



HAL
open science

“ Impliquer ” l’élève dans les cours de langues. Pourquoi et comment un tel projet dans le contexte polonais actuel ?

Magdalena Szczepanik

► To cite this version:

Magdalena Szczepanik. “ Impliquer ” l’élève dans les cours de langues. Pourquoi et comment un tel projet dans le contexte polonais actuel ?. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2012. Français. NNT : 2012PA030026 . tel-00839589

HAL Id: tel-00839589

<https://theses.hal.science/tel-00839589>

Submitted on 28 Jun 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
ECOLE DOCTORALE 268 -
Langage et langues : description, théorisation, transmission

Thèse de doctorat

Discipline : Didactique des Langues et des Cultures

Magdalena SZCZEPANIK

**”IMPLIQUER” L’ÉLÈVE DANS LES COURS DE LANGUES.
POURQUOI ET COMMENT UN TEL PROJET
DANS LE CONTEXTE POLONAIS ACTUEL ?**

Thèse dirigée par M. le Professeur **Jean-Paul NARCY-COMBES**

Soutenue le 2 février 2012

Jury :

Madame Francine CICUREL, Professeure à l'Université de Paris 3 - présidente

Madame Marie BERCHOUD, Professeure à l'Université de Bourgogne

Madame Françoise HARAMBOURE, Professeure émérite à l'Université de Bordeaux IV

Monsieur Richard DUDA, Professeur émérite à l'Université de Nancy 2

Monsieur Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur à l'Université de Paris 3

A mon Havi ...

Remerciements

Je remercie d'abord mes directeurs de thèse,

M. le Professeur **Robert Galisson**,
sans qui je ne l'aurais pas commencée

et

M. le Professeur **Jean-Paul Narcy-Combes**
qui m'a donné le courage et son ample soutien pour la finir.

Je suis reconnaissante à toutes les personnes qui m'ont témoigné leur bienveillance durant ces longues années de travail, à commencer par mes proches, surtout ma mère et ma sœur Monika, M. Król - mon premier enseignant de français. Merci à Stéphane pour sa précieuse aide informatique et la relecture de l'ensemble. Je remercie aussi les Autorités de l'Ecole Nationale Supérieure d'Enseignement Professionnel de Tarnów pour le soutien financier de mon projet de thèse et mes collègues de travail pour toute aide de leur part.

Merci enfin à de nombreuses générations d'étudiants qui ont expérimenté avec moi les différentes versions de dispositifs et ont répondu à des questionnaires variés. Mes remerciements vont tout particulièrement aux étudiants de la sixième promotion dont l'implication est analysée dans le présent travail. Je sais gré aux enseignants qui ont manifesté leur sympathie à la thésarde que j'étais et aux lycéens ayant rempli mes enquêtes.

Que tous ceux qui m'ont aidée soient vivement remerciés !

Table des matières

Table des matières	7
1 L'introduction	13
2 Impliquer	19
2.1 Ce qu'en disent les dictionnaires	19
2.2 La conception de « l'implication » pour les besoins du présent travail	21
2.2.1 Réaliser « l'implication » dans un contexte donné	21
2.2.2 Exprimer sa conviction comme un outil d'implication	22
2.2.3 Le processus sous tendant l'implication	25
2.2.4 Les conditions pour « s'impliquer »	26
2.2.4.1 La motivation	27
2.2.4.2 « La volonté »	32
2.2.4.3 La motivation et « la volonté » pour s'impliquer	35
3 L'élève dans les cours de langue	37
3.1 Les caractéristiques du groupe	38
3.1.1 Les niveaux d'intégration	38
3.1.2 Le fonctionnement du groupe-classe	41
3.2 Les enjeux individuels	45
3.2.1 L'importance des émotions	46
3.2.1.1 A quoi servent les émotions ?	46
3.2.1.2 Les mécanismes neuronaux liés aux émotions	49
3.2.1.2.1 Le fonctionnement systémique	49

3.2.1.2.2	Le traitement non-conscient comme base du fonctionnement conscient	51
3.2.1.2.3	Le traitement cognitif relatif au domaine personnel ou social supporté par les émotions	52
3.2.1.3	Gérer des émotions	53
3.2.2	Aller au devant des relations au sein d'un groupe	54
3.3	L'élève - la langue	58
3.3.1	La langue en tant que matière	59
3.3.1.1	Les savoirs	60
3.3.1.2	Les savoir-faire	61
3.3.1.3	Les savoir-être	64
3.3.2	La langue en tant qu'outil	68
3.3.2.1	Les différents niveaux d'analyse linguistique	68
3.3.2.2	Les observations psycholinguistiques sur un échange verbal	69
4	La spécificité du contexte historique polonais	75
4.1	La leçon de la Pologne au temps des partages	77
4.2	La leçon de l'indépendance (1918-1939)	80
4.3	L'occupation (1939-1945)	82
4.4	La leçon du communisme	84
4.4.1	Le point de départ d'un ordre nouveau	84
4.4.2	La démocratie prolétaire influence la culture ordinaire	88
4.4.3	L'influence du régime totalitaire sur les habitudes langagières	92
4.4.4	L'évolution du modèle communiste en Pologne	95
4.4.4.1	Le fonctionnement unipolaire	96
4.4.4.2	Un partenaire inhabituel	101
5	La valeur ajoutée de la modernité	105
5.1	Le pouvoir en transition	105
5.2	Le pouvoir juridique	108
5.3	Le quatrième pouvoir - les médias	111
5.4	L'économie et la société citoyenne	114
5.4.1	La complémentarité de la démocratie et du marché libre	115

