



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Pekarek, S., Saudan, V. & Lüdi, G. (1996). Apprentissage du français en Suisse alémanique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 87-111. <https://doi.org/10.5169/seals-978187>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Simona Pekarek, Victor Saudan, Georges Lüdi, 1996

Apprentissage du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extra-scolaires

Simona PEKAREK, Victor SAUDAN, Georges LÜDI

Abstract

This contribution reports some results from a study on the acquisition of French as a second language by German speaking pupils in Switzerland. The study focuses on the link between in - and out - of-school interactionactivities at various levels of the Swiss educational system in relation to the development of practical L2 skills ("discourse competence"). In what follows, two interaction situations will be analyzed: conversation lessons at High School and communicative interactions of German speaking apprentices during their stay in a French speaking environment. As to the first situation, it will be shown that conversation lessons frequently offer poor contexts for the development of L2 skills, limiting often communicative language use to a minimum, and how their potential might be more fully explored. As to the second communication situation, it will be argued that the exchange of apprentices constitutes an interesting complementary context for language acquisition, besides the classroom, on condition that it is framed by what we might call the "pedagogy of exchange".

1. Introduction

L'enseignement scolaire d'une L2 a pour fonction centrale de munir des jeunes gens d'un ensemble de compétences langagières, discursives et socioculturelles qui leur serviront de base pour aborder les tâches posées par la vie sociale et professionnelle en dehors de la classe. Simultanément, il existe des situations extra-scolaires d'emploi de L2 qui peuvent à certaines conditions constituer des ressources d'acquisition complémentaires à l'enseignement. L'articulation entre les contenus et pratiques scolaires et les besoins et pratiques extra-scolaires est au centre de notre recherche. En abordant cette articulation, notre but est d'explorer comment la formation en français L2 dans les écoles du secondaire I et II en Suisse alémanique s'intègre et prépare à la dynamique interactive de la vie quotidienne. En effet, malgré des efforts de réforme entrepris dans ce domaine depuis une vingtaine d'années, l'enseignement reste partiellement inefficace. Ce qui pose en particulier problème aux apprenants, c'est le développement de savoir-faire pratiques, au-delà de savoirs lexicaux ou grammaticaux spécifiques. Nous avons choisi le terme général de 'compétences discursives' pour désigner ces savoir-faire qui ont trait par exemple à la gestion des changements de tours de parole, au maniement de la trame thématique, au traitement de difficultés d'intercompréhension, ou encore à la prise d'initiatives à tous les niveaux du discours. Les compétences discursives contribuent à assurer l'efficacité des actes de communication dans des contextes divers d'interaction verbale. Face au constat d'un déficit au niveau de ces capacités, nous nous sommes proposés d'étudier dans quelle mesure la réalité interactionnelle que les

apprenants rencontrent dans (et en dehors de) la classe présente des conditions interactives appropriées pour favoriser leur développement.

Dans la présente contribution, nous allons nous interroger sur deux lieux d'interaction: des leçons de conversation au secondaire supérieur (écoles de maturité) et des échanges d'apprentis. Tout en ayant choisi une méthodologie combinée, nous nous concentrerons ici sur l'analyse des interactions¹. Au secondaire supérieur, l'enquête a été menée dans des lycées des trois cantons de Bâle-Ville, de Bâle-Campagne et d'Argovie. Nos analyses se fondent sur 27 leçons enregistrées sur magnétophone et transcrites, provenant de 11 classes avec 10 enseignants différents. Dans le contexte des échanges d'apprentis, nous avons accompagné 11 apprentis alémaniques pendant leurs échanges avec des partenaires romands. Nos analyses se basent sur 25 heures d'interactions enregistrées sur magnétophone et transcrites, des protocoles d'enquête réalisés par nous-mêmes et des journaux de travail rédigés par une partie des apprentis.

L'étude de chacun de ces lieux prend pour point de départ l'articulation scolaire-extra-scolaire. En ce qui concerne le secondaire supérieur, nous sommes partis de l'extra-scolaire (mobilité estudiantine) pour y déceler les difficultés concrètes que rencontrent les apprenants après la maturité dans leurs interactions sociales. Ces difficultés nous ont servi de repères pour aborder les activités en classe. Quant aux échanges d'apprentis, nous avons suivi l'axe en direction inverse, du scolaire à l'extra-scolaire. Nous avons tenté de cerner les dimensions de l'acquisition langagière auxquelles la classe de langue (au niveau du secondaire inférieur et des écoles professionnelles) ne peut répondre qu'avec difficulté pour étudier dans quelle mesure l'échange d'apprentis peut constituer un moyen pédagogique complémentaire dans ce contexte.

Pour aborder nos données, nous avons mené la recherche dans la tradition vygotkienne, selon laquelle l'acquisition d'une langue constitue un processus socio-cognitif, ancré dans l'interaction verbale des sujets apprenants avec des locuteurs plus compétents. Ce qui importe n'est cependant pas l'interaction en tant que telle mais la façon dont cette interaction est arrangée². Selon l'hypothèse centrale de VYGOTSKY, pour favoriser le développement des compétences, les modalités de l'interaction doivent avant tout respecter les

possibilités et les besoins de l'apprenant, et donc ni sur- ni sous-estimer ses capacités ('zone de développement proximal'; VYGOTSKY 1978). La recherche, et surtout celle d'orientation interactionniste, soutient de plus que l'interaction doit reposer sur des enjeux communicatifs dépassant la simple production de formes langagières (BANGE 1992, BIALYSTOK 1993) et sur un contrat de communication permettant le partage des responsabilités dans la gestion des activités de discours (FAERCH/KASPER 1986, BIALYSTOK 1993). De plus, dans la logique des idées vygotskiennes, pouvoir développer une compétence présuppose la possibilité de la mobiliser dans des contextes divers, ce qui est tout particulièrement important pour des savoir-faire pratiques.

Les conduites des apprenants ne reflètent cependant pas directement leurs processus cognitifs (cf. WERTSCH 1991). L'évaluation ne nous semble par conséquent possible qu'en termes du 'potentiel acquisitionnel' qu'offre telle ou telle situation de discours. Pour aborder ces potentiels, nous avons repéré diverses *formes d'interaction*. Il s'agissait plus spécifiquement de décrire les structures interactives récurrentes, les modes de fonctionnement typiques qui caractérisent tel ou tel contexte social ou scolaire, de montrer comment ces structures varient systématiquement en fonction de certains paramètres interactifs et de les interpréter à la lumière d'hypothèses formulées par la recherche sur l'acquisition de L2. Dans les lieux étudiés, l'apprenant a-t-il l'occasion d'assumer le rôle d'un sujet doté d'une relative co-responsabilité au sein d'enjeux communicatifs réels; peut-il s'y positionner comme sujet qui expérimente avec sa langue, qui ose prendre des risques et qui est amené à négocier l'intercompréhension? Ce sont le *type de tâche interactive et discursive* auquel sont confrontés les élèves et le *type de travail et d'investissement discursif et cognitif* auquel elle les incite qui sont au centre de notre intérêt.

2. Le secondaire supérieure: les "leçons de conversation" - des lieux d'acquisition?³

2.1. Enjeux

L'étude des leçons de français L2 au secondaire supérieur part d'un constat: l'enquête en milieu extra scolaire a montré que les apprenants, après leur examen de maturité, se heurtent tout particulièrement à des difficultés considérables lorsqu'ils se trouvent confrontés à la dynamique interactive relativement rapide et peu prévisible qui caractérise beaucoup de situations de communication quotidiennes. Ce ne sont pas tant les compétences grammaticale

¹ Nous avons également eu recours à d'autres sources d'information, dont des entretiens semi-directifs et une enquête par questionnaires auprès des acteurs concernés à l'intérieur et en dehors du système scolaire afin de repérer les représentations qu'ils se font de la langue française, de son utilité et de son enseignement. Cf. PEKAREK (à paraître) pour une présentation d'une partie des résultats de l'enquête par questionnaires et PEKAREK 1995 pour une discussion du rôle des représentations sociales en classe de L2.

