuckle, 2004) et en anglais L2 (Stuart, 1999) sur le développement des capacités métaphonologiques et des habiletés de lecture d'élèves du préscolaire et de 1^{re} année en milieu plurilingue et défavorisé.

En conclusion, il semble qu'un consensus manifeste souligne l'intérêt de favoriser le développement des capacités métaphonologiques, au moyen d'une intervention appropriée (soit, entre autres, des activités intégrées à des activités authentiques d'acquisition de la littératie et nécessitant le recours à des processus de résolution de problèmes plutôt que la répétition mécanique, voir Armand *et al.*, 2004, pour des précisions). Par contre, il reste à explorer davantage les modalités d'interventions à mettre en place en milieu défavorisé et pluriethnique, notamment en raison du contexte plurilingue de ce milieu.

PLURILINGUISME, DIVERSITÉ DES LANGUES D'ORIGINE ET DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS MÉTAPHONOLOGIQUES

Différentes recherches qui comparaient, en contexte de L1, le tchèque et l'anglais (Caravolas et Bruck, 1993); l'italien et l'anglais (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz et Tola, 1988), le turc et l'anglais (Durgunoglu et Öney, 1999), ont montré que, en début d'apprentissage, les capacités métaphonologiques se manifestent différemment selon les caractéristiques du langage oral et/ou selon le degré de transparence du système d'écriture dans lesquels elles se développent. Par exemple, les jeunes enfants italiens réussissent mieux la segmentation de phonèmes que les enfants anglophones du même âge parce que la syllabe est plus ouverte en italien qu'en anglais (Cossu *et al.*, 1988).

Par ailleurs, plusieurs études montrent l'existence d'une relation entre ces capacités développées en L1 et celles développées en L2, soit entre l'anglais et le français (Comeau *et al.*, 1999), l'espagnol et l'anglais (Durgunoglu, Nagy et Hancin-Bhatt, 1993 ; Durgunoglu, 1998; Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli et Wolf, 2004), l'hébreu et l'anglais (Geva et Wade-Wooley, 1998). Ainsi, Bialystok, Majumder et Martin (2003) observent par exemple que, en raison de la proximité des langues en présence, qui faciliterait la prise de conscience des structures phonologiques, des groupes d'enfants de 1^{re} et 2^e années, bilingues espagnol-anglais, ont plus de facilité à réaliser une tâche de segmentation de phonèmes en anglais que des groupes d'enfants bilingues chinois-anglais. Cette différence ne se manifeste toutefois pas pour les autres tâches phonologiques.

Ainsi, les enfants allophones de la présente étude, qui ont des langues d'origine très diverses, plus ou moins éloignées du français, sont susceptibles de s'appuyer sur des compétences variées en L1 et de développer, au moyen de contacts plus ou moins intensifs avec le français, des niveaux de compétence différents en français langue d'enseignement. Dans la mesure où tous seront également scolarisés en 1^{re} année en classe régulière, il nous apparaît intéressant de mieux préciser le portrait des enfants récemment arrivés et scolarisés en classe d'accueil. Pour cela, nous comparerons leurs performances, dans le domaine des capacités métaphonologiques et des habiletés de prélecture en français L2, à celles d'enfants allophones des classes régulières, au début puis à la fin d'une intervention visant le développement de ces capacités métaphonologiques.

Questionner les interventions susceptibles de favoriser l'entrée dans l'écrit constituait le premier axe d'intervention ; en lien avec le deuxième axe adopté par l'équipe collaborative, nous aborderons maintenant l'éducation interculturelle et le rôle que peuvent y jouer les programmes d'Éveil aux langues.

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE, L'ACCUEIL DES ÉLÈVES IMMIGRANTS ALLOPHONES ET L'ÉVEIL AUX LANGUES

Parmi l'ensemble des interventions susceptibles de favoriser l'accueil des élèves immigrants allophones et de permettre la mise en place d'une éducation interculturelle, nous avons orienté notre intervention vers des activités d'ouverture à la diversité linguistique, telles que développées par des programmes d'Éveil aux langues. Ces programmes, apparus en Europe (Candelier, 2003 – Eulang ; Hawkins, 1987 – *Language Awareness* ; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro, 2003 – Éole) et tout récemment au Canada à travers le projet ELODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) proposent une réflexion sur les langues familières ou non à l'aide de tâches mettant en jeu des activités de découverte et de manipulation des faits langagiers (Armand et Dagenais, 2005 ; Armand, Sirois et Ababou, 2005 ; Dagenais, Armand, Maraillet et Walsch, 2007 ; Maraillet et Armand, 2006).

Au moyen de ces activités, il s'agit de permettre l'accueil et la légitimation des langues de tous les élèves immigrants ainsi que de faciliter la structuration des connaissances linguistiques et le développement des capacités d'analyse et de réflexion sur la/les langue(s). L'objectif principal est de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses. Une évaluation du programme Eulang (Candelier, 2003), réalisée auprès d'élèves de la 3^e à la 5^e année du primaire, dans 127 classes, a montré l'existence d'un effet favorable sur certaines aptitudes métalinguistiques des élèves, notamment en matière de mémorisation et de discrimination auditive dans les langues non familières. Il devient donc intéressant d'observer si des activités d'Éveil aux langues intégrées à une séquence d'activités métaphonologiques favorisent davantage le développement de capacités métaphonologiques et d'habiletés de prélecture. De plus, on relève aussi un impact positif sur la résolution de tâches de manipulation (composition-recomposition) de corpus langagiers de différentes langues non familières à l'écrit. Toutefois, ces effets ne se manifestent que si la période d'implantation dépasse une quarantaine d'heures, pour les habiletés à l'oral. Par ailleurs, on n'a pas observé jusqu'à maintenant d'effets (positifs ou négatifs) des supports didactiques développés et implantés sur les apprentissages langagiers en français langue d'enseignement.

Enfin, on note aussi que cette approche facilite l'émergence de représentations positives de la diversité des langues parmi les enseignants et les élèves, en particulier chez les plus faibles scolairement, faisant ainsi obstacle aux attitudes et aux pratiques discriminatoires en milieu scolaires. Or, différents chercheurs ont souligné l'existence de liens entre les représentations sur les langues, leur apprentissage et les composantes affectives, la motivation de l'apprenant (Gardner, 1985). De plus, les langues, leur apprentissage et les représentations que des apprenants s'en forgent sont une composante déterminante de la construction identitaire et de son expression (Le Page et Tabouret-Keller, 1985 ; Moore, 2006 ; Norton, 1997).