5.4.2	La croissance économique et la justice sociale	118
5.4.3	Le capital humain	121
6	Le contexte scolaire actuel	125
6.1	Le système scolaire polonais et ses valeurs	125
6.1.1	L'accessibilité et les buts assignés à l'éducation	126
6.1.2	La structure du système scolaire	128
6.1.3	Le recherche de la qualité et de la transparence dans les règles de fonctionnement	129
6.2	Les enjeux de l'enseignement des langues en Pologne	132
6.3	Les programmes relatifs à l'enseignement des langues sur l'exemple du FLE	135
6.3.1	Les programmes en vigueur	136
6.3.2	Le rôle du Cadre Européen Commun de Référence dans la formulation des programmes	137
6.3.3	La structure des programmes éducatifs nationaux	139
6.3.4	Le contenu des curricula éducatifs nationaux	141
6.3.5	L'innovation et la responsabilité des enseignants	144
7	La problématique	149
7.1	L'individu face à l'objet de son apprentissage	151
7.2	En groupe l'élève peut trouver ses ressources et en donner	153
7.3	Les acteurs de terrain sous l'emprise des influences inconscientes	155
7.3.1	Les influences historiques	156
7.3.2	Les influences liées aux changements actuels	158
7.4	L'implication et le contexte scolaire	160
7.4.1	Sous l'emprise de l'institution	161
7.4.2	Les individus au sein de l'institution	162
7.4.2.1	Expliciter	163
7.4.2.2	Stimuler une ambiance positive	164
7.4.2.3	Négocier la tâche	164
8	La méthodologie de la recherche	167
8.1	La recherche-action	167

8.2	Le balisage de la recherche	170
8.3	Comment impliquer l'élève?	173
8.3.1	Le choix du public	174
8.3.2	Le mode d'implication	174
8.3.3	L'organisation de la Discussion à Responsabilité Limitée (la DARL)	177
8.3.3.1	Les choix des sujets	177
8.3.3.2	Les rôles dans la discussion	178
8.3.3.3	S'habituer au matériel enregistrant	179
8.4	Comment les tâches du dispositif correspondent-elles au cadre théorique?	179
8.4.1	La pré-tâche	180
8.4.2	Les modalités de la tâche	181
8.4.3	Les post-tâches	185
8.5	L'observation et d'autres outils de la recherche	188
8.5.1	Les objectifs de l'observation	189
8.5.2	Les techniques d'observation et de recueil des données	190
8.5.2.1	Les enregistrements	190
8.5.2.2	Les questionnaires	192
9	L'analyse des résultats	195
9.1	L'objet de la recherche et des procédures pour l'analyser	195
9.2	L'Analyse des cas	200
9.2.1	<i>Etudiant VI.37</i>	202
9.2.2	<i>Etudiant VI.45</i>	204
9.2.3	<i>Etudiant VI.25</i>	207
9.2.4	<i>Etudiant VI.35</i>	209
9.2.5	<i>Etudiant VI.44</i>	211
9.2.6	<i>Etudiant VI.41</i>	213
9.2.7	<i>Etudiant VI.33</i>	217
9.2.8	<i>Etudiant VI.26</i>	219
9.2.9	<i>Etudiant VI.24</i>	222
9.2.10	<i>Etudiant VI.43</i>	225

9.2.11	<i>Etudiant VI.28</i>	229
9.2.12	<i>Etudiant VI.30</i>	232
9.2.13	<i>Etudiant VI.40</i>	236
9.2.14	<i>Etudiant VI.27</i>	239
9.2.15	<i>Etudiant VI.36</i>	244
9.3	Discussion des résultats	248
9.4	Les résultats comme point de départ des enseignements théoriques	253
9.4.1	Un outil nouveau - le questionnaire d'attitude	258
10	Quelques propositions de modifications du dispositif à la lumière des résultats de la recherche	267
10.1	L'étape préliminaire	269
10.1.1	Formuler des principes	269
10.1.2	Le choix des thèmes et des documents de référence	270
10.1.3	Micro-tâches en fonction des besoins	272
10.1.4	Micro-tâches : reflet d'une attitude personnelle envers la discussion	275
10.1.5	Le sens profond accompagnant les pré-tâches	277
10.2	Le déroulement	279
10.2.1	La participation	279
10.2.2	La progression	281
10.3	L'étape finale	287
10.3.1	La présentation du résultat de la tâche et le <i>feed-back</i> de la part de l'enseignant	288
10.3.2	Le <i>feed-back</i> des pairs et l'autoformation	290
11	La conclusion générale	295
	Table des figures	304
	Bibliographie	307
	Réseaugraphie	319
	Index terminologique	327

Index onomastique - auteurs cités	329
Annexes	333
A Le questionnaire pré-discussion	335
B La prospection du terrain	337
C Les mini-rôles utiles pour la discussion	341
D Les consignes pour la DARL	347
E Les bulletins récapitulatifs	349
F La congruence des rencontres pendant les discussions	351
G Une grille individuelle d'interventions	353
H Le questionnaire post-discussion	359
I Des motifs regroupés	363
J Le suivi individuel des discussions	365
K Quelques avis actuels des collègues-professeurs	373
L Un questionnaire promouvant l'autoconscience des apprenants	375
M Un questionnaire d'attitude en ligne	379
N Le questionnaire de vérification des motifs (EXP)	387
O Les résultats du questionnaire en ligne	389
P Le relevé détaillé des résultats du questionnaire d'attitude	393
Q Un exemple du travail dans le cadre des post-tâches	395
R Un exemple de grille de participation	397

Chapitre 1

L'introduction

Les gens réclament la liberté et doivent vivre dans la liberté et ils vont toujours désirer cette liberté au prix de la vie. Andrzej Wajda¹

La didactique des langues et des cultures est un domaine où la prise en considération du contexte d'enseignement/apprentissage dans la conception des méthodes de travail est une des clés du succès. Si on se réfère à la didactologie, le contexte historique, économique ou politique d'un pays joue un rôle capital dans la création d'un contexte plus proche des préoccupations de l'enseignant, à savoir : le contexte scolaire et social au sein de la classe.

Pourquoi aurait-on à regarder d'une perspective si large, une petite communauté de classe où un maître polonais répéterait inlassablement avec ses élèves, en français : *je dois, tu dois, nous devons, ...?* La réponse est : justement pour qu'il ne le fasse pas !

L'objectif du présent travail est de revisiter, par le prisme du contexte changeant, les comportements des acteurs de la classe, afin de pourvoir ces derniers des outils relevant du champ décisionnel et qui seraient adaptés à l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures dans le contexte actuel polonais. « L'implication de l'élève », postulée par l'auteure, pourrait être à l'origine de

1. Traduit du polonais par Szczepanik-Ninin. Texte original : « Ludzie domagają się wolności i muszą żyć w wolności i zawsze będą tej wolności pragnąć za cenę życia. » in « Marzenia są ciekawsze », documentaire réalisé par Stanisław Janicki, TVP, 1999.

nombreuses conséquences dans la vision des relations en classe et dans la perception de l'objet d'étude.