² cf. les études expérimentales de Mc LANE 1987 et de HICKMANN/WERTSCH 1987 sur la résolution de problèmes par de jeunes enfants.

³ Les résultats rapportés pour le secondaire supérieur sont tirés de PEKAREK 1996.

ou lexicale que l'intégration des moyens en L2 dans la dynamique interactive qui font défaut: ce qui manque aux apprenants est une sorte de *flexibilité conversationnelle en L2*, partie centrale des compétences discursives, leur permettant de prendre activement part et de s'adapter au cours des événements communicatifs. Or, ces difficultés sont en partie connues par les responsables des systèmes éducatifs. Il existe des dispositifs pédagogiques spécifiquement destinés à y remédier. Tel est notamment le cas des 'leçons de conversation'⁴ dont l'objectif consiste en premier lieu à pratiquer l'interaction verbale - lieu privilégié du développement des compétences discursives. Ce sont ces leçons de conversation que nous avons étudiées⁵.

Mais est-ce que l'on converse dans les 'leçons de conversation'? Est-ce que la pratique interactive dans ces leçons est appropriée pour favoriser le développement des capacités discursives? Dans quelles conditions peut-elle l'être? — Telles sont les questions que nous nous sommes posées. Il ne s'agira cependant pas du tout de plaider pour la pratique communicative/conversationnelle en classe à tout prix, mais de déceler les conditions d'une pratique de la communication dans les leçons de conversation et de cerner les demandes sociales, cognitives et discursives qu'elle formule face aux acteurs qui y sont impliqués.

2.2. Résultats: les formes d'interaction dans les leçons de conversation - des formats pour apprendre?

Les leçons de conversation apparaissent d'emblée comme des espaces très diversifiés. C'est moins la catégorie générale du type 'leçon de conversation' que le processus de sa réalisation à travers l'interaction entre professeurs et élèves qui semble déterminer les modalités des activités discursives en classe. Nous avons pu définir les paramètres suivants en tant qu'observables pertinents pour caractériser ces modalités:

- I. types de mouvements des enseignants et des élèves (question, réponses, informations)
- II. contrôle des topics (qui en est le responsable? y a-t-il collaboration?)
- III. structure des échanges (p. ex. en initiation - réaction - évaluation)

⁴ Le terme renvoie à une catégorisation effectuée de façon explicite ou implicite par les acteurs concernés. Les conduites des élèves et des enseignants témoignent d'une compréhension de ces leçons comme lieux de pratique langagière dans l'interaction verbale en face à face. (cf. également les entretiens avec les enseignants)

⁵ Plus spécifiquement, nous nous sommes concentrés sur les activités d'*interaction verbale* entre l'enseignant et sa classe, sans prendre en compte des séquences d'exposé, de lecture ou de travail en groupes (par ailleurs très rare).

IV. nature des questions (questions d'information ou 'display'⁶)

V. nature des réponses des élèves (expansives ou non par rapport à la question précédente)

Ces paramètres répondent à un double enjeu. Ils permettent de mieux comprendre la dynamique de l'interaction en classe, les mécanismes discursifs qui la fondent et les règles interactives qui la régissent. Ils sont simultanément interprétables par rapport aux hypothèses acquisitionnistes formulées ci-dessus. Plus spécifiquement, ils donnent accès à des caractéristiques telles que le partage des responsabilités, la gestion locale de l'interaction ou encore l'enjeu communicatif - notions par ailleurs difficilement opérationnalisables.

Le corpus a été soumis à une double analyse - qualitative et quantitative, la première se concentrant sur les processus séquentiels du déroulement des interactions et la dernière étant fondée sur une grille d'analyse comprenant les paramètres susmentionnés.

a) Un continuum des formes d'interaction:

Les analyses ont révélé l'existence d'un espace discursif étendu à l'intérieur même des leçons de conversation et, en partie, même à l'intérieur des trois types d'activité globale. L'articulation entre l'étude quantitative et l'étude qualitative a permis de situer les formes d'interaction observées sur un continuum qui met en contraste une *logique conversationnelle d'échange* finalisé et créatif, d'une part, avec une *logique mécaniste et reproductive*, de l'autre. Le constat d'un continuum ou d'une polarité caractérisant le discours en classe de L2 a déjà été fait dans le contexte d'autres études empiriques (KRAMSCH 1985; Van LIER 1988, ch. V.2.1; ALLEN et al. 1990, ch. V.2.3)⁷. Tandis que ces études portent sur le discours oral en classe de L2 en général, nos analyses ont pu montrer que le continuum existe à l'intérieur même de leçons de conversation. Grâce au choix des paramètres analytiques, il a de plus pu être mis en rapport avec des potentiels acquisitionnels spécifiques inhérents à différents types d'activités générales (cf. point b infra).

⁶ Des questions 'display' sont de 'fausses' questions qui servent à demander de l'information connue par le questionneur (et, dans notre cas, souvent par l'ensemble de la classe); cf. MEHAN 1979.

⁷ Ainsi KRAMSCH (1985) oppose le discours pédagogique (défini par des rôles institutionnels stables, un contrôle de l'information par P et la focalisation sur l'expression correcte et sur le savoir comme produit), au discours dit naturel (marqué par des rôles construits à travers l'interaction, une certaine égalité dans la participation des acteurs, un enjeu d'intercompréhension et la focalisation sur des processus interactionnels). VAN LIER (1988, voir ch. V.2.1) oppose des pratiques gérées localement (comme p. ex. la conversation spontanée) aux pratiques rituelles fortement préstructurées. ALLEN et al. (1990, voir ch. V.2.3), enfin, opposent "stereotyped routines" à "quality interaction", la dernière étant essentiellement fondée sur la négociation du sens. Les résultats obtenus ici sont largement convergents avec ces études.

Vers la *logique conversationnelle d'échange* tendent des emplois instrumentaux de la langue en classe où il s'agit d'échanger des points de vue et de transmettre des informations selon un ordre conversationnel négocié *in situ*. C'est dans ce contexte que les apprenants sont confrontés à des buts communicatifs qui dépassent la production de structures linguistiques. C'est dans ce contexte aussi qu'ils sont amenés à accomplir des activités de discours relativement diversifiées et qu'ils peuvent se positionner en co-responsables des activités en cours. L'exemple suivant montre les constellations typiques de paramètres étudiés qui caractérisent la logique d'échange. Sans faire ici l'objet d'une analyse détaillée, il servira d'illustration pour esquisser les orientations qu'ont pris nos interprétations.

(en3bII, l. 322- 390): Discussion de littérature en classe de dernière année avant l'examen de maturité; la discussion est animée tout au cours des 15 minutes qui précèdent l'extrait et les élèves sont constamment encouragés non pas à résumer le contenu de la lecture mais à faire part de leur opinions au sujet de ce contenu. Actuellement, il est question de la mort de deux protagonistes.

- P: à quelle condition pourrait-il dire ils ne sont pas morts pour rien . . je ne demande pas Françoise pour vous c'est . cette idée n' a pas de sens . il y a trop de distance eh Christophe l'a dit aussi . trop d'années qui sont passées depuis . mais est-ce qu'il faut vraiment . le considérer seulement de du de cette façon chronologique . il y a un avant il y a un après . . et entre les deux il ne peut y avoir / eh il ne peut pas y avoir .. de rapports> . est-ce que nous sommes tellement coupés par notre date de naissance . de ce qui s'est passé là> . . oui
- 5 A: si nous aurions . appris quelque chose x si quelque chose comme ça ne serait jamais possible
- 10 P: oui
- A: jamais plus
- P: oui si ce n' était pas . si ce n' était plus jamais possible
- A: mhm . alors on pourrait dire qu'ils ne sont pas morts pour rien
- 15 P: oui .. vous n' êtes pas d' accord Christophe . vous ne . vous faites de l'histoire
- B: je . je comprends son idée
- P: oui . oui
- B: mais je n'aime pas cette expression eh . mourir pour quelque chose . parce que pour moi c' est . ils sont morts pour rien . et maintenant on . on se souvient de ce temps-là et . on le prend pour un exemple
- P: oui
- C: mais . ils ne sont pas morts pour quelque chose . c' est pas ça je n'aime pas la x pas l' idée
- 25 P: oui . . . oui . donc vous acceptez l'expression s'il s'agit d'un . de quelqu'un qui se . qui se jette dans les flots . pour sauver . un petit enfant . qui risque de se noyer et qui reste dans les flots x alors là ça passe . oui . . oui
- D: je crois ils x pour une raison . parce que s' ils doivent . mourir pour rien c'est encore pire
- 30 P: mhm . oui . . oui . . c'est hein . c'est pire mais ils sont morts . . c'est peut-être . c'est peut-être une idée . très importante pour tous ceux qui . les parents . qui les ont vu mourir . c'est peut-être quelque chose au/ auquel ils s'accrochent . si au moins . n'est-ce pas subjectivement ça peut être très important .
- 35 P: pouvoir être sûrs de ça ils sont morts pour que nous ayons appris quelque chose . de leur expérience .