Ainsi, en milieu scolaire, chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille immigrante peut se traduire par une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (Cummins, 2001 ; Hamers, 2005 ; Hornberger, 2003 ; Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988 ; Toohey, 2000). L'ensemble de ces chercheurs souligne que l'école se doit de reconnaître la variété des langues parlées dans la société ainsi que les connaissances linguistiques des élèves bilingues et plurilingues. Selon De Pietro (2005), il est nécessaire d'intégrer à l'enseignement « des activités réflexives au cours desquelles les élèves élaborent des outils qui leur permettent de donner du sens à leurs apprentissages et de situer les divers idiomes qu'ils sont en train d'intégrer dans leur répertoire. L'Éveil aux langues constitue à cet égard une voie privilégiée » (p. 317). À notre connaissance, l'implantation de telles activités n'a pas été réalisée auprès de jeunes élèves en situation d'apprentissage d'une L2 dans une classe d'accueil, au moment où leurs représentations de leur(s) langue(s) maternelle(s) et du français L2 peuvent s'avérer cruciales dans la construction de leur identité et vraisemblablement pour leurs apprentissages langagiers.

*Entrée dans l'écrit
en contexte plurilingue et
défavorisé : développer
les capacités
métaphonologiques et
sensibiliser à la diversité
linguistique*

SYNTHÈSE DES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans le cadre de l'étude 1, nous analyserons, chez des élèves immigrants allophones du préscolaire 5 ans en milieu plurilingue et défavorisé (7 classes), les relations entre la mise en œuvre d'une intervention visant le développement de capacités métaphonologiques et le développement de ces capacités ainsi que des habiletés de prélecture en français L2. Également, nous observerons si des différences de résultats apparaissent selon, d'une part, que cette intervention intègre ou non des activités d'Éveil aux langues et selon, d'autre part, que les élèves ont des connaissances suffisantes en français pour être scolarisés en classes régulières ou qu'ils sont nouvellement arrivés et scolarisés en classes d'accueil.

Dans le cadre de l'étude 2, nous examinerons les effets d'activités d'Éveil aux langues sur les représentations que des enfants de classe d'accueil (participants de la première étude), bénéficiant ou non d'activités d'Éveil aux langues, élaborent sur la place qu'occupent leur L1 et le français dans la salle de classe ainsi que plus largement sur la diversité linguistique.

Méthode

PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE 1

L'ensemble de la recherche a pris place dans les 7 classes du préscolaire 5 ans de deux écoles (E1 et E2) situées dans un même quartier plurilingue et défavorisé de Montréal. Parmi les 107 élèves, on dénombre 59 filles et 48 garçons. Au moment de la 2^e passation (juin 2005), l'âge moyen des élèves est de 6 ans 5 mois. Dans l'école E1, on trouve deux classes d'accueil (Ca1E1 et Ca2E1) et deux classes régulières (Cr1E1 et Cr2E1); dans l'école E2, on trouve une classe d'accueil (CaE2) et deux classes régulières (Cr1E2 et Cr2E2).

Les langues parlées sont les suivantes : anglais (11), arabe (7), bengali (7), bulgare (2), chinois (13), cinghalais (1), créole (1), espagnol (7), français (6), gujurati (2), laotien (1), lingala (1), ourdou (1), portugais (1), roumain (9), russe (2), tagalog (15), tamoul (14), turc (1), vietnamien (2), twi (1), punjabi (1), hongrois (1). Nous avons fait le choix de conserver dans l'échantillon les enfants dont le français était la L1 car trois d'entre eux avaient le français et une autre L1. Soulignons également qu'au total, 14 enfants ont déclaré une deuxième L1. On a retiré de l'échantillon 13 élèves présentant des difficultés majeures d'apprentissage ou langagières ou ayant été absents à l'une ou l'autre des passations ou durant plusieurs interventions.

DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE (ÉTUDES 1 ET 2)

Dans l'ensemble des sept classes, les mêmes activités, visant le développement des capacités métaphonologiques en français L2, ont été mises en place. Dans l'école E1, des activités d'Éveil aux langues et des activités métaphonologiques plurilingues ont été insérées dans la séquence d'activités tandis que, pour le même nombre de périodes, dans l'école E2, des activités de lecture et d'échange sur des contes ainsi que des activités de réinvestissement en métaphonologie ont été réalisées en français uniquement (voir tableau 1).

Tableau 1 : Types d'intervention en fonction des écoles

TYPES D'INTERVENTION	ÉCOLE 1 - AVEC ÉVEIL AUX LANGUES		ÉCOLE 2 - SANS ÉVEIL AUX LANGUES	
	ACCUEIL (2) CA1E1 (14) CA2E1 (16)	RÉGULIER (2) CR1E1 (14) CR2E1 (17)	ACCUEIL (1) CAE2 (14)	RÉGULIER (2) CR1E2 (15) CR2E2 (17)
Métaphonologie en français (10 activités)	X	X	X	X
Éveil aux langues et métaphonologie plurilingue (6 activités)	X	X		
Lecture et échange sur des contes, et réinvestissement métaphonologique en français (6 activités)			X	X

*Entrée dans l'écrit
en contexte plurilingue et
défavorisé : développer
les capacités
métaphonologiques et
sensibiliser à la diversité
linguistique*

Les interventions

ACTIVITÉS VISANT LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS MÉTAPHONOLOGIQUES (POUR TOUS LES ÉLÈVES)

L'intervention visant le développement des capacités métaphonologiques en français a pris place de février à mai 2005 et comptait 10 activités collectives hebdomadaires d'environ 40 minutes. Ces activités s'inspirent du matériel Méninge, développé par Claire Sarrazin (1995) et ont été reprises et adaptées par une équipe formée d'enseignantes, d'orthophonistes et d'une professeure d'université (voir Armand *et al.*, 2004, pour plus de détails). Pour chacune des activités collectives, l'enseignante titulaire ou l'enseignante ressource, assistée par un auxiliaire de recherche, procède à la lecture d'un grand livre qui met en scène un personnage, Méninge, singe coquin qui joue des tours et à qui il arrive différentes aventures au gré des épisodes. Les élèves sont amenés, en écoutant une histoire et en participant à une activité de résolution de problèmes, à réaliser, l'une après l'autre, différentes opérations (identification, segmentation, fusion) sur différentes unités (syllabe, rime puis phonème) localisées dans différentes positions (initiale ou finale).