Dans une société éprouvée historiquement dans son autodétermination, il est intéressant de soulever des questions d'autorégulation concernant l'apprentissage dans le contexte institutionnel, et de mettre en évidence les entrelacements de l'intellect et des émotions. Ce travail, très vaste quant aux données de départ à traiter trouve sa limitation dans l'analyse des compétences langagières choisies.

A l'origine de ce projet de thèse, se trouve une observation d'un enseignant non-polonais qui concerne des étudiants polonais. Cet enseignant français a constaté que même si les apprenants polonais avaient des moyens linguistiques pour pouvoir s'exprimer en français, ils ne le faisaient pas. Ce mutisme était particulièrement visible quand il fallait exprimer une opinion en classe. Etant enseignante de français, chargée en plus des cours de production orale, l'auteure a pu, au début de sa carrière, faire le même constat. Ces deux raisons ont posé les limites du champ d'investigation. La présente recherche traitera donc de l'implication sur l'exemple des activités de production orale.

Pourquoi impliquer l'apprenant ?

Une des hypothèses qui soutient le projet d'implication de l'apprenant est que le manque d'expression d'opinion a vu le jour en réaction à un modèle d'autorité, basé sur le pouvoir d'évaluation de l'enseignant. Dans les classes, où l'enseignant accueille une seule option de réponse juste, l'expression d'opinion propre à l'élève ne peut pas voir le jour. Si cette attitude caractérise plusieurs enseignants, il y a un danger que l'apprenant s'adapte à la situation par le conformisme qui peut mener vers la passivité (autrement dit : à une attitude de consommation). Impliquer les apprenants aurait donc comme premier but de les rendre actifs. Des chercheurs comme Szalek (1992), Bollinger (1994), Fenouillet (2003) et surtout Dörnyei (2001 et 2003) montrent comment rendre l'apprenant actif en stimulant sa motivation. L'implication use de leurs conseils mais le fait du point de vue de la formation de l'individu en tant qu'être libre et capable de s'autogérer.

La deuxième raison pour laquelle il faudrait impliquer des apprenants, nous est fournie par la neurobiologie (cf. Damasio 1994 et 1999 ; Ledoux 2003). D'après Damasio, Descartes a fait une erreur en ayant séparé le cœur et la raison. A

la lumière des recherches en neurobiologie, cette distinction n'est pas opérante car on apprend en fonction de nos émotions. L'apprenant devrait donc pouvoir apprendre en puisant dans ses ressources émotionnelles. A titre d'exemple, un apprenant qui apprécie ce qu'il fait travaille mieux, son apprentissage est plus efficace. Modeler la réalité de la classe (ou du groupe d'apprenants) selon ce que l'intéressé trouve plaisant pourrait positivement influencer l'ambiance de travail.

Le troisième volet de raisons est d'ordre sociologique : l'apprenant fonctionne en groupe-classe comme un être social, il a besoin d'être reconnu en tant que tel, par exemple en pouvant choisir les personnes avec qui travailler. Comme le souligne Goleman (1997 : 241), un travail en groupe où les personnes communiquent efficacement cautionne des solutions meilleures par rapport à celles qui sont trouvées individuellement. Channouf (2005) et Goleman (2007) expliquent notre perception de l'autre avec l'emploi de critères inconscients, liés à nos relations vécues. Comme ces comportements ont cours aussi dans les relations entre l'enseignant et les apprenants et aussi parmi les apprenants, leur conscientisation et valorisation d'une approche positive devrait créer une terre d'accueil propice à des apprentissages.

L'ensemble des raisons qui président le projet d'implication en classe fait de cette approche un travail original qui voudrait changer le type de relations en classe dans le milieu institutionnel. L'enseignant partenaire ou celui qui exécute les souhaits de l'apprenant (celui-ci n'hésitant pas à les présenter) est un acteur réservé à des petits établissements privés ou à des rencontres individuelles avec des bien nantis. L'enjeu de ce travail est de rendre possible ce type de développement à des apprenants qui évoluent avec un double carcan : celui des effectifs/ des limitations temporelles et celui de la domination idéologique et certificative des institutions d'état.

Comment impliquer l'apprenant ?

Les raisons ci-dessus soutiennent la construction d'un dispositif de classe. La méthodologie qui sert ce projet est basée sur l'approche par les tâches dans le cadre de la recherche action. Le dispositif de la Discussion à Responsabilité Limitée (la DARL) tente d'accorder aux apprenants des responsabilités et de créer des situations où ils auraient à faire des choix. Ceci semble répondre au

postulat de décentralisation des relations en classe.

L'approche par les tâches (Rosen 2009 ; Narcy-Combes [en préparation]) semble appropriée à ce type d'investigations novatrices car chaque élément du dispositif peut être testé dans un rôle donné, et échangé, s'il ne convient pas, sans détruire l'idée qui soutient l'ensemble. Les activités deviennent de plus en plus réfléchies et peuvent évoluer. La structure du dispositif prend finalement une forme tripartite : la pré-tâche qui prépare la tâche, la tâche proprement dite et l'étape de post-tâche qui permet une réflexion, un examen, une évaluation de la tâche. Cette façon de procéder, qui consiste à alterner des tâches réflexives et interactives, permet de créer une dynamique où l'apprenant a le temps de former sa propre attitude par rapport à l'objet (la langue) et à son emploi (le discours). Le renouvellement des tâches peut aussi être observé par l'intégration progressive des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le dispositif.

La recherche des moyens les plus adaptés à résoudre des problèmes propres à une situation donnée est un processus cyclique. Des modifications sont nécessaires soit à cause des carences qui demandent de revisiter le modèle, soit causées par le souci de suivre l'évolution dans le domaine, donc de mettre à jour sa réponse pédagogique. On trouve une référence théorique à cette façon de procéder dans Narcy-Combes (2005) qui met en avant les caractéristiques de la recherche-action. L'enseignant-chercheur s'applique à trouver des solutions à ses problèmes de classe non seulement en se servant de son expérience mais aussi en faisant référence à des suggestions théoriques dans le domaine (voir plus haut : *Pourquoi impliquer l'apprenant ?*).

La structure du présent travail permet au lecteur de découvrir progressivement le contexte de la recherche, de plus en plus large, menant jusqu'à la problématique. Puis, la méthodologie de la recherche ouvre le travail sur la DARL, dans sa conception, réalisation et analyse. Les propositions d'amélioration ouvrent de nouvelles perspectives à cette recherche-action.