Dans cet exemple, on remarque d'emblée l'absence de marques prototypiques du discours scolaire, tels que et les questions display de la part de l'enseignant (cf. infra), l'organisation des échanges en structures récurrentes d'initiation - réaction - évaluation (SINCLAIR/COULTHARD 1975, MEHAN 1979, cf. infra) ou encore la disproportion du temps de parole entre enseignant et élèves. L'extrait est déclenché par une question d'information de la part de ce dernier, formulée de façon ouverte et invitant les élèves à faire part de leurs points de vue sur le sujet discuté. L'acte initiatif ainsi accompli ouvre un espace discursif interprétatif qui est immédiatement pris en charge par la première intervention d'un élève. Simultanément, cet acte enchaîne sur le dit antérieur de deux autres élèves (Françoise et Christophe), explicitement cités par l'enseignant. Cet enchaînement est symptomatique de l'orientation constante de l'enseignant vers les propos des élèves, qu'il accompagne de régulateurs (l.12, 19, 23), d'un commentaire interprétatif (l.26 sq.) et d'une reformulation (l.14). Il intervient même pour inviter un élève à enchaîner directement sur le dit d'un autre élève. A part l'acte directif initial, l'enseignant se laisse fortement guider par le discours de ses élèves et leur offre l'occasion de développer librement leurs propos, même si ceux-ci dévient du cadre thématique proposé par sa question initiale: le thème développé par les élèves est en effet non pas celui de la chronologie mais celui de 'mourir pour rien' / 'mourir pour quelque chose'. Ainsi les interventions des élèves, loin d'être limitées à des actes réactifs, se font porteurs de la trame thématique localement construite. Les élèves interviennent sans hésitations, spontanément, non pas simplement pour fournir des réponses, mais pour avancer des arguments, pour défendre leur point de vue et pour réagir aux interventions d'autres élèves. Le discours naît d'un processus et d'une co-construction continue de la trame thématique et de la structure interactive. Il repose sur un contrat de parole qui place les élèves en position légitime de co-responsables au niveau de la gestion locale de l'interaction. Et le fait que la discussion de littérature se déroule sur le mode interprétatif, au-delà du descriptif, semble favoriser un véritable échange d'informations et d'opinions.

En somme l'échange d'informations et de points de vue au sein d'une interaction gérée localement, et donc non prévisible, semble constituer non seulement un facteur motivationnel important et un terrain fertile pour une activité véritablement communicative (ALLEN et al. 1990), mais aussi et surtout une condition indispensable pour proposer aux élèves des tâches cognitivo-discursives complexes, demandant un travail intense de planification et de

coordination de leur part⁸. Au-delà du fait de permettre de pratiquer la communication, la logique de l'échange peut être interprétée dans le cadre des idées vygotskiennes comme un élément véritablement fonctionnel dans le développement des capacités langagières. Les formes relevant de ce pôle sont des sortes de *formats*, au sens brunnerien (BRUNER 1983, 1985), pour l'appropriation de capacités discursives et pour le développement de la flexibilité conversationnelle nécessaire pour prendre part à des échanges sociaux.

Mais, malheureusement, des interactions telles que celle qui vient d'être citée ne constituent qu'une partie très limitée de la réalité des leçons de conversation. Plus souvent y figurent des interactions s'approchant de l'autre pôle du continuum, la *logique mécaniste et reproductrice*. Vers ce pôle tendent des activités fortement ritualisées, comme les tours de table ou certaines séquences de questionnement se déroulant sur un mode très uniforme et préconçu par l'enseignant. Ces activités sont typiquement caractérisées par une très forte proportion de questions de la part de l'enseignant, qui sont de nature display et qui condamnent les élèves à une pure activité de reproduction du contenu d'une lecture. A cela s'ajoute une structuration de l'interaction en question-réponse-évaluation et une activité purement réactive de la part des élèves, dont les réponses se limitent strictement aux cadres définis par les questions. L'enseignant y apparaît comme le seul responsable au double plan de l'organisation thématique et de la structuration de l'interaction. Les activités se déroulent selon des plans prédéfinis réduisant la possibilité des élèves de prendre des initiatives et de se positionner en co-constructeurs du discours. En l'absence d'une dynamique interactive localement gérée et d'un enjeu communicatif créatif, de telles formes d'interaction constituent des réductions ad absurdum de ce qu'est l'échange communicatif en face-à-face. Sous l'empreinte d'une hétérorégulation excessive par l'enseignant, visant à *faire parler* les élèves, le discours devient un pur alibi communicatif. Surtout, les élèves s'y trouvent systématiquement confrontés à des tâches cognitivo-discursives qui sous-estiment radicalement leurs capacités. Les formes relevant de ce second pôle ne peuvent par conséquent pas être considérées comme des formats favorables au développement de compétences discursives.

Sur la base de nos analyses, nous pouvons en somme considérer les conditions d'acquisition de compétences discursives comme le produit de trois dimensions croisées: 1. les enjeux communicatifs, 2. les structures

⁸ Selon CANALE / SWAIN 1980 les tâches langagières créatives (par opposition à celles prévisibles et répétitives) posent par nature des exigences élevées.

organisationnelles de l'interaction, 3. les rôles conversationnels des interactants et 4. résultant des trois premières, les tâches discursives à gérer par les élèves. Le tableau synthétique qui suit montre les rapports systématiques entre les paramètres discursifs étudiés, d'une part, et, ces quatre dimensions, dont les caractéristiques disposées sur un continuum allant de - à +, de l'autre.

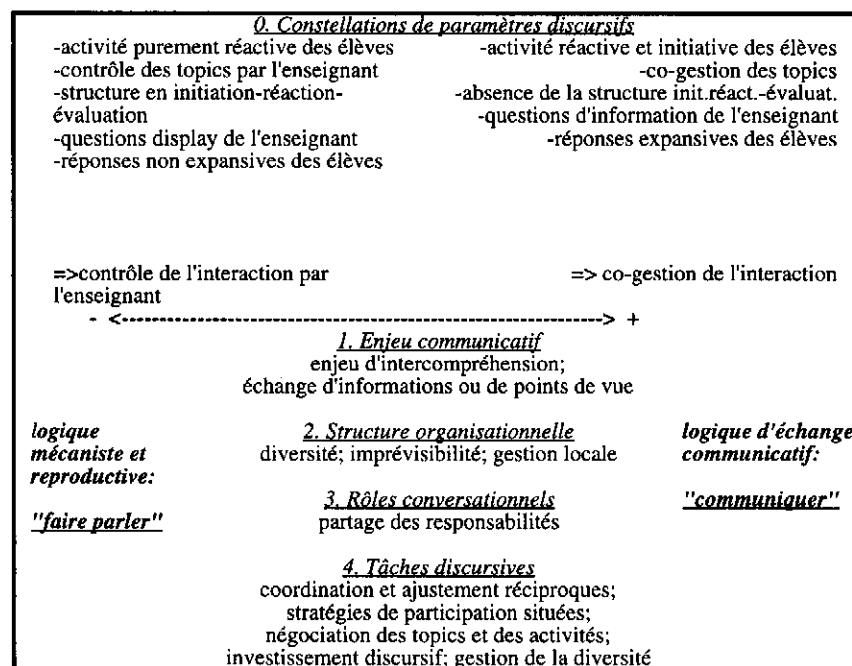


Tableau 1: continuum des formes d'interaction dans les leçons de conversation

b) Trois types d'activités globales et leurs potentiels acquisitionnels

L'image ainsi dressée des leçons de conversation peut maintenant être précisée en termes de types d'activités globales sur lesquelles reposent ces leçons et dont chacune propose des conditions spécifiques pour le développement de compétences discursives. En termes généraux, nous pouvons classer les leçons étudiées en trois catégories, selon leur activité centrale: les *discussions de littérature* se sont avérées constituer le dispositif préférentiel des leçons de conversation et occupent 55% de notre corpus; les *discussions d'actualité* portant sur un sujet d'intérêt général sont également relativement fréquentes (30%), tandis que les *débats* sur un sujet social ou politique organisés en camps