LES ACTIVITÉS D'ÉVEIL AUX LANGUES (ÉCOLE 1)

Les élèves des deux classes d'accueil et des deux classes régulières de l'école E1 ont bénéficié d'interventions qui portaient sur l'Éveil aux langues. Avant de commencer les activités métaphonologiques en français, les élèves ont participé à trois activités d'introduction à l'Éveil aux langues, inspirées du matériel développé par Perregaux et son équipe (Perregaux *et al.*, 2003) ou créées par l'équipe québécoise (par exemple, les comptines numériques présentées dans plusieurs langues, voir le site www.elodil.com pour une description de ces activités). Ces activités permettent aux élèves allophones d'origine immigrante de faire entendre leur langue, leur voix à l'école lors de périodes ciblées. Elles leur permettent d'entendre celles de leurs pairs et d'être aussi familiarisés avec des langues inconnues de la majorité d'entre eux, telles que l'inuktitut de Nunavik. Des discussions ont lieu avec eux sur l'origine des langues, les pays où l'on parle telle langue, les langues présentes dans plusieurs pays, la place qu'occupe le français au Québec, leurs perceptions du bilinguisme, du plurilinguisme, etc.

Par ailleurs, à la suite de trois activités métaphonologiques réalisées en français, trois activités métaphonologiques plurilingues portant sur la même opération et la même unité ont été mises en place. Par exemple, une activité portait sur la segmentation de la syllabe initiale en français, la semaine suivante, on a demandé aux enfants de segmenter la syllabe initiale en tagalog, en roumain et en arabe. Pour ce faire, nous avons sollicité l'aide de parents locuteurs de chacune de ces langues. On a ainsi présenté « jamel » (chameau en arabe), « kabayo » (cheval en tagalog), ou encore « elefant » (éléphant en roumain).

De plus, au-delà de ces six activités mises en place de façon formelle, les enseignants de l'école E1 ont, plus largement, établi dans leur classe un climat d'ouverture à la diversité linguistique. Il faut rappeler toutefois que les enseignants qui ont participé à l'implantation de ces activités ont régulièrement souligné l'importance de la mission de francisation de l'école québécoise et que c'est dans ce contexte spécifique qu'ils perçoivent l'espace qui peut être laissé aux langues maternelles des enfants immigrants. L'histoire et le contexte socio-linguistique québécois sont susceptibles d'expliquer l'inquiétude toujours présente chez certains enseignants francophones québécois que le français perde la place qu'il a réussi à gagner ces dernières années (pour un questionnement sur ces perceptions, voir Mc Andrew, 2001).

LES ACTIVITÉS DU GROUPE TÉMOIN (ÉCOLE 2)

Pendant que les élèves de l'école E1 participaient à ces six activités d'Éveil aux langues et métaphonologiques plurilingues, les élèves de l'école E2 écoutaient des contes en français, en discutaient (trois séances) et revoyaient, au moyen d'activités de réinvestissement, toujours réalisées en français, les mêmes activités métaphonologiques (même opération, même unité) que celles abordées de façon plurilingue par les élèves de l'école E1 (trois séances).

ÉTUDE 1

L'étude 1 visait à observer si l'intervention mise en place est en relation avec le développement des capacités métaphonologiques et des habiletés de prélecture en français L2 des élèves et à analyser si des différences apparaissent en fonction du type d'intervention (avec ou sans Éveil aux langues) ou en fonction du type de classe (régulière ou d'accueil).

PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE 1

Au total, trois classes d'accueil regroupant 44 élèves et quatre classes régulières regroupant 63 élèves ont participé à l'étude 1.

OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE 1

Capacités métaphonologiques

Les capacités métaphonologiques ont été évaluées au moyen d'une passation individuelle sur ordinateur (aux mois de janvier et de juin 2005), avec le soutien d'un auxiliaire de recherche. Basées sur des études antérieures (Armand et Montesinos-Gelet, 2001-2002), les tâches proposées sont variables pour ce qui est du degré de difficulté des opérations requises (de l'identification à la suppression de l'unité phonologique ciblée) ainsi que de la place et de l'élément phonologique traité (de la rime au phonème initial). L'enfant réalise six épreuves : identification de la syllabe sans séquentialité, identification de la syllabe avec séquentialité, identification de la rime, identification du phonème initial, catégorisation du phonème initial, suppression du phonème initial. Pour les six épreuves, chacun des trois mots sur lesquels porte la tâche est représenté par une image et un enregistrement sonore indique à l'élève de quel mot il s'agit afin de s'assurer qu'il connaît le mot et sa prononciation. On demande à l'enfant d'indiquer son choix de réponse parmi les trois images (pour ce faire, il doit appuyer sur l'une des trois touches du clavier portant chacune une couleur différente qui correspond à la couleur du cadre entourant l'image à l'écran). Un item d'entraînement précède les épreuves, chacune étant constituée de cinq items. Ainsi, par exemple, pour l'épreuve de catégorisation (« chasser l'intrus »), l'expérimentateur dit à l'élève : « Tu vas voir trois images, et l'ordinateur va te dire ce que c'est. Toi, tu dois trouver le mot, parmi les trois, qui ne commence pas pareil que les autres, qui n'est pas comme les autres au début. Pour donner la réponse, tu appuies sur la touche de même couleur que le cadre de l'image. Tu appuies dès que tu sais la réponse. » L'épreuve a été préalablement validée auprès d'une population équivalente. Au total, un score global maximum de 30 points peut être obtenu à cette épreuve. Les alphas de Cronbach obtenus pour cette épreuve sont de .62 pour la première passation et de .74 pour la deuxième.