Le chapitre *Impliquer* définit le terme central de la présente recherche en le positionnant dans le cadre des réalisations linguistiques (l'expression d'une conviction) et psycholinguistiques (la motivation et *la volonté*).

L'élève dans les cours de langue, le chapitre suivant, caractérise d'abord le

groupe en tant qu'entité différente de l'individu, pour se pencher ensuite sur les caractéristiques individuelles, surtout la dimension émotionnelle, et terminer par l'analyse des relations au sein d'un groupe.

Les trois chapitres qui suivent : *La spécificité du contexte historique*, *La valeur ajoutée de la modernité* et *Le contexte scolaire actuel* rapprochent au lecteur les conditionnements relatifs au contexte. Les influences historiques étant plus difficiles à saisir que celles qui touchent directement les acteurs de la classe, l'auteure essaie de montrer en quoi l'histoire est toujours présente dans la vie de la société polonaise. Les changements actuels montrent des opportunités et des dangers qu'il ne faut pas ignorer en pensant à un cours de langue qui fera partie de ce présent de l'apprenant. La connaissance du système scolaire actuel et de ses exigences permet de construire des modèles de comportement qui ne font pas durer certaines attitudes des enseignants qui étaient de mise avant les réformes.

La problématique reprend les données théoriques sous l'angle de l'objectif de la présente étude. En montrant les opportunités que l'implication peut apporter aux acteurs de la classe, le terrain est préparé à la construction du dispositif adapté au contexte.

Le chapitre *La méthodologie de la recherche* comprend des explications sur la recherche-action et la description des éléments constituant le dispositif de la DARL. Il y est question des outils de recherche, intégrés aux différentes étapes du travail, nécessaires pour le recueil des données.

L'analyse des données est un chapitre dont chacune des parties a une structure répétitive : 15 cas d'apprenants, ayant participé régulièrement à la DARL, sont suivis quant à leur prise de parole en groupe, aux motivations avouées et aux congruences de rencontres. L'implication est ici opérationnalisée par l'indicateur de prise de parole en groupe. Une discussion des résultats permet d'indiquer les insuffisances de la solution proposée. Les premières améliorations conceptuelles voient le jour sous la forme d'un questionnaire d'attitude.

L'avant dernier chapitre intitulé : *Quelques propositions de modifications du dispositif à la lumière des résultats de la recherche* contient la révision des trois étapes du dispositif. Une des modifications consiste en la conversion de certaines tâches en un travail en ligne, ce qui résout un certain nombre de problèmes

relatifs par exemple à l'échange des informations. Le pôle de modularisation a été souligné, tout comme un besoin de médiation dans les tâches d'évaluation.

Le projet de l'implication touche plusieurs niveaux de fonctionnement d'une classe, d'un groupe d'apprenants. Ce travail permet de voir, dans la construction d'un cours des langues, la synergie des efforts des tous les acteurs y participant. Des enseignants et des apprenants polonais actuels rendent le champ de recherche spécifique, car limité culturellement et dynamique, et en plus, évoluant dans le temps. Bien que, pour ces raisons, la validité de cette recherche est limitée mais ses conclusions pourraient servir d'autres recherches, dans d'autres contextes.

Chapitre 2

Impliquer

2.1 Ce qu'en disent les dictionnaires

« Le Nouveau Petit Robert » (2007, p.1287) donne au mot « IMPLIQUER », en 5^e position, le sens suivant :

« *Engager dans une action, un processus.* »

Le verbe « impliquer » est, par ailleurs, rapproché du verbe « s'investir » et du participe passé « concerné ».

L'analyse du terme « engager » permet d'enrichir le sens du mot « impliquer » cité plus haut.

Ainsi, dans « Le Petit Robert » (1990, p.644), sous le regroupement II, sens ♦ 3 °, la deuxième nuance du mot, « engager » est présentée comme suit :

« ◇ *Mettre dans une situation qui crée des responsabilités et implique certains choix.* »

J'en retiens que l'action dans laquelle nous voulons impliquer le sujet évolue dans une situation dotée des caractéristiques ci-dessus. Il faut remarquer également que le terme « processus » de la définition principale fait entrer l'implication dans une perspective d'évolution dans le temps. « Impliquer quelqu'un » ne sera donc pas seulement une action à visée ponctuelle mais aussi un projet à moyen ou long terme.

Il faut encore attirer l'attention du lecteur au fait « qu'impliquer quelqu'un », dans le sens utilisé dans le présent travail, garde une distance quant à l'efficacité

de cette action, effectuée par un tiers sur la personne qu'il voudrait impliquer. Le tiers (dans notre cas : l'enseignant, l'agent²) peut créer des conditions, peut avoir ce projet d'implication, mais l'action définitive ou le processus visé ne viennent que du sujet (dans notre cas : l'élève) que l'on veut impliquer. Par le truchement du sens du terme « engager quelqu'un », on constate que l'agent est seulement à l'origine d'une « tentative d'amener quelqu'un à faire quelque chose »³ mais que c'est le sujet qui entreprend une action ou non, décide de s'investir, se sent concerné ou pas. Une action suppose que le sujet « renonce à une position de simple spectateur »⁴ « S'investir » nous fait voir une personne qui veut « Mettre son énergie psychique dans une activité (...); y attache beaucoup d'importance »⁵. L'élève accepte donc une dépense d'énergie. « Être concerné » peut être défini comme « être intéressé, touché (par quelque chose) »⁶. Cette composante de la notion d'implication se rapproche le plus de l'acceptation de « l'engagement » voulant que l'élève « entre dans quelque sentiment, dans quelque situation morale. »⁷ D'après Norbert Elias (Elias : 1983) « l'engagement » est une attitude « irrationnelle », « subjective » et disponible à toute influence d'ordre émotionnel. Cette attitude peut apparaître si l'élève se sent « concerné » mais elle n'est pas l'objectif de l'implication. Si elle est stimulante, elle peut, tout comme l'intérêt, devenir un outil sur la voie de l'implication⁸.

Quelle action ou processus serait l'objet de l'implication dans le cadre du présent travail didactologique ?

2. Les termes : agent, sujet, milieu instituant et institué sont des dénominations utilisées par Robert GALISSON(1990) pour décrire l'appareil conceptuel/matriciel.

3. *Grand Larousse de la Langue Française*, 1989, Tome 2, p.1623.