adverses sont plus rares (15%), ce que confirment également les entretiens que nous avons menés avec les enseignants. L'étude quantitative du corpus à travers la grille d'analyse a montré les différences statistiquement significatives entre les trois grandes catégories. Ces catégories semblent systématiquement engendrer des cooccurrences spécifiques des paramètres d'analyse, ce qui indique qu'elles se déroulent d'après des scénarios relativement typiques et ce qui, de plus, les situe à des positions spécifiques du continuum. L'existence même de tels scénarios témoigne d'une culture de communication en classe qui a ses règles et ses régularités propres et qui repose sur l'expérience communicative partagée par les enseignants et les élèves.

Ces scénarios situent les *débats*, fondés sur des activités argumentatives complexes de la part des élèves, du côté du continuum qui renvoie à un espace discursif co-construit et diversifié. Les *discussions d'actualité* se situent à proximité du même côté, avec toutefois une dispersion plus large (profils moins cohérents) et un bout consistant de séquences de résumé qui se chevauchent avec le tronc principal des discussions de littérature⁹. Quant aux *discussions de littérature*, dispositifs préférentiels pour la pratique conversationnelle, elles se sont avérées particulièrement problématiques, du fait qu'on y sous-estime de loin les possibilités langagières (et cognitives plus générales) des élèves. Ces discussions tendent, de par les configurations des paramètres discursifs qui les caractérisent, (de deux tiers environs) vers le pôle mécaniste/reproductif. Il n'en reste pas moins qu'un tiers d'entre elles se trouve dispersé sur le reste du continuum jusqu'à se chevaucher avec les modalités typiques des discussions d'actualité. Ce résultat montre un *potentiel* important, à l'intérieur des leçons de littérature, pour créer des conditions mieux adaptées à une logique d'échange et de partage des responsabilités, qui se sont par ailleurs avérées plus compatibles aussi avec un enseignement de la littérature, dépassant de loin la reproduction d'un contenu ou l'intériorisation d'un savoir historique¹⁰.

⁹ Ce qui étonne dans ce contexte, c'est qu'un même point de départ - la lecture d'un texte - puisse donner régulièrement lieu à des modalités de traitement interactif radicalement différentes selon qu'il s'agit de discussions de littérature ou d'actualité. En effet, les discussions d'actualité se sont avérées moins orientées vers le contrôle (reproductif) de la bonne compréhension de la lecture en faveur d'un ciblage plus net sur la discussion d'un contenu, donnant lieu à un espace discursif diversifié, moins régi par des routines scolaires figées.

¹⁰ Le double enjeu éducatif des leçons de littérature est sans doute d'une importance centrale dans l'interprétation des modalités d'interaction qui les caractérisent: l'objectif de la formation littéraire ne doit pas forcément être à tout moment compatible avec celui de la conversation en classe et peut faire intervenir par exemple des monologues explicatifs ou des questions d'insistance de la part des enseignants ou encore des séquences de résumé prolongées. Ces caractéristiques n'expliquent cependant pas la nature du profil qui vient d'être décelé. Car les analyses qui précèdent suggèrent qu'un tiers des séquences des leçons de littérature se distingue systématiquement des deux autres tiers et montre d'autres modalités possibles de gestion du double enjeu éducatif. Elles renvoient à la possibilité d'une riche complémentarité entre enjeu littéraire et acquisition de capacités discursives.

Tandis que les discussions d'actualité et les débats créent régulièrement des conditions riches pour le développement de capacités discursives, le potentiel inhérent aux discussions de littérature est loin d'être exploité à fond. Une option pour remédier à ce problème consisterait évidemment à mettre en place plus de discussions sur un sujet d'actualité et moins de discussions littéraires. Ceci reviendrait cependant à réduire l'enjeu éducatif à l'enseignement d'une langue, au détriment de la familiarisation avec la littérature et la sensibilisation à la culture francophone. C'est par conséquent au niveau des leçons de littérature mêmes qu'il est nécessaire de mettre en place d'autres modalités d'interaction, ce qui pourrait sans doute également contribuer à la formation littéraire à travers un travail interprétatif et non pas reproductif. Une tâche primordiale des enseignants consiste par conséquent, à repenser les mécanismes interactifs et le travail discursif qu'ils exigent des élèves afin de pouvoir transformer le dispositif préférentiel pour la pratique conversationnelle en un dispositif effectivement favorable au développement des compétences discursives¹¹.

2.3. *Formes d'interaction, enjeux acquisitionnels et contrats interactifs et sociaux en classe*

Nos analyses ont mis en évidence une hétérogénéité relativement importante des situations de discours en classe, définies par des constellations spécifiques des paramètres analytiques retenus. Il s'est surtout avéré qu'à l'intérieur des dispositifs mis en place par l'enseignant pour pratiquer la communication figurent des pratiques tout autres que communicatives. Cependant, bien qu'on puisse décrire les conditions du discours en classe de façon détaillée, ce que les élèves y acquièrent effectivement n'est pas directement accessible; le travail cognitif investi non plus. A cela s'ajoute que, pour évaluer chaque activité en classe à sa juste valeur, le continuum repéré nécessite d'être mis en rapport avec un *axe fonctionnel* pour rendre compte de l'insertion des activités de discours dans le déroulement des leçons, voire de la journée scolaire. Parallèlement intervient un *axe développemental*. Ainsi, le problème général relevé pour le pôle mécaniste et reproductif de l'interaction en classe est que telle ou telle activité n'est pas fonctionnelle par rapport au niveau des capacités atteintes par les élèves (voir l'objectif d'enseignement visé), avant tout parce qu'elle les

¹¹ A cette condition pourra-t-on aussi profiter d'avantage de l'importante complémentarité entre discussions littéraires, discussions d'actualité et débats - au niveau langagier et au niveau éducatif plus large. Car l'hétérogénéité des situations de discours en classe est d'importance fondamentale (cf. VAN LIER 1988, BOUCHARD 1984, ALLEN et al. 1990), car elle présuppose de la part des élèves un travail d'adaptation aux contraintes situationnelles et aux formes d'interaction dans lesquelles ils se trouvent impliqués.

confronte à des tâches discursives trop simplistes. Enfin entre en jeu la *dimension sociale* de toute conduite de discours. Ainsi, la complexité des tâches et les potentiels acquisitionnels se sont avérés systématiquement liés à la nature du contrôle exercé par l'enseignant sur les activités en cours. Or, ce contrôle est fonction de la façon dont l'enseignant conçoit son rôle et dont il définit, parallèlement celui des élèves. Il est également fonction de la façon dont les élèves conçoivent leur rôle à eux et dont ils définissent, parallèlement, celui de l'enseignant. La complexité des tâches à gérer et le potentiel acquisitionnel inhérent à une situation donnée apparaissent ainsi comme produit des interprétations que les acteurs font de la situation de discours et des pertinences de leurs conduites, et de la façon dont ils rendent cette interprétation mutuellement accessible. C'est dans le contexte des rôles sociaux aussi que la pratique fondée sur un traitement préstructuré d'un éventail d'informations défini par l'enseignant, est en effet d'un rendement éducatif douteux, et ceci par delà la question de l'acquisition. Car, comme le souligne Mehan (1979), "In sum, providing people with prearranged packages of information is oppressive, for it fails to treat people as responsible for their own lives." (206)¹². En effet, ce qui entre en jeu dans l'enseignement/acquisition des langues secondes, ce sont des besoins, des êtres sociaux et des relations sociales; c'est le processus de socialisation des élèves.