Habiletés de prélecture

Toujours au moyen de l'ordinateur (2^e passation individuelle aux mois de janvier et de juin 2005) et sur le même principe de sélection parmi des choix présentés à l'écran, on demande aux élèves de repérer : 1) 10 graphèmes simples ou complexes (ex. : à l'écran, il y a quatre lettres qui sont écrites ; trouve la lettre qui écrit le bruit, le son /m/, comme dans le début de *maman*), 2) 10 voyelles ou consonnes (ex. : trouve la lettre, parmi les quatre, qui s'appelle /a/ dans l'alphabet), 3) 5 mots (ex. : lequel de ces mots est le mot « sur »), 4) 5 non-mots (ex. : lequel de ces mots est le mot « sulì » ?), 5) 5 allographes (ex. : en haut de l'écran, il y a trois lettres qui sont écrites ; laquelle de ces lettres va avec celle qui est au bas de l'écran ?). Ces cinq épreuves ont été regroupées pour créer un score total de 35 points. Les alphas de Cronbach obtenus pour cette épreuve sont de .75 pour la première passation et de .79 pour la deuxième. Cette épreuve, sensiblement similaire à celle utilisée dans une recherche antérieure (Armand et Montesinos, 2001-2002), a été validée au préalable auprès d'une population équivalente.

Mesure de compétence langagière (vocabulaire réceptif)

Par ailleurs, lors de la deuxième passation (juin 2005), nous avons soumis les élèves à la passation de l'EVIP (Dunn, Theriault-Whalen et Dunn, 1993) qui donne une mesure de vocabulaire réceptif afin d'observer, d'une part, si des différences apparaissent en faveur des enfants allophones du régulier et, d'autre part, si des corrélations se manifestent entre cette épreuve, les épreuves de prélecture et les épreuves de métaphonologie au temps 2 pour l'ensemble des participants.

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE 1

Pour traiter les données, nous avons réalisé une comparaison des moyennes au moyen d'une analyse de variance (ANOVA) à trois facteurs à mesures répétées pour le temps (prétest et post test), le type de classe (régulière ou accueil), le type d'intervention (avec ou sans Éveil aux langues). Les résultats sont présentés au tableau 2.

Tableau 2 : Moyenne et écart type obtenus au prétest et au post-test à l'égard des épreuves de métaphonologie et de prélecture et résultats de l'ANOVA (effet temps) pour l'ensemble des participants (n=107)

		PRÉTEST	POST-TEST	F	SIG
Métaphonologie (sur 30)	Moyenne	15,30	19,30	82,43	,000
	Écart-type	3,91	4,82		
Prélecture (sur 35)	Moyenne	18,60	25,65	171,45	,000
	Écart-type	5,85	5,57		

Nous n'observons, pour les épreuves de métaphonologie, aucune interaction, que ce soit une interaction entre le temps et le type de classe ($F(1,103) = 3,801$; $p=ns$), entre le temps et le type d'intervention ($F(1,103) = ,353$; $p=ns$), ou entre le temps, le type de classe et le type d'intervention ($F(1,103) = 5,226$; $p=ns$).

On n'observe pas non plus, pour les épreuves de prélecture, d'interaction entre le temps et le type de classe ($F(1,103)=0,089$; $p=ns$), entre le temps et le type d'intervention ($F(1,103)=1,573$; $p=ns$) et, enfin, entre le temps, le type de classe et le type d'intervention ($F(1,103)= 3,308$; $p=ns$).

Ainsi, qu'ils aient ou non vécu une intervention d'Éveil aux langues, les élèves, qui ont tous bénéficié des activités visant le développement des capacités métaphonologiques en français, évoluent de la même façon dans le temps puisque seul cet effet est significatif. Rappelons cependant que, en l'absence de groupe témoin, la dimension « maturation » inhérente aux progrès des élèves n'est pas observable et dissociable des effets des interventions. De plus, ces traitements statistiques indiquent qu'il n'y a pas de différences entre les élèves de l'accueil et du régulier tant au temps 1 qu'au temps 2. Les élèves de l'accueil n'ont pas des résultats plus faibles que ceux de leurs pairs allophones réguliers (tableau 3). Toutefois, il est important de noter qu'au temps 2, les élèves des classes régulières obtiennent un score normé de 84,82 à l'EVIP pour le vocabulaire réceptif, alors que les élèves de l'accueil obtiennent un score inférieur de 78,90. Cette différence est significative ($F(1,103)= ,720$; $p<0,05$).

Tableau 3 : Moyenne et écart type obtenus au prétest et au post-test aux épreuves de métaphonologie et de prélecture par les élèves du régulier (63) et de l'accueil (44)

ÉPREUVES	CLASSES		PRÉTEST	POST-TEST
	Régulière	Accueil		
Métaphonologie	Régulière	Moyenne	15,70	19,13
		Écart-type	3,54	4,65
	Accueil	Moyenne	14,72	19,54
		Écart-type	4,38	5,11
Prélecture	Régulière	Moyenne	18,68	25,82
		Écart-type	6,09	5,26
	Accueil	Moyenne	18,48	26,43
		Écart-type	5,60	4,99

Afin d'aborder la question de la relation entre la mise en œuvre de ces activités et le développement des capacités métaphonologiques et de prélecture, nous avons analysé les corrélations entre les épreuves pour tous les participants. Le tableau 4 indique la présence de corrélations significatives, plus élevées entre les habiletés métaphonologiques et les habiletés de prélecture qu'entre les mesures de vocabulaire réceptif et les habiletés de prélecture.