4. *Le Robert - dictionnaire de la langue française*, 1989, Tome II, p.985, III ◇ 4.

5. *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*, 2007, p.1367.

6. Idem., p.494.

7. Emile Littré, *Dictionnaire de la Langue Française*, 1991, Tome 2, p.2075.

8. Le grand public connaît le terme « d'engagement » dans l'acception utilisée par Norbert Elias. Pour éviter une confusion de sens, j'ai choisi d'introduire dans le présent travail le terme « implication » même si au début de ma recherche j'utilisais le mot « engagement ». Dans certains documents sources, en particulier dans des questionnaires, l'ancienne dénomination a été gardée.

2.2 La conception de « l'implication » pour les besoins du présent travail

Le projet d'implication est réalisé dans un contexte donné dont il doit tenir compte. Parmi différentes actions qui pourraient rendre possible ce projet, celle qui me semblait la plus appropriée est l'expression basée sur une conviction. « Impliquer » verra alors son sens restreint d'un côté par le contexte du présent travail et de l'autre par des choix liés à la forme de la réalisation du projet.

2.2.1 Réaliser « l'implication » dans un contexte donné

On ne peut pas *impliquer quelqu'un*, on peut créer des situations qui déclenchent un processus personnel d'implication. L'agent qui est à l'origine du déclenchement de l'implication est un enseignant d'une langue vivante étrangère. Il a à mener son action dans le cadre scolaire de l'enseignement public en Pologne. Il faut donc que son projet s'inscrive, d'une part, dans l'évolution politique et économique du pays, et d'autre part dans l'axe de développement intellectuel et humain prévu par les programmes scolaires.

Un groupe-classe, dont le caractère (ensemble des comportements) favorisera ou non le processus d'implication, sera le lieu d'action de l'agent. Pour vouloir amener quelqu'un à s'impliquer, on suppose que l'agent est impliqué lui aussi. Deux cas de figure peuvent se présenter : premièrement, il peut s'agir d'une implication plus ou moins forcée de la part des décideurs ou des supérieurs. Le deuxième cas de figure est une implication personnelle due à la conviction intérieure de l'agent lui-même. Celle-ci est basée sur des décisions personnelles, constituant la finalité du raisonnement de l'individu.

L'implication d'un élève dans les cours de langue est un projet de valorisation de la personne de l'élève. En le reconnaissant comme faisant partie d'un groupe social appelé la classe, le projet vise à organiser la vie de la classe à l'aide des décisions de ses membres. L'outil qui le permettra est la langue, dans sa fonction de communication. L'implication visera plus particulièrement l'action d'expression d'une conviction personnelle car celle-ci a fait défaut, pendant de trop nombreuses années, dans la vie polonaise civile aussi bien que scolaire.

Le projet « d’impliquer l’élève » va avoir deux volets :

- celui de créer des conditions favorables à une action d’expression de la conviction du sujet (ex. laisser une place à l’initiative de l’élève, donner la possibilité de choisir) et
- celui d’aider le sujet à former sa conviction (fournir des renseignements, faire réfléchir sur les enjeux) afin qu’il puisse prendre des décisions le concernant.

Comment se présente la façon de former sa conviction et en quoi son expression nous rapproche des objectifs de l’implication ?

2.2.2 Exprimer sa conviction comme un outil d’implication

L’action de l’élève, qui intéresse l’agent dans le cadre d’un cours de langue étrangère, a la forme d’une expression verbale ou, *a minima*, d’un communiqué extravertal - des gestes, mimique, déplacements - tout effort, participation ou travail allant dans le sens de la conviction. L’expression d’une conviction intérieure ou des propos sous-tendus par cette conviction, par rapport à certaines vérités ou faits, constitueront **des actions** qui seront un outil de l’implication. L’élève manifestera son implication par l’expression de ses opinions.

Pourtant, la conviction intérieure n’est pas la seule à pousser les sujets à exprimer leur opinions. Le tempérament, les facteurs externes peuvent remplir le rôle du déclencheur de l’action.

Ainsi on peut parler d’expression spontanée chez des sujets qui se mettent à crier dans la foule « comme les autres », qui prennent la parole pendant la discussion même s’ils n’ont rien à dire mais ont envie de parler. Dans ce cas le facteur cognitif n’est pas de première importance et l’action est l’effet d’une pulsion irréfléchie (cf. l’engagement chez N. Elias).

Un autre cas de figure présente une expression forcée. Le sujet, par des moyens externes, plus ou moins éthiques, est poussé à une action donnée. Le motif d’implication est ressenti par le sujet comme neutre ou contraire à sa conviction intérieure. Il se peut que l’action personnelle qui découle de cette expression forcée, par le fait d’avoir existé, lie le sujet aux convictions de ceux qui étaient à l’origine

de son implication. Il se peut également que le sujet soit manipulé. Channouf (2005 : 164) affirme qu'on peut conduire l'individu à croire que c'est lui-même qui effectue l'action en toute liberté pour qu'il intériorise son comportement en le rationalisant.

Enfin, l'expression mûre serait à l'origine d'une action délibérée et volontaire du sujet, d'une action qui serait conforme à sa conviction intérieure. A l'origine de ce type d'expression, il y aurait des informations, retravaillées par le sujet dans l'optique des valeurs auxquelles il adhère ou sujettes à ses besoins.

On suppose dans notre travail que l'expression mûre de la *conviction intérieure* est au cœur de l'implication. La conviction intérieure, c'est-à-dire basée sur « une opinion ferme », est formée par l'interprétation et la transformation cognitive des inputs. Elle atteste une attitude cognitive active du sujet. Loin d'être une forme stable, la conviction intérieure personnelle évolue par les échanges avec d'autres personnes, dans la confrontation avec des groupes d'individus. Le type d'expression qui m'intéresse, et il s'agira d'une opinion argumentée, est formé par la « *poulie cognitive* ». (Fig.1.)

La poulie cognitive présente d'une façon schématique les opérations mentales et verbales qui mènent à la formation d'une opinion. Si on manifeste une opinion et, en étant conscient des raisons qui la motivent, on peut être amené à les expliciter, c'est-à-dire à fournir des arguments en sa faveur. Il se peut, que lors des interactions (par exemple pendant une discussion) on rencontre une opinion différente. Si on accueille cette opinion et, avec les outils cognitifs dont on dispose, on confronte cette nouvelle opinion avec la sienne, on a la possibilité d'entreprendre une nouvelle action qui résultera d'une opinion révisée.