3. Milieu extrascolaire: Les échanges d'apprentis - un complément pertinent à l'enseignement en classe?

3.1. Enjeux

Les questionnaires et les entretiens en milieu scolaire révèlent un problème majeur de l'enseignement du français en Suisse alémanique: le manque de motivation de la part des élèves pour *utiliser* cette langue.

"Faire de la communication" en français avec des collègues germanophones est considéré par une grande partie des élèves comme quelque chose d'artificiel, voire de gênant. Face à ce manque de motivation, la Conférence des directeurs de l'instruction publique suisse (CDIP) a décidé de promouvoir la pratique des échanges éducatifs comme moyen privilégié pour a) compléter l'apprentissage

¹² La remarque de MEHAN (1979) renvoie non seulement au rapport entre les acteurs du système scolaire (enseignant et élèves), mais significativement aussi à celui entre le chercheur et ces acteurs.

scolaire de la L2 par une immersion culturelle et linguistique et b) motiver davantage l'apprentissage de la L2.¹³

La pratique des échanges éducatifs implique une hypothèse forte, à savoir que "l'acquisition d'une L2 se fait dans le cadre et au moyen de l'interaction: (...) pour apprendre une langue étrangère, rien ne vaut un séjour dans le pays; (...)" (KRAFFT & DAUSENDSCHÖN-GAY 1994:127).

Actuellement, trois types d'échanges sont développés dans le cadre institutionnel suisse: les échanges scolaires, les échanges individuels pendant les vacances et les échanges d'apprentis.

Sur l'axe de formation concerné par le deuxième volet de notre recherche (secondaire 1 -> écoles professionnelles -> mobilité professionnelle) les échanges d'apprentis jouent un rôle spécialement intéressant. Située dans le milieu du travail, cette pratique éducative vise des buts pédagogiques qui dépassent la seule expérience professionnelle. Selon la fondation ch¹⁴, responsable de la coordination des différents projets d'échange, les échanges d'apprentis ont comme objectifs principaux:

1. La mobilité professionnelle: l'échange devrait permettre aux apprentis d'expérimenter des techniques et un milieu de travail nouveaux.
2. La mobilité culturelle et sociale: l'échange devrait favoriser le contact des jeunes avec un milieu culturel et une région linguistique différents et contribuer au développement de capacités sociales générales.
3. La mobilité linguistique: l'échange devrait permettre aux apprentis de mettre en pratique les compétences acquises à l'école. L'accent est mis sur l'usage de la L2 et le savoir-"se débrouiller".

Apprenants spécifiques - enjeux acquisitionnels spécifiques

Les échanges au niveau de la formation professionnelle apparaissent d'autant plus comme un complément nécessaire à l'enseignement scolaire que les apprentis sont un groupe défavorisé quant à leur formation en L2.¹⁵

En effet, la plupart des apprentis qui participent à un échange n'ont pas pratiqué la L2 depuis trois ou quatre ans au moment de leur départ pour la Suisse romande, les échanges étant effectués normalement vers la fin d'un

¹³ Cf. surtout les recommandations de la CDIP du 18 février 1993 concernant la promotion des échanges nationaux et internationaux dans le domaine éducatif.

¹⁴ Communication personnelle de Silvia MITTEREGGER, coordinatrice des échanges de jeunes auprès de la fondation-ch.

¹⁵ De 290 apprentissages réglementés par l'OFIAMI, seuls une vingtaine prévoit un enseignement obligatoire en L2.

apprentissage. Pour bon nombre d'entre eux, l'échange représente le premier contact direct avec des francophones.

Dans le cadre d'un échange d'apprentis l'enjeu acquisitionnel (l'acquisition de compétences en L2) se trouve enchevêtré à trois autres enjeux, notamment l'enjeu communicatif et culturel (comprendre et se faire comprendre en contexte professionnel exolingue), l'enjeu professionnel (s'adapter rapidement à un autre domaine et/ou à d'autres techniques de travail) et l'enjeu social (assumer le rôle d'apprenti-stagiaire impliquant des devoirs et droits spécifiques au sein d'une entreprise). L'enjeu acquisitionnel lui-même est sous l'impact du niveau de compétence respectif des apprentis-apprenants. Par rapport au groupe d'apprentis pris en considération ici, le niveau de compétence en L2 peut être considéré comme étant assez bas (3-5 années d'enseignement). Une des tâches discursives et cognitives auxquelles ils sont donc constamment confrontés concernent l'identification et la résolution de problèmes d'intercompréhension. Mettre en oeuvre, voire développer ses compétences discursives à ce stade de l'acquisition signifie donc aussi savoir résoudre des obstacles lexicaux (LÜDI 1989), savoir focaliser un obstacle à la compréhension, savoir solliciter l'aide des natifs, savoir négocier le sens d'une structure langagière (BERTHOUD, PY 1993) et, surtout, savoir participer à la création d'un contexte exolingue favorable au développement de procédés d'intercompréhension et d'apprentissage (KRAFFT, DAUSENSCHÖN-GAY 1994; BANGE 1992). Aussi, à ce lieu de notre recherche, avons-nous privilégié l'analyse des procédés discursifs de négociation et de résolution de problème.

Questions de recherche

Abordant le vécu des participants d'un échange sous l'angle de leurs pratiques langagières et étudiant ces pratiques d'une part en tant que lieux de mise en oeuvre d'un savoir-faire acquis et, d'autre part, en tant que construction d'un savoir-faire en évolution, nous avons cherché à répondre aux questions suivantes:

- Quelles sont les *situations de communication* dans lesquelles les apprentis sont impliqués et dans quelle mesure y participent-ils activement?
- Dans quelle mesure les contextes de communication et d'apprentissage pendant un échange peuvent-ils représenter des *dimensions complémentaires* à l'apprentissage en milieu scolaire?
- Où se situent les *obstacles à la communication* entre apprentis alémaniques et locuteurs francophones?

3.2. Résultats

a) Situations de communication et types d'activité

Pour des raisons d'ordre méthodologique et didactique, nous nous sommes limités à étudier les situations de communication repérables à l'intérieur du cadre institutionnel d'un échange.

En termes généraux, ces situations de communication peuvent être regroupées en quatre types, selon des critères extérieurs à l'interaction¹⁶: les situations de travail à l'intérieur de l'entreprise, les situations de travail lors de déplacements (montage, visite chez le client, etc.), les situations en marge du travail (arrivée au travail, pauses, repas en commun, trajets pendant les déplacements) et les situations d'accompagnement didactique de l'échange (entretiens à deux ou à plusieurs, organisés dans une salle de formation en dehors des lieux de travail).

Toute situation de communication étant cependant reconstruite par les interlocuteurs à travers l'interaction, nous avons eu recours à des critères internes pour pouvoir classer les types d'activités globales auxquelles participent les apprentis alémaniques. Les observables discursifs choisis permettent d'une part de mieux comprendre la dynamique de l'interaction dans les activités discursives récurrentes, d'autre part ils nous serviront à nous interroger sur les potentiels acquisitionnels en L2 que ces activités représentent pour les apprentis-apprenants.

En tant qu'observables pertinents, nous avons pu définir les paramètres suivants:

- I. Formes d'étayage interactionnel (sollicitations, stratégies de soutien)
- II. Formes de régulation et d'activité métalangagière (bifocalisation, corrections, traces d'un contrat didactique)
- III. Indices exo-bilingues (marques transcodiques, procédés de simplification et de facilitation)
- IV. Indices du rapport de places entre les interactants (gestion thématique et structuration de l'interaction)
- V. Domaines de référence et types d'objets construits (domaines professionnels, culturels, linguistiques)
- VI. Formes de modalisation (prise en charge du discours)

¹⁶ Notons que ces situations diffèrent beaucoup selon le domaine professionnel concerné.