Tableau 4 : Corrélations entre les épreuves pour l'ensemble des participants

	MÉTAPHONO PRÉTEST	PRÉLECTURE PRÉTEST	MÉTAPHONO POST-TEST	PRÉLECTURE POST-TEST	ÉVIP SCORE NORMÉ
Métaphono prétest	1	,312**	,411**	,374**	,278**
Prélecture prétest	,312**	1	,485**	,576**	,214*
Métaphono post-test	,411**	,485**	1	,453**	,206*
Prélecture post-test	,374**	,576**	,453**	1	,198*
Evip score normé	,278**	,214*	,206*	,198*	1

* : $p > 0,05$; ** $p > 0,01$

DISCUSSION POUR L'ÉTUDE 1

Ainsi, les données obtenues permettent d'observer un premier résultat quelque peu étonnant : les enfants des classes d'accueil, après cinq mois seulement de scolarisation à l'accueil et en dépit d'habiletés langagières plus faibles à l'oral, obtiennent les mêmes résultats que ceux du régulier, en ce qui concerne les capacités métaphonologiques et les habiletés de prélecture. Par ailleurs, l'ensemble des élèves progressent et bénéficient de l'intervention pour améliorer leurs compétences dans ces domaines. En accord avec l'ensemble des recherches antérieures citées dans le cadre conceptuel, on observe un lien significatif, chez les jeunes enfants du préscolaire, en français L2, entre les habiletés de prélecture et les capacités métaphonologiques et également, quoique dans une moindre mesure, avec les habiletés réceptives en vocabulaire. Par ailleurs, le fait de bénéficier ou non d'activités d'Éveil aux langues qui font appel à des langues autres que le français ne semble pas faire de différence à l'égard des résultats obtenus. Il est certain que le petit nombre d'activités, en dépit de prolongements que les enseignants ont mis en place à d'autres moments, peut expliquer l'absence d'effets (voir Candelier, 2003). Aussi est-il intéressant d'observer, grâce à l'étude 2, les effets de ces activités en classe d'accueil sur d'autres facettes reliées à l'apprentissage chez l'élève immigrant nouvellement arrivé.

ÉTUDE 2

La deuxième étude porte sur un nombre plus réduit d'élèves inscrits dans les classes d'accueil (étude 1). Elle vise à observer les effets d'activités d'Éveil aux langues sur les représentations que développent ces élèves quant à la place qu'occupent leur L2 et le français dans la salle de classe ainsi que, de façon plus générale, sur la diversité linguistique. Il est à noter toutefois que ces représentations n'ont pu être recueillies avant le début de l'intervention, ce qui ne permettra pas d'affirmer que les activités réalisées sont la seule source d'influence.

PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE 2

En raison de contraintes à la fois de temps et de budget, nous n'avons pas pu recueillir des données auprès de l'ensemble des participants. Nous avons donc porté notre attention sur six enfants par classe d'accueil, soit 12 enfants qui avaient bénéficié de l'intervention en Éveil aux langues (école E1) et six enfants (école E2) qui n'en avaient pas bénéficié (voir tableau 1). Afin de dégager un portrait de participants plus typés, nous avons retenu des enfants qui étaient capables de s'exprimer suffisamment bien en français et qui présentaient ou des résultats forts (trois enfants par classe) ou des résultats faibles (trois enfants par classe) aux épreuves de métaphonologie et de prélecture à la fois à la première et à la deuxième passation (voir tableau 5). Les résultats de ces élèves se situaient au-delà d'un écart-type et demi de la moyenne de chaque classe. Nous avons également tenté de sélectionner des enfants de langues maternelles différentes (ainsi, des deux enfants bulgares d'un même groupe ayant eu des scores élevés semblables, un seul a été retenu pour l'étude 2).

COLLECTE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE 2

Les 18 enfants ont été rencontrés lors d'une entrevue individuelle au mois de juin. La passation a été réalisée par l'auxiliaire de recherche qui apportait du soutien aux enseignants lors de la mise en œuvre des activités et avec qui les enfants se sentaient en confiance. Cette entrevue a permis de recueillir des données quant à leurs représentations sur la place qu'occupent leur L1 et le français dans la salle de classe (question 1) et plus généralement sur la diversité linguistique (questions 2 et 3). Les questions suivantes ont été posées aux enfants, avec différentes reformulations, et en nommant explicitement la ou les L1 de l'enfant :

Question 2.1 : Toi, quand tu es à l'école, en quelle langue est-ce que tu parles avec tes amis ? Est-ce que ça t'arrive de

*Entrée dans l'écrit
en contexte plurilingue et
défavorisé : développer
les capacités
métaphonologiques et
sensibiliser à la diversité
linguistique*

Tableau 5 : Données sur les participants retenus pour l'étude 2

	CLASSE D'ACCUEIL	NIVEAU	PAYS D'ORIGINE DES PARENTS	LANGUE(S) MATERNELLE(S) DES PARENTS () : LANGUE(S) SECONDE(S) DES PARENTS	LANGUE(S) PARLÉE(S) PAR L'ENFANT À LA MAISON, ET(OUI) S'IL SUIT DES COURS DANS CETTE LANGUE
Stefan	Avec Éveil E1 – Ca1	Fort	Roumanie	roumain (français, anglais)	roumain
Moi	Avec Éveil E1 – Ca1	Fort	Chine	chinois (anglais)	chinois (oui)
Ria	Avec Éveil E1 – Ca1	Fort	Chine	mandarin (anglais)	mandarin
Lea	Avec Éveil E1 – Ca1	Faible	Roumanie	roumain (français, anglais, allemand)	roumain
Zia	Avec Éveil E1 – Ca1	Faible	Sri Lanka	tamoul (anglais)	tamoul
Bhajan	Avec Éveil E1 – Ca1	Faible	Inde	tamoul (anglais)	tamoul (oui) et anglais
Hoang	Avec Éveil E1 – Ca2	Fort	Chine	chinois (anglais, français)	chinois
Thomas	Avec Éveil E1 – Ca2	Fort	Bulgarie	bulgare (russe, français)	bulgare et français
Abdel	Avec Éveil E1 – Ca2	Fort	Algérie	arabe (anglais, français)	arabe et français
Rashi	Avec Éveil E1 – Ca2	Faible	Sri Lanka	tamoul (anglais)	tamoul
Xeng	Avec Éveil E1 – Ca2	Faible	Chine	chinois (anglais)	chinois
Paola	Avec Éveil E1 – Ca2	Faible	Mexique	espagnol (français, anglais)	espagnol
Tora	Sans Éveil E2 – Ca	Fort	Roumanie	roumain (français, anglais, espagnol)	roumain
Bertha	Sans Éveil E2 – Ca	Fort	Brésil	portugais (anglais, français)	portugais
Xui	Sans Éveil E2 – Ca	Fort	Chine	chinois (anglais)	chinois
Stia	Sans Éveil E2 – Ca	Faible	Cambodge	cambodgien, chinois (vietnamien)	cambodgien et chinois (oui)
Kina	Sans Éveil E2 – Ca	Faible	Bangladesh	bengali (français, anglais)	bengali
Shroni	Sans Éveil E2 – Ca	Faible	Bangladesh	bengali (anglais, français)	bengali

(Pour des raisons d'anonymisation des données, les prénoms des enfants ont été remplacés par des pseudonymes.)

parler en – L1 de l'enfant – des fois ? Est-ce que ça t'arrive de dire des mots en – L1 de l'enfant – dans la classe ? Penses-tu que tu as le droit de parler en – L1 de l'enfant – à l'école ? Pourquoi ? Est-ce que ça t'arrive de dire un secret à ton ami en – L1 de l'enfant – ?