La conscientisation des raisons qui sont à l'origine d'une opinion et la confrontation consciente d'une croyance à une autre peut être à l'origine de la révision d'une opinion. Le moteur hybride qui peut mettre en marche la poulie cognitive menant à une révision a une nature inconsciente :

d'un côté, il s'agit des émotions qui sont à l'origine des actions et qui tirent une sonnette d'alarme pour opérer une révision dans la situation où nos attentes s'avèrent erronées ;

de l'autre côté, il y a la volonté de destruction des liens d'inférence inconsciente qui est une condition, d'après Pierre Livet (in Channouf 2005 : 26), pour détruire

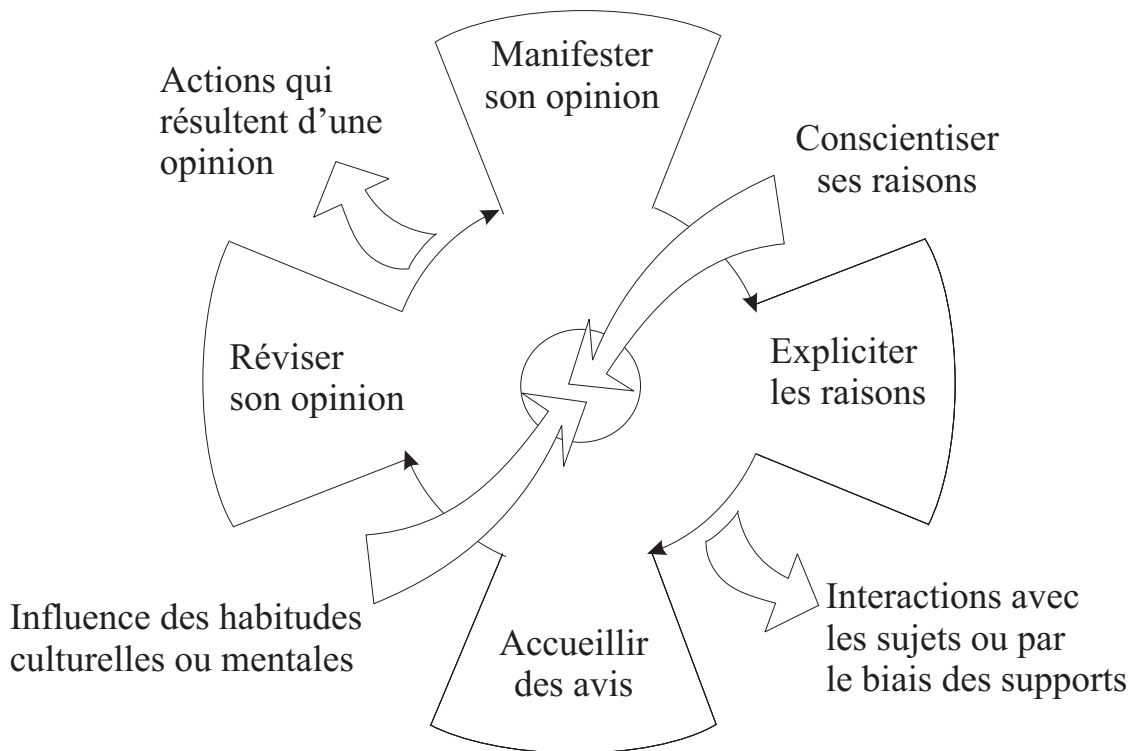


FIGURE 1: La poulie cognitive.

un fonctionnement inconscient qui sous-tend des représentations conscientes.

Aussi bien les jugements que les stéréotypes, étant des cas particuliers des opinions, sont les produits de l'ensemble des interactions sociales expérimentés par l'individu. Chacun, les enseignants et les élèves y compris, véhicule des stéréotypes sociaux qui peuvent provoquer des biais dans nos activités de jugement même si nous croyons prononcer nos jugements de manière rationnelle. Dans le cas du traitement des stéréotypes, Channouf (2005 : 143) préconise leur explicitation maximale afin de diminuer leur portée. Tout en sachant qu'ils peuvent être activés de manière automatique en dehors de toute conscience, l'activation de l'opinion opposée au stéréotype constitue la première étape de son traitement. La seconde étape est due à la volonté d'un contrôle interdisant l'activation de ce stéréotype.

L'expression d'une opinion personnelle est donc le point de départ d'un processus.

2.2.3 Le processus sous tendant l'implication

L'action de manifester son opinion (exprimer sa conviction) ne prend du sens que si on la considère comme un processus continu de reconstruction. Si nous voulons que l'implication ne soit pas une sorte de technique nouvelle de classe, il faut en faire une façon d'être dans la classe. Ne pas en faire une démonstration - « Voici comment on peut s'exprimer, des fois! » - ponctuelle, mais en faire un outil de développement personnel des élèves et du professeur.

L'opinion peut ne pas être très stable et sa manifestation n'est pas l'achèvement du processus de formation d'une opinion. Le schéma de fonctionnement de l'action a donc une forme circulaire sans que l'on puisse en définir le début et la fin car les prémisses pour une opinion peuvent opérer chez le sujet avant même qu'il ait à formuler son avis sur un thème, et on ne peut pas exclure que même les opinions très figées évoluent un jour.(Fig.2.)

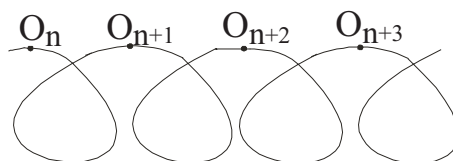


FIGURE 2: Le processus dans lequel on veut impliquer l'élève.

Les opinions manifestées peuvent évoluer de quelques manières différentes, par exemple :

- si ... $O_n = O_{n+1} = O_{n+2} = O_{n+3}$... il s'agit de l'opinion arrêtée,
- si ... $O_n \simeq O_{n+1} \simeq O_{n+2} \simeq O_{n+3}$... il s'agit de l'opinion ferme,
- si ... $O_n \approx O_{n+1} \approx O_{n+2} \approx O_{n+3}$... il s'agit de l'opinion en évolution,
- si ... $O_n \neq O_{n+1} \neq O_{n+2} \neq O_{n+3}$... il s'agit des transgressions dans l'opinion.