L'analyse des activités à l'aide des paramètres discursifs permet de déceler diverses structures interactives récurrentes qui contribuent à la définition in situ de contextes d'interaction. Leurs modes de fonctionnement témoignent de contrats de communication spécifiques qui impliquent des rôles, des objectifs communicatifs et des objets à construire. Dans nos données, nous avons pu définir sept types d'activités globales auxquelles participent les apprentis alémaniques pendant leurs stages en milieu professionnel romand:

1) L'observation participante

L'apprenti alémanique accompagne ses collègues romands sans directement participer au déroulement des schémas d'action professionnels mis en place. Bien que l'apprenti ne prenne la parole qu'exceptionnellement (surtout en cas de problèmes graves d'incompréhension) et bien que ses collègues ne s'adressent pas directement à lui, le comportement communicatif entre les interactants témoigne d'un contrat didactique, orienté vers la transmission de savoir-faire professionnels. L'interaction est marquée par une asymétrie importante entre les interactants, mais on observe peu de procédés de négociation et d'activités métalangagières.

2) L'information

Surtout lors des premières journées du stage dans l'entreprise romande, les apprentis alémaniques sont impliqués dans un type d'activité marqué également par l'asymétrie importante concernant leurs statuts et leurs savoirs linguistiques, culturels et professionnels. Elle se distingue de l'observation participante surtout par le fait que l'information (sur le fonctionnement de l'entreprise d'accueil, le programme du stage, etc.) est transmise verbalement et adressée directement aux apprentis, qui ont droit à la parole pour poser des questions de compréhension. Cette forme d'interaction favorise les processus de compréhension passive, mais n'invite pas à une participation active des apprentis alémaniques.

3) L'instruction

Lors des activités d'instruction l'apprenti alémanique est impliqué dans une interaction hautement structurée et dominée par un représentant de l'entreprise d'accueil. Sous les contraintes d'un contrat didactique imposé, les formes d'interactions réalisées sont surtout sous l'influence des types de sollicitations et de directives du formateur et des compétences linguistiques et professionnelles de l'apprenti alémanique. Dans l'interaction verbale les interlocuteurs réfèrent à des pratiques et des connaissances professionnelles partiellement partagées. Les procédés de négociation et les séquences métalangagières témoignent d'une implication plus forte de l'apprenti alémanique.

4) La collaboration

Ce type d'activité exploite à des fins de formation la réciprocité qui caractérise la relation entre l'apprenti alémanique et son partenaire romand. En "binôme" ou "tandem" les deux apprentis se partagent la responsabilité dans la réalisation conjointe d'un travail imposé par un responsable de formation. Habituellement c'est l'apprenti romand qui, grâce à ses connaissances supérieures et à son statut d'indigène, prend en charge l'organisation du travail et de la formation de son partenaire. Celui-ci a cependant assez de place pour pouvoir participer à la gestion des activités de discours. (Cf. l'exemple infra).

6) La conversation

En marge du travail proprement dit, l'apprenti est impliqué dans des interactions de caractère informel et de type polyadique (arrivée au travail, pauses, repas à la cantine). Elles sont marquées par l'imprévisibilité de leur déroulement et par la construction d'objet de discours qui, de par leurs liens étroits à la culture et au vécu des locuteurs natifs, ne favorisent pas la participation active de l'apprenti alémanique à la gestion du discours.

7) L'entretien d'accompagnement

Dans le cadre d'entretiens semi-directifs réalisés par des collaborateurs pédagogiques à l'échange l'apprenti alémanique est confronté à diverses tâches discursives et cognitives (parler de ses observations et expériences, expliquer son travail, réfléchir sur des différences culturelles, etc.). Ce type d'activité est caractérisé par un travail important sur la langue, par des procédés de négociation et d'étayage, des enchaînements dialogaux importants et un espace discursif exolingue et bilingue. Quand l'entretien d'accompagnement est organisé en groupe (apprentis alémaniques et romands ensemble) les modalités interactives de son déroulement changent considérablement, on observe notamment la mise en place d'une gestion polyadique du discours.

Bien entendu ces catégories représentent des étiquettes très générales et définissent des activités-types. En réalité, il est souvent difficile de classer une activité-occurrence dans une de ces catégories, les glissements et chevauchements de catégories étant fréquents.

Elles nous aident tout de même à structurer l'hétérogénéité extrême des diverses situations de communication observées dans le cadre des échanges d'apprentis et d'y situer plus particulièrement les formes d'interaction propices à la mise en oeuvre et au développement des savoir-faire discursifs, notamment du savoir-négocier et savoir-apprendre.

Par contre, seule une analyse qualitative plus détaillée des processus séquentiels pourra nous permettre de mieux cerner la dynamique interactive

dans laquelle les apprenants se trouvent engagés pour mobiliser et pour acquérir des ressources langagières.

b) Formes d'interactions - formats d'apprentissage?

Lors d'une journée de synthèse après un échange d'apprentis qui a duré 5 semaines un apprenti alémanique (M) et un apprenti romand (G) réalisent ensemble une interview sur leurs expériences respectives. Dans une autre partie de la salle un formateur (F) discute avec un autre groupe d'apprentis.

- 01G: (rire) alors . . ah oui qu'est-ce que tu pensais des romands avant . t'as compris ou bien
 02M: oui oui moi je comprends (rire)
 03G: +attention hein* (en plaisantant)
 04M: moi je . moi je pensais . un peu . le romand les romands sont . ehm qu'est-ce que ça veut dire ehm . . .
 05G: essaye de le dire en allemand
 06M: starkköpfig . stur . sont ehm . . x stur
 07G: (2s) x fermés ehm >
 08M: ehm .
 09G: non ça c'est les suisses-allemands il me semble
 10M: NON moi je moi je pense c'est le romand sont . un peu ehm (fait un signe de perplexité)
 11G: ouaie x
 12M: qu'est-ce que ça veut dire stur ehm
 13G: x x
 14M: x x oui vraiment difficile . non pas tout droit non pas ehm ça le carrière hein pas ça moi je pense ils sont ehm
 15G: plus sérieux ou>
 16M: (10s- s'adressant à une troisième personne) exgli chasch du mir schnell säge was stur uf französisch heisst
 17F: was>
 18M: STUR uf französisch
 19F: stur>
 20M: ja
 21F: ehm entêté
 22G: ah
 23M: tu comprends> . maintenant
 24G: (2s) ent/
 25M: entêté
 26G: NOUS> (perplexe)
 27M: oui le romand . comme le romand quand . ils sont dans la suisse-allemand ils ils parlaient pas . allemand . ils veulent toujours parler français et quand nous sommes . à suisse romande et quand nous nous parler allemand tout le monde dit nous comprend pas comprend pas . tu comprends> ehm c'est ça moi je pense c'est ça . et . . après le le stage c'est c'est pas la même chose ¹⁷

L'extrait choisi est tiré d'une séance de *collaboration* entre un apprenti alémanique et un apprenti romand. Il renvoie à un type de contrat interactionnel qui est caractérisé par une relation symétriquement asymétrique entre les interactants: l'apprenti alémanique, locuteur non natif du français, mais expert dans le domaine du savoir en jeu (en l'occurrence ses propres expériences en

Suisse romande), "explique" quelque chose à son interlocuteur francophone qui, lui, est expert par rapport au code utilisé dans l'interaction. Le locuteur natif aide son interlocuteur à construire son message. Cette forme d'interaction est caractérisée par une haute fréquence de séquences de négociation et de sollicitations réciproques, renvoyant au couplage de l'apprentissage langagier à la construction d'autres savoirs, notamment dans le cadre d'expériences professionnelles ou interculturelles.