Question 2.2 : Imagine que tu as une baguette magique et que tu peux changer les langues que toutes les personnes sur terre parlent. D'un coup de baguette, tu pourrais faire qu'il y a juste une langue... Est-ce que tu le ferais ou tu ne le ferais pas ?

Question 2.3 : Est-ce que toi, ça t'est déjà arrivé d'entendre une langue que tu ne connais pas, et de la trouver bizarre, drôle ou pas belle ?

Les entretiens des enfants ont été enregistrés et retranscrits sous forme de verbatim. Un premier niveau d'analyse a été entrepris, ce que LeCompte et Preissle (1993) appellent *scanning*, soit une relecture de ces entretiens. Par la suite, des codes ont été attribués aux propos afin de construire une hiérarchie de codes (*tree node*) et d'identifier les thèmes émergents en lien avec les thématiques abordées dans l'entrevue.

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE 2

La place des langues maternelles des enfants et du français à l'école (question 1)

Sur le thème de la perception de l'accueil qui est réservé à leur L1 à l'école, les commentaires des enfants reflètent généralement la « politique linguistique » des deux écoles concernées, où l'usage des L1 n'est pas « autorisé » dans les salles de classe : la perception de cet interdit est exprimée par tous les enfants interrogés. Toutefois, dans la classe de l'école E2 (sans Éveil aux langues), les propos de tous les enfants montrent qu'ils sont particulièrement conscients de l'aspect coercitif de cet interdit et plusieurs déclarent à l'expérimentateur ne jamais le transgresser, même pour dire un secret à l'oreille de leur ami.

Interviewer : Quand tu joues dans ta classe, est-ce que tu peux jouer en chinois ?

Xui : Non.

Interviewer : Jamais, jamais ?

Xui : Je peux jouer en chinois, mais on ne peut pas parler chinois.

Interviewer : Ça veut dire quoi, ça ?

Xui : On peut jouer ensemble mais on ne peut pas parler le chinois.

Interviewer : Quelle langue tu dois parler avec un ami chinois ?

Xui : Français.

(entretien avec Xui, classe Ca, école E2, juin 2005)

Interviewer : Dans ta classe, est-ce que ça t'arrive de dire des mots en chinois, ici ?

Stia : Non.

Interviewer : Est-ce que tu penses que tu as le droit de parler chinois ici ?

Stia : Non, ici il faut parler français.

Interviewer : Pourquoi il faut parler français ici ?

Stia : Parce que mon professeur, il dit on parle français.

(entretien avec Stia, classe Ca, école E2, juin 2005)

À l'inverse, dans les deux classes de l'école E1 (avec Éveil aux langues), on observe une plus grande souplesse, la majorité des enfants s'autorisant davantage à recourir à leur L1, quoique de manière discrète.

Interviewer : Est-ce qu'il y a des amis qui comprennent l'arabe ?

Abdel : Oui.

Interviewer : Et puis, avec eux, est-ce que tu peux parler arabe un petit peu ?

Abdel : Oui.

Interviewer : À l'école, ça t'arrive, des fois ?

Abdel : Des fois oui, des fois non.

Interviewer : Est-ce que tu penses que tu as le droit ou tu n'as pas le droit ?

Abdel : Comme on joue, je peux un petit peu parler.

(entretien avec Abdel, classe Ca2, école E1, juin 2005)

Par ailleurs, il est intéressant de noter les différences de justification exprimées par les enfants au sujet de l'interdiction de parler une langue autre que le français en salle de classe : les enfants de la classe de l'école E2 (sans Éveil aux langues) font référence à la règle sans la justifier ou bien en invoquant uniquement la nécessité d'apprendre le français. Par ailleurs, plusieurs enfants, reprenant vraisemblablement les propos de l'enseignante, indiquent que « on oublie le français si l'on parle sa L1 ». Ces propos rappellent une vision négative du bilinguisme fondée sur une métaphore spatiale du fonctionnement du cerveau. L'apprentissage d'une langue semble ne pouvoir se faire qu'au détriment d'une autre. On peut rappeler, à l'inverse, que c'est davantage la L1 de l'enfant immigrant qui est la plus susceptible d'être « oubliée » au profit de l'apprentissage du français langue d'enseignement (Grosjean, 1982).

Interviewer : Est-ce que tu penses que tu as le droit de parler bengali à l'école ?

Shroni : Non.

Interviewer : Pourquoi non ?

Shroni : Parce que si on écoute beaucoup bangladesh, on va oublier le français.

(entretien avec Shroni, classe Ca, école E2, juin 2005)

Dans les deux autres classes (école E1), l'interdiction est le plus souvent justifiée par un souci de communication, qui s'appuie sur une vision du français, perçu comme

langue commune de communication. Si l'on suppose que les enfants, à ce sujet, reprennent là encore les arguments que leur donnent les professeurs, tout au long de l'implantation d'activités d'Éveil aux langues, on peut penser qu'une plus grande ouverture se manifeste quant à la présence des langues d'origine et à la définition de la place et des fonctions du français, et que cette attitude est perçue par les élèves.

Interviewer : Pourquoi tu penses que c'est important de parler seulement français à l'école ?

Moi : Si je parle chinois, il n'y a personne qui comprend, il y a juste Ria qui comprend.

(entretien avec Moi, classe Ca1, école E1, juin 2005)

Interviewer : Pourquoi – nom du professeur – dit : ne parle pas tamoul ?

Zia : Parce que les amis, il sait pas.

Interviewer : Quels amis ?