Considéré du point de vue des finalités, le processus dans lequel on veut impliquer l'élève n'est pas abouti si le résultat d'une action est considéré comme le résultat final. Ce qui est intéressant, c'est l'action en progression menant au développement de l'individu. Le processus d'expression et d'accueil des opinions permet de reconnaître le patrimoine intellectuel-culturel de chacun avec une dis-

position libre à remettre en cause et à expliciter les raisons qui sous-tendent les opinions exprimées.

La poulie fonctionne dans un environnement qui est présenté sous la forme de larges flèches. Il s'agit aussi bien de réalités externes à l'individu (interactions et contextes) que de réalités intérieures (fonctionnement intellectuel et émotionnel). L'ensemble de cet environnement peut permettre une action d'expression d'une opinion mais aussi faire actionner le processus de reconstruction de l'opinion. La motivation constitue cet environnement nécessaire au fonctionnement de la poulie cognitive et du projet d'implication en général ; c'est la raison pour laquelle je vais maintenant analyser son rôle.

2.2.4 Les conditions pour « s'impliquer »

Les conditions psycho-physiques (être en forme et disponible), la volonté d'entreprendre une action et enfin, la présence d'une opinion avec une forme linguistique adéquate semblent être des conditions pour pouvoir s'impliquer.

L'état psycho-physique de l'individu qui apprend est non négligeable. Damasio (1995) souligne à plusieurs reprises que :

L'organisme entier, dans lequel le corps et le cerveau fonctionnent comme unité, (...) interagit pleinement avec l'environnement.

Le lecteur trouvera dans le chapitre 3 une réflexion sur les conditionnements individuels ; par la présente, je signale seulement des limites de l'action cognitive par rapport au fonctionnement biologique. Le raisonnement et la volonté résultent d'une activité concertée du niveau *subcortical* du cerveau (sous-tendant la régulation biologique) et du niveau *neo-cortical*. Par ailleurs, l'action nécessite une énergie, aussi bien dans le cas de la motivation que de l'implication, et cette énergie doit bel et bien être fournie par le corps.

La question de la formation d'une opinion a été traitée plus haut, tandis que le problème de l'adéquation de la forme linguistique à l'énoncé sera partiellement abordé dans le paragraphe concernant l'objet (3.3.1). Cette question pourrait faire l'objet d'une vaste étude à part. Le niveau linguistique relatif au niveau du cursus ou à des élèves pris individuellement dans une classe donnée conditionne

non seulement la prise de parole, son volume et fréquence mais il est aussi un des critères pour établir des rapports de force dans le groupe. J'ai choisi de minimiser le rôle de l'impossibilité d'expression due à un blocage linguistique dans la présente recherche en travaillant avec des groupes ayant un niveau avancé dans une langue étrangère.

Ce dont je voudrais débattre maintenant, est la question de « la volonté » d'entreprendre une action. « La volonté » est une détermination à agir, donc à utiliser son énergie, après avoir examiné les motifs justifiant cette action. Est-elle synonyme de la motivation ?

2.2.4.1 La motivation

La motivation, par le biais du mot « motif » puise dans la signification du mot latin « movere » - mouvoir, mettre en mouvement, soulever. (Dziekoński 1998 : 152 et le dictionnaire Quillet 1980 : 1223) « Le motif » est aussi désigné comme « l'impulsion à agir » ou « la réaction agissante » (Komorowska 1978 : 102)

Les motifs sont traditionnellement classés en deux groupes : des motifs internes et externes (Szałek 1992 : 82-85 et 92-98). Les premiers sont par exemple des ambitions du sujet, ses besoins, peurs, désirs, centres d'intérêt ou projets d'avenir (Niebrzydowski 1972 : 9). Dans le deuxième groupe, le même auteur énumérera des : prix, punitions, exigences, pressions sur ambition, personnalité de l'enseignant (dans le cadre scolaire), etc.

Stimulé par des motifs cités ci-haut le sujet libérera un enthousiasme, une énergie (Bollinger 1994 : 46) ou alors il trouvera plaisant ou nécessaire de : travailler, apprendre, comprendre - vouloir entrer dans la rationalité du savoir (Delannoy 1997 : 101),...

Julkunen (2001, in : Dörnyei 2003 : 15) propose de voir la motivation de l'apprenant durant l'exécution d'une tâche comme le résultat d'une combinaison de motifs généraux et d'autres spécifiques, relevant des caractéristiques de la tâche. Dörnyei (2003 : 20) suggère l'existence de différents types de motifs selon la phase de l'exécution d'une tâche. Avant et après la tâche, les motifs se réfèrent aux attitudes ou à la confiance en soi de l'apprenant tandis que durant l'action, ils relèvent du contrôle exercé sur cette action.

Le terme même de « motivation » a commencé à être utilisé aux débuts du cognitivisme où des auteurs tels que Tolman ou Lewin ont entrepris une réflexion sur les forces psychologiques. Selon Vallerand et Thill (1993 : 18) :

*Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.*⁹

D'autres définitions de la motivation soulignent le lien entre la motivation et l'action, par exemple : La motivation est « un ensemble de facteurs, de motifs excitants, d'impulsions, de désirs qui poussent la personne à *entreprendre certaines actions* » (Szalek 1992 : 84) ; ou alors « un enthousiasme et une énergie orientés *dans le sens du travail* » (Bollinger 1994 : 46). On peut en déduire que sans action la motivation n'a pas de valeur. Seule l'action valide la prise de conscience des motifs ou des besoins.

Si la motivation est considérée comme une force, tout comportement est motivé (Fenouillet 2003 : 48). Ce comportement peut être sous-tendu par des processus mentaux conscients ou non et se manifester par les signes suivants :

1. l'attention - qui prouve la direction du comportement et relie le comportement à la volonté,
2. l'effort - qui concerne la dépense d'énergie
3. la persistance - qui indique l'intensité dans la durée.

Les acceptions ci-dessus sont partagées par Channouf (2005 : 184) pour qui la motivation est composée des :

processus physiologiques et psychologiques responsables du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement.