A partir de ce constat, nous faisons l'hypothèse que l'acquisition de compétences discursives en L2 est doublement favorisée dans ces formes d'interaction:

- Par rapport aux conditions sociales et discursives qui les caractérisent. On observe en effet l'usage instrumental de la langue (M répond à la question de G en ménageant leurs faces respectives et en développant une argumentation complexe: 27), l'existence de négociation à tous les niveaux de l'interaction (négociation des rôles: 04-05, du code: 05-06, de la tâche: 04, du sens d'un mot: 14) et la co-responsabilité de l'apprenti/apprenant alémanique dans la gestion des activités discursives (évaluation des propositions du natif: 10, choix des stratégies d'intercompréhension: 04, 16).
- Par rapport aux niveaux de traitement cognitif en jeu (GAONAC'H 1987). Les interactions observées témoignent d'une activation de ressources aux deux niveaux de traitement décisifs pour l'acquisition de L2 (FRIDERICI 1984, ELLIS 1992), celui de l'intentionnalité (intentions et motivations de communiquer) et celui des notions (travail cognitif au niveau des représentations référentielles et notionnelles, des savoirs liés aux expériences respectives).

L'ensemble de ces caractéristiques nous permet de définir ces formes d'interaction comme "formats" (dans le sens de BRUNER), potentiellement favorables au développement des compétences discursives.

Remarquons cependant que les "séquences potentiellement acquisitionnelles" (DE PIETRO, MATTHEY, PY 1989), c'est-à-dire des procédures métacommunicatives de résolution de problèmes de communication qui sont mises en place entre un apprenant et un natif dans une séquence de reformulation, sont, hormis dans les activités de *collaboration* et d'*entretien d'accompagnement*, peu fréquentes dans nos données extra-scolaires. Par rapport aux compétences langagières en évolution, nous faisons donc l'hypothèse que le vécu communicatif d'un échange favorise surtout le développement des savoir-faire stratégiques, socio-culturels et plus

¹⁷ Transcription faite en collaboration avec Katja MÜLLER.

particulièrement la capacité à s'adapter à des situations interactives complexes et imprévisibles. Cette hypothèse correspond à l'observation faite par beaucoup d'enseignants que, après l'expérience d'un échange, les élèves sont plus motivés pour apprendre la L2 et qu'ils la parlent plus couramment, mais qu'ils n'ont pas fait autant de progrès en compétence grammaticale.

c) Echanges sans échanges

L'observation du comportement des stagiaires alémaniques en milieu professionnel romand a révélé l'existence de phases dans la communication qui témoignent d'un manque important de réciprocité dans l'interprétation que les apprentis et leurs collègues francophones font du contrat interactionnel en vigueur. La zone partiellement non-déterminée par rapport aux règles de comportement qui caractérise ces situations de communication peut être expliquée par le fait que les échanges sont une pratique éducative récente qui ne connaît pas encore de règles fixes et partagées comme le comportement en classe de L2 à l'école par exemple. Cette relative absence de précodage des règles de comportement peut favoriser la participation active des apprentis au déroulement de l'échange. Il peut pourtant également contribuer à l'isolement partiel ou total de l'apprenti alémanique dans le milieu professionnel d'accueil.

Un des constats les plus importants dans ce contexte concerne le rôle que joue l'accompagnement didactisé dans le cadre des échanges.

Comme facteur décisif pour l'implication des apprentis-stagiaires dans des interactions qui dépassent le niveau des simples tournures de politesse et des schémas d'interaction professionnelle préstructurés, apparaît en effet l'existence d'un accompagnement individualisé, orienté vers la création de contextes d'interaction qui favorisent l'émergence de "zones proximales de développement" chez les apprentis (cf. BAUMGRATZ-GANGL 1993). Cet accompagnement peut être, dans sa réalisation concrète, de nature fort variée. Dans nos données nous trouvons la prise en charge du stagiaire par un collègue de travail, par son partenaire de l'échange, par le responsable de formation ou par un animateur pédagogique. Tous ces types d'accompagnement ont cependant un élément en commun, c'est l'existence d'un "contrat de tutorat" entre l'apprenti-stagiaire et son accompagnant. Selon nos résultats d'analyse il s'avère que le type de contrat a un impact important sur les modalités d'interaction qui se développent entre l'apprenti alémanique et son entourage d'accueil en général.

3.3. Conclusion: Vers une véritable pédagogie des échanges

Selon nos résultats, les échanges d'apprentis créent des cadres communicatifs favorables à la mise en oeuvre et à l'acquisition des compétences discursives en L2 (SAUDAN 1994, 1995). Les apprentis-apprenants développent leurs savoir-faire discursifs à travers des activités sociales où les moyens formels de la langue sont mis en oeuvre en vue de la réalisation d'objectifs communicatifs superordonnés. L'apprentissage de la langue se fait par son utilisation et en relation avec d'autres apprentissages (professionnels, sociaux, culturels) dans le cadre d'interactions qui confrontent les apprenants à des tâches discursives et cognitives complexes et variées.

L'exploitation de ce potentiel est cependant lié à certaines conditions. Voici les plus importantes:

- des connaissances linguistiques de base en L2 chez les apprentis pour qu'ils puissent effectivement entrer en interaction avec l'entourage francophone et prendre en charge activement leur statut d'apprenti et d'apprenant;
- une bonne préparation de l'apprenti, moins par rapport à ses savoirs que par rapport à certains savoir-faire (p.ex. le savoir-négocier un problème d'intercompréhension, le savoir-apprendre);
- la définition d'un contrat explicite entre tous les participants par rapport aux objectifs, besoins, attentes et images réciproques;
- l'existence de contextes d'interaction adaptés aux besoins et possibilités des apprentis-apprenants pour le déclenchement, le soutien et l'approfondissement des procédés d'apprentissage;
- l'articulation systématisée entre l'échange et l'enseignement scolaire habituel (s'il y en a): les leçons peuvent servir de cadre de préparation et d'exploitation postérieure des expériences (dotées de potentiels acquisitionnels) plus ou moins saisies par les apprenants (par exemple par la conscientisation guidée des expériences langagières et culturelles, cf. BYRAM 1992, PORQUIER 1994);
- la sensibilisation des enseignants et des responsables de formation aux enjeux discursifs et interactionnels dans l'acquisition d'une L2.

4. Conclusion générale

Nos analyses ont révélé, dans les dispositifs pédagogiques étudiés, à la fois l'existence d'un important potentiel et l'existence de formes d'interaction peu favorables au développement des compétences discursives. Bien que des rapports causaux simples entre formes d'interaction et acquisition n'existent pas,

nous avons pu montrer que certaines configurations de facteurs contribuent systématiquement à la productivité et l'indépendance discursives des apprenants¹⁸. Grâce à une description des structures interactives récurrentes dans les classes du secondaire supérieur et dans les interactions pendant les échanges d'apprentis, nous avons pu repérer des modes de fonctionnement interactionnel qui permettent à l'apprenant de participer activement à la gestion des activités de discours, de se positionner comme un sujet qui expérimente avec sa langue, qui ose prendre des risques et qui est amené à négocier l'intercompréhension avec ses interlocuteurs dans des contextes d'interaction variés. Cependant, nous avons également repéré un nombre non négligeable de formes d'interaction qui confrontent les apprenants à des tâches interactives et discursives peu appropriées à leurs possibilités et besoins (selon leur niveau de compétences et l'enjeu acquisitionnel qui en résulte). Ce manque d'adaptation envers les apprenants se présente sous des formes différentes dans les deux lieux d'acquisition/d'utilisation de L2 étudiés dans la présente contribution:

L'étude des leçons de conversation au secondaire supérieur a mis en évidence l'impact que la logique mécaniste et reproductive s'est avéré avoir sur les possibilités de discours offertes aux apprenants. Dans ce type de contexte d'interaction, ils sont systématiquement sous-estimés; les tâches cognitivo-discursives auxquelles ils sont confrontés ne leur donnent pas la possibilité de mettre en oeuvre des compétences complexes. Ce qui fait défaut dans ces contextes est une dynamique située des interactions impliquant un enjeu communicatif qui permette aux apprenants de prendre une part de responsabilité au discours en train de se construire. Or, le potentiel acquisitionnel inhérent aux situations étudiées pourrait être exploité davantage, surtout dans les leçons de littérature. Il devrait même l'être si le discours en classe veut préparer à la dynamique interactive en contexte non scolaire. En raison de la structure organisationnelle de l'enseignement des langues secondes, les moments à disposition pour converser, pour discuter, pour échanger des points de vue sont rares en classe de langue. Il est d'autant plus important de savoir en profiter à plein.