Zia : Luc, il sait pas.

Interviewer : Ok, et pourquoi on parle français ?

Zia : Parce que les amis, il sait pas parler tamoul.

Interviewer : Et est-ce que les amis savent tous parler français ?

Zia : Oui.

(entretien avec Zia, classe Ca1, école E1, juin 2005)

La diversité linguistique (questions 2 et 3)

Lorsque l'expérimentateur demande aux enfants s'ils souhaiteraient faire disparaître la diversité linguistique dans le monde au profit d'une seule langue, dans la classe d'accueil de l'école E2 (sans Éveil), 4/6 des enfants répondent oui. Cette proportion n'est que de 2/6 dans la classe Ca1, et de 1/6 dans la classe Ca2, classes de l'école E1 (avec Éveil).

Par ailleurs, les commentaires émis par les enfants interrogés au sujet d'une situation d'écoute d'une langue inconnue révèlent également des différences au sujet des représentations des langues entre les enfants de la classe de l'école E2 et ceux des classes de l'école E1. Ainsi, dans la classe de l'école E2, 5/6 enfants ciblent une langue précise et émettent à son sujet un jugement négatif sans le justifier. On note également que, durant ces entretiens réalisés en fin d'année, le rire moqueur ou gêné est très présent lors des commentaires des enfants de ce groupe. Or, dans les deux classes de l'école E1 ayant expérimenté l'approche d'Éveil aux langues, ce genre d'attitude se rencontrait fréquemment au début des interventions d'Éveil aux langues, pour rapidement disparaître au profit d'un climat de complicité entre les enfants. De fait, dans la classe Ca1 (école E1), on note un seul commentaire négatif au sujet du roumain, et ce commentaire est justifié par l'enfant qui l'émet (certains mots roumains ressemblent à des mots qui ne sont « pas beaux » dans la L1 de l'enfant). Dans la classe Ca2 (école E1), le seul commentaire négatif semble surtout dicté par un sentiment de dépit lié à la peur d'être exclu des jeux des amis (Abdel).

Discussion pour l'étude 2

Même si les interventions d'Éveil aux langues ont été limitées dans le temps, elles ont permis aux enfants des groupes qui en ont bénéficié de développer des représentations plus positives de la diversité des langues, ce qui est en accord avec les résultats obtenus par Candelier (2003) et de percevoir que leur langue est globalement mieux accueillie en milieu scolaire. Le français est davantage vu comme une langue commune de communication dont l'apprentissage ne se réalise pas nécessairement au détriment de leur L1 (ou l'inverse). Au sein des activités d'Éveil aux langues, les discussions explicites qui précisent la place du français comme langue commune, notamment en milieu scolaire, tout en légitimant le bagage linguistique avec lequel les élèves allophones immigrants arrivent à l'école, sont susceptibles de leur permettre de développer une conception plus harmonieuse de l'apprentissage des langues. Nous appuyant sur la théorie de l'interdépendance des L1 et L2, développée par Cummins (2001), nous pouvons alors penser que ces enfants, se sentant autorisés à faire référence à leur L1, seront davantage en mesure de s'appuyer sur leurs acquisitions langagières antérieures pour acquérir de nouvelles connaissances et des savoir-faire relatifs à l'apprentissage de l'écrit en français L2.

C onclusion générale

Les résultats de cette recherche, réalisée en milieu plurilingue et défavorisé à Montréal, indiquent que les capacités métalinguistiques et les habiletés de prélecture des élèves du préscolaire inscrits en classes d'accueil ne se distinguent pas, au départ et en dépit de compétences en vocabulaire réceptif plus faibles, de celles des élèves allophones inscrits dans les classes régulières. Les deux groupes progressent également à la suite d'une intervention portant sur le développement des capacités métaphonologiques et des effets des processus de maturation (étude 1). En conformité avec les études antérieures (voir cadre conceptuel), la présence de corrélations significatives indique les liens qui existent, au préscolaire, entre les capacités métaphonologiques et les habiletés de prélecture en français L2. Par ailleurs, en accord avec les résultats de Candelier (2003), cette étude 1 montre que des activités d'Éveil aux langues, en nombre limité, n'ont pas d'effets sur les apprentissages scolaires en français langue d'enseignement.

Toutefois, les données recueillies auprès d'un échantillon réduit de 12 participants scolarisés en classe d'accueil (étude 2) révèlent les effets de cette courte intervention sur leurs représentations de leur L1 et du français L2 et sur leur ouverture à la diversité linguistique. Étant donné les liens possibles entre ces représentations et les composantes affectives de l'apprenant de langues, on peut se demander si une intervention d'une plus longue durée (à réaliser par ailleurs avec un nombre plus important de participants) n'aurait pas alors des effets positifs sur l'entrée dans l'écrit en français langue d'enseignement.

Plus largement, l'implantation d'activités d'Éveil aux langues questionne la promotion, au sein de l'école québécoise, d'une éducation au plurilinguisme (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008) qui souligne l'importance du développement des répertoires plurilingues des élèves allophones immigrants. En effet, les recherches récentes sur le bi/plurilinguisme, influencées par les premiers travaux de Grosjean (1982), soulignent que le bilingue développe une multicom pétence qui n'est pas comparable à la compétence développée par le monolingue dans sa L1 (voir Moore, 2006). Face à cette réalité, l'école a la possibilité de mettre en place des approches d'enseignement, telles que l'Éveil aux langues, qui reconnaissent le riche potentiel de ces apprenants bi/plurilingues et favorisent ainsi le transfert de compétences langagières. La reconnaissance et la légitimation des langues d'origine de ces enfants allophones immigrants leur permettent, selon une perspective socioconstructiviste et selon la théorie de l'interdépendance des L1 et L2 de Cummins (2001), de s'appuyer sur leurs acquis antérieurs pour développer des connaissances et des savoir-faire dans la L2. L'école québécoise a un nouveau rôle à jouer dans la mise en place de cette vision renouvelée du bi/plurilinguisme afin de poursuivre sa mission : apprendre aux élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste.

Remerciements : Nous remercions vivement les enseignants et les enfants qui ont rendu cette étude possible. Nous remercions également le programme Opération solidarité de la Commission scolaire de Montréal et le centre de recherche Métropolis, Immigration et métropoles de Montréal, qui ont financé la recherche.