Dörnyei (2003 : 15) donne une vision dynamique de la motivation où celle-ci se construit durant le traitement de la tâche. Trois mécanismes constituent un système de formation de la motivation. Le premier mécanisme - *l'exécution de*

9. in Fenouillet 2003 : 47

la tâche - suppose des comportements censés aider à la réalisation de la tâche et ceux concernant le suivi d'un plan d'action (désigné par le professeur ou créé par l'individu ou le groupe d'apprenants). Le second - *l'évaluation* - renvoie à la confirmation des espérances placées dans l'action quant aux résultats que l'apprenant collecte de l'environnement. Le troisième mécanisme - *le contrôle d'action* - consiste en l'auto-régulation dans l'apprentissage, c'est-à-dire dénote des décisions concernant la suite à donner à la réalisation de la tâche.

Plusieurs théories motivationnelles essayent d'expliquer d'une façon cohérente les observations des comportements. Elles abordent cette problématique sous des angles différents, en exploitant et en complétant des concepts créés antérieurement. Dörnyei (2003 : 7) met en valeur trois théories motivationnelles qui sont importantes du point de vue de l'apprentissage des langues : **la théorie de l'autodétermination, celle de l'assignation d'un but et de l'attribution**. A présent, je voudrais les discuter à tour de rôle.

Woodworth (1918, in Fenouillet 2003 : 50) introduit le concept de mobile (« drive »), lequel pousse un organisme à agir. Le mobile est créé quand le déséquilibre de l'organisme apparaît afin d'amener celui-ci à l'équilibre antérieur. Plus tard, Hull (1943) ajoutera à ceci que la direction du comportement adopté par l'organisme sera donnée par l'apprentissage. **Le sentiment d'autodétermination** est préservé tant que les pressions ont un caractère interne. Le libre choix d'une activité ou la possibilité de valoriser ses compétences contribuent à un renforcement d'une motivation intrinsèque de l'apprenant (Fenouillet 2003 : 59). Le plaisir, comme sensation interne portée individuellement par l'individu promeut aussi la motivation intrinsèque.

Dans le but de préserver la motivation intrinsèque, l'évaluation devrait avoir plutôt une orientation informationnelle que contrôlante (Ryan, Mims et Koestner 1983 ; Harackiewicz et Larson 1986, in Fenouillet 2003 : 61). Les chercheurs cités ont pu démontrer que la motivation intrinsèque reste très forte dans les conditions où le feedback¹⁰ est donné dans un contexte informationnel, même s'il s'agit d'un feedback négatif. Par contre, cette même information dans un contexte contrôlant

10. C'est-à-dire le retour d'information, l'utilisation que l'évalué fait de l'évaluation, Fenouillet 2003 : 100.

peut être ressentie comme une attaque. Les conditions les plus favorables à la motivation intrinsèque sont donc créées quand la performance a lieu dans un contexte non contrôlant, quand l'apprenant a accès à un feedback et qu'une récompense est absente. D'après les recherches de Noels, Clément and Pelletier (1999) l'autonomie de l'apprenant (son sentiment d'auto-détermination) et sa satisfaction sont proportionnelles au soutien de cette autonomie apporté par l'enseignant et la quantité de feed-back informatif fourni durant l'apprentissage.

Par ailleurs, « il semble bien qu'il y ait une interaction entre le sentiment d'autodétermination et la sensation de compétence » (Fenouillet 2003 :62). L'exemple de ce lien nous est fourni par Ryan (1982). Dans son expérience, il a déterminé la performance comme étant l'indicateur de l'intelligence. La performance est devenue ainsi une menace pour le sujet. Par la suite de l'anxiété, le sens d'autonomie du sujet a diminué et par là-même son niveau d'autodétermination.

L'autodétermination peut être développée chez les individus à des degrés différents et sa croissance correspond à un passage du pôle d'amotivation (correspondant à l'autodétermination à un niveau le plus bas) vers celui de la motivation intrinsèque (l'individu effectue quelque chose uniquement par goût et envie personnels). Par ailleurs, Fenouillet (2003 : 66, 67) propose quatre types de régulations qui augmentent, peu à peu, le taux d'autodétermination chez l'individu entre les deux pôles, il s'agit de :

1. la régulation externe - où *l'individu se sent obligé d'agir selon la volonté d'une source de régulation externe* ;
2. la régulation introjectée - où *l'individu agit quand il doit le faire sous peine de se sentir honteux ou au contraire pour s'accorder des compliments*, c'est une internalisation partielle car si la motivation est interne le locus de causalité est externe, ex. l'individu veut poursuivre un but de performance ;
3. la régulation identifiée - où l'action a un sens profond pour l'individu, il y attache une certaine valeur ;
4. la régulation intégrée - où, pour développer le sens de soi, l'individu cherchera à faire des activités actualisant ses convictions du moment.

L'implication en classe de langue dont on parle dans le présent travail tenterait de faire passer aux élèves le cap de la régulation externe ou même introjectée

pour épouser la régulation identifiée et peut-être même intégrée. Elle est différente de l'implication de Nicholls (1984) qui met en avant l'amélioration dans la maîtrise d'une tâche. Le concept de Nicholls est fortement lié à celui de la compétence, tandis que la réflexion que l'auteure de ce travail se propose tend vers une affirmation de soi en classe par le biais des tâches linguistiques.

Les théories motivationnelles misant sur l'assignation d'un but sont un autre vaste champs d'études. Elliott et Dweck (1988, in Fenouillet 2003 : 82) tout en différenciant le but orienté sur la performance et le but d'apprentissage soutiennent que :

*Chez les sujets qui poursuivent un but d'apprentissage, qu'ils estiment avoir un niveau faible ou fort, tous vont avoir tendance à maintenir ou à augmenter leur niveau stratégique.*¹¹

Faire rechercher un but d'apprentissage à ses élèves n'est pas une tâche aisée. Seulement un but proximal (ni trop difficile ni trop facile) permet de développer une efficacité maximale dans l'activité de l'individu (Bandura 1986, in Fenouillet 2003 : 87). Dans cette théorie, le but approprié (qui promet une réussite) serait suffisant pour motiver l'individu. Le degré d'adhésion de l'apprenant aux valeurs que le but représente n'est pas pris en compte (comme dans la théorie de l'autodétermination). Par contre, l'aide telle que le retour d'information sur les performances permet à l'apprenant de mieux diriger l'intensité de ses efforts, surtout dans la situation où le but choisi est relativement difficile. Si l'effort, la persistance et la direction garantissent l'efficacité du travail dans le cas des tâches simples, il n'en n'est pas de même pour les tâches complexes. Locke et Latham (1990, in