Quant aux échanges d'apprentis, l'étude des diverses situations de communication a mis en relief les importants potentiels acquisitionnels que

¹⁸ Le discours en classe et dans les contextes d'un échange éducatif en milieu professionnel est modulé par une masse de dimensions qui n'ont pas été prises en compte ici: motivations à interagir, capacités individuelles et conditions psychosociales, sympathies ou antipathies, habitudes conversationnelles, etc. Enfin, la question de savoir qui détermine des conduites de qui reste irrésolue. Car, les formes d'interaction résultent évidemment des conduites *réiproques* du natif/enseignant et des apprenants.

représente cette nouvelle pratique de formation. Les expériences pendant un échange confrontent les apprenants à des tâches cognitivo-discursives riches dans des contextes variés. Une partie des activités auxquelles les apprentis participent se caractérisent cependant par des tâches cognitivo-discursives trop exigeantes par rapport à leurs possibilités. Faute de contextes d'interaction adaptés, les apprentis se limitent systématiquement à éviter les obstacles de communication et finissent par s'auto-exclure des interactions avec les locuteurs francophones. Il s'avère que le bain linguistique, culturel et professionnel ne suffit pas pour déclencher le développement de nouveaux savoirs et savoir-faire. D'une grande importance pour l'implication des apprentis alémaniques dans des interactions apparaît ainsi l'existence d'un accompagnement individualisé impliquant un "contrat de tutorat" entre l'apprenti et une personne de l'entourage d'accueil.

Dans les deux lieux étudiés, nos analyses aboutissent, par des voies différentes, au même constat: une partie non négligeable du potentiel acquisitionnel des dispositifs pédagogiques concernés reste inexploitée, faute d'une prise en compte systématique des enjeux interactionnels et discursifs. Aussi la valorisation de nos résultats vise-t-elle la sensibilisation des acteurs du système éducatif à ces enjeux dans l'acquisition d'une langue seconde. Nous avons d'ores et déjà créé un groupe de travail incluant enseignants et chercheurs et institué un service d'accompagnement didactique afin d'élaborer des formes de transposition adaptées aux besoins et aux possibilités des milieux éducatifs concernés.

Conventions de transcription:

P:	professeur/enseignant
A, B, C, G, M	élèves/apprenants
F:	formateur
x:	séquence non identifiable sur l'enregistrement
[]	reconstruction d'une séquence difficilement compréhensible
()	remarques du transcripteur et commentaires
alors	chevauchements
. / . / . . .	pause très courte / courte / moyenne
(2s)	pause prolongée en secondes
>	intonation montante
<	intonation descendante
*	voix basse
+	début d'une séquence à laquelle se réfère une remarque () ou un signe de voix basse *
:	allongement d'une syllabe/ d'un
/	interruption d'un mot
NON	[majuscules]: accentuation d'un mot/ d'une syllabe/ d'un son

Bibliographie

- ALLEN, Patrick, Merrill SWAIN, Birgit HARLEY, Jim CUMMINS (1990): "Aspects of classroom treatment: towards a more comprehensive view of second language education". in HARLEY, Birgit et al., (eds.), *The development of second language proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press. 57-81.
- BANGE, Pierre (1992): "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2". *AILE*. 1: 53-85.
- BAUMGRATZ-GANGL, Gisela (1993): *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Hachette.
- BERTHOUD, Anne-Claude; PY, Bernard (1993): *Des linguistes et des enseignants*. Berne, Peter Lang.
- BIALYSTOK, Ellen (1990): "Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage". in GOANAC'H, Daniel, (ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Numéro spécial - Le Français dans le monde. Paris; Hachette. 50-58.
- BIALYSTOK, Ellen (1993): "Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence". in KASPER, Gabriele, BLUM-KULKA, Shoshana, (eds.), *Interlanguage pragmatics*. New York, Oxford; Oxford University Press. 43-57.
- BOUCHARD, Robert (1984): "Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe". *Interactions*. 75-110.
- BRUNER, Jérôme (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris; PUF.
- BRUNER, Jérôme (1985): "The role of interaction formats in language acquisition". in FORGAS, Joseph P., (ed.), *Language and social situations*. New York; Springer. 31-46.
- BYRAM, Michael (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris, Hatier.
- CANALE, Michal, Merrill SWAIN (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*. 1: 1-47.
- DE PIETRO, Jean-François, Marinette MATTHEY, Bernard PY (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". in WEIL, Dominique, FOGIER, Huguette, (eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*. Strasbourg 28-29 avril 1988; 99-124.
- ELLIS, Rod (1992): *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon; Multilingual Matters.
- FAERCH, Claus, Gabriele KASPER (1986): "The role of comprehension in second-language learning". *Applied Linguistics*. 7: 257-274.
- FRIEDERICI, A.D. (1984): *Neuropsychologie der Sprache*. Suttgart, Kohlhammer.
- GAONAC'H, Daniel (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris; Hatier-Crédif.
- GIACOBBE, Jorge (1992): *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris; CNRS éditions.
- HICKMANN, Maya (1987): "Introduction: language and thought revisited". in HICKMANN, Maya, (ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. Academic Press. 1-13.
- KRAFFT, Ulrich, Ulrich DAUSENSCHÖN-GAY (1994): "Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition", Bulletin VALS/ASLA 59, 127-158.
- KRAMSCH, Claire (1985): "Classroom interaction and discours options". *Studies in second language acquisition*. 7: 169-183.
- LÜDI, Georges (1989): "Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et allemands". *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*. Université de Trèves, 1986, tome VII; 405-424.
- MEHAN, Hugh (1979): *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge MA./London; Harvard University Press.
- PEKAREK, Simona (1995): "Entre interaction et acquisition: le rôle des représentations en classe de langue étrangère". in PEKAREK, Simona, LÜDI, Georges (eds.), *Sémantique et représentations. Contributions aux journées de linguistique Strasbourg-Bâle*, Bâle, 2-4 décembre 1993. ARBA 5, 147-164.
- PEKAREK, Simona (1996): *Interaction et développement de compétences discursives. Une étude des leçons de conversation en classe de français langue seconde dans des écoles de maturité en Suisse alémanique*. Thèse de doctorat, manuscrit non encore publié, Université de Bâle.
- PEKAREK, Simona (à paraître): "Images contrastées en classe de français L2: compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants". *Actes du Colloque 'Les langues et leurs images'*, Neuchâtel 6-8 mars 1996.
- PORQUIER, Rémy (1994): "Communication exolingue et contextes d'appropriation", Bulletin VALS/ASLA 59, 159-169.
- PY, Bernard (1994): "Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique". in COSTE, Daniel et al., (eds.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris; Crédif, Hatier. 42-54.
- SAUDAN, Victor (1994): "Erfolgreicher Lehrlingsaustausch", *Panorama* 30.
- SAUDAN, Victor (1995): "*Le bloc que nous montons c'est ça - l'autoplatine*. Etude comparative et évolutive de la construction d'objets de connaissance technique dans des interactions exolingues", *LINX*, numéro spécial "Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte" coordonné par J. ANIS et F. CUSIN-BERCHE, Université de Paris X-Nanterre, 213-227.
- SINCLAIR, John McH., Malcom COULTHARD (1975): *Towards an analysis of discourse; the English used by teachers and pupils*. Oxford; Oxford University Press.
- VAN LIER, Leo (1988): *The classroom and the language learner*. New York; Longman.
- VYGOTSKY, Lev S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge, MA; Harvard University Press.
- VYGOTSKY, Lev S. (1985 [1935]): *Pensée et langage*. Paris; Messidor, Editions sociales.
- WERTSCH, James V., Maya HICKMANN (1987): "Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis". in HICKMANN, Maya, (ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. Academic Press. 251-265.