*Entrée dans l'écrit
en contexte plurilingue et
défavorisé : développer
les capacités
métaphonologiques et
sensibiliser à la diversité
linguistique*

Bibliographie

- ADAMS, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA : MIT Press.
- ARMAND, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Revue canadienne des Langues Vivantes*, 56, 471-497.
- ARMAND, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Revue Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- ARMAND, F. et MONTESINOS-GELET, I. (2001-2002). Épreuves de métaphonologie et de prélecture. Apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieux pluriethniques : étude des contextes langagiers et du degré d'automatisation des processus de lecture. Recherche financée par le centre d'excellence Métropolis, Immigration et métropoles.
- ARMAND, F., LEFRANÇOIS, P., BARON, A., GOMEZ, M.-C. & NUCKLE, S. (2004). Improving reading and writing learning in underprivileged pluri-ethnic settings. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 437-459.
- ARMAND, F. & DAGENAIS, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'Association des études canadiennes*, numéro spécial printemps, 110-113.
- ARMAND, F., SIROIS, F., ABABOU, S. & collaborateurs (2005). Éveiller à la diversité linguistique et favoriser l'éveil à l'écrit en milieux pluriethniques défavorisés. *Revue de l'association d'éducation préscolaire du Québec*, 43(2), 8-1.
- ARMAND, F., DAGENAIS, D. & NICOLLIN, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. Dans Mc Andrew, M. (Ed.), *Rapport ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales*, *Revue Éducation et Francophonie*, XXXVI(1), 44-64.
- BIALYSTOK, E., MAJUMDER, S. & MARIN, M.M. (2003). Developing phonological awareness : Is there a bilingual advantage ? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27-44.
- CANDELIER, M. (Ed.) (2003). *L'Éveil aux langues à l'école primaire – Èvang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, Duculot.
- CARAVOLAS, M. & BRUCK, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness : A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 1-30.
- CHIAPPE, P., SIEGEL, L.S. & WADE-WOOLLEY, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills : A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 6(4), 369-400.
- COMEAU, L., CORMIER, P., GRANDMAISON, É. & LACROIX, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 29-43.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2007), *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Inscription au 30 septembre 2006. Québec : Montréal.
- COSSU, G., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, I.Y., KATZ, L. & TOLA, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- CUMMINS, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Cross-fire*. New York : Multilinguals Matters.
- DAGENAIS, D., ARMAND, F., WALSH, N. & MARAILLET, E. (2007). L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, 10 (2), 197-219.
- DE PIETRO, J.-F. (2005). Normes, identité et apprentissage en situation de contact. Dans L.F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Eds.), *Du plurilinguisme à l'école* (pp. 293-322). Bern : Peter Lang.
- DICKINSON, D.K., McCABE, A., Clark-Chiarelli, N. & Wolf, A. (2004). Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics*, 25, 323-347.
- DUNN, L.M., THERIAULT-WHALEN, C.M. & DUNN, L.M. (1993). Echelle de vocabulaire en images Peabody. Adaptation française du *Peabody Picture Vocabulary test-revised*. Distribué en Belgique par ATM.
- DURGUNOGLU, A.Y. (1998). Acquiring literacy in English and Spanish in the United States. In A. Y. Durgunoglu & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy development in a multilingual context. Cross-cultural Perspectives* (pp. 135-145). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- DURGUNOGLU, A.Y., NAGY, W.E. & HANCIN-BHATT, B.J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453-465.

- DURGUNOGLU, A.Y. & ÖNEY, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 281-299.
- EHRI, L.C., NUNES, S.R., WILLOWS, D.M., SCHUSTER, B.V., YAGHOUB-ZADEH, Z. & SHANAHAN, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read : Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- EVERATT, J., SMYTHE, I., ADAMS, E., & OCAMPO, D. (2000). Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia*, 6(1), 42-56.
- GARDNER, R. C., 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London : Edward Arnold Publishers
- GEVA, E. (2006). Second language oral proficiency and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners* (pp. 123-144). Mahwah, NJ : LEA.
- GEVA, E. & WADE-WOOLLEY, L. (1998). Component processes in becoming English-Hebrew biliterate. In A.Y. Durgunoglu & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy development in a multilingual context. Cross-cultural perspectives* (pp. 85-110). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- GOMBERT, J.-E. & COLÉ, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage* (pp. 117-150). Paris : PUF.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, Ma : Harvard University Press.
- HAMERS, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Eds.), *Du plurilinguisme à l'école* (pp. 271-292). Berne : Peter Lang.
- HAWKINS, E. (1987). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HORNBERGER, N. (2003). *Continua of biliteracy*. Clevedon, UK : Multilingual Matters LTD.
- LECOMPTE, M. & PREISSE, J., 1993. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Second Edition. San Diego, CA : Academic Press Inc.
- LE PAGE, R.B. & TABOURET-KELLER, A. (1985). *Acts of identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LEFRANÇOIS, P. & ARMAND, F. (2003). The role of phonological and syntactic awareness in second-language reading : The case of Spanish-speaking learners of French. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 16, 219-246.
- MC ANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- MARAILLET, E. & ARMAND, F. (2006). L'Éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Diversité Urbaine*, 6(2), 16-34.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Bibliothèque nationale.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2007). *Consultation 2008-2010 – Caractéristiques de l'immigration au Québec*. Québec : Bibliothèque nationale.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier: LAL.
- MORAIS, J., ALEGRIA, J. & CONTENT, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetical literacy : An interactive view. *Cahiers de psychologie cognitive*, 7(5), 415-438.
- NORTON, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-430.
- PERREGAUX, C., DE GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. & DE PIETRO, J.F. (Eds.) (2003). *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- SKUTNABB-KANGAS, T. & CUMMINS, J. (Eds.) (1988). *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon, UK : Multilingual Matters LTD.
- STAHL, S.A. & MURRAY, B. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading. In J.L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 65-87). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- STANOVICH, K.E. (2000). *Progress in understanding reading : Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- STUART, M. (1999). Getting ready for reading : Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 587-605.
- TOOHEY, K. (2000). *Learning English at school : Identity, social relations and classroom practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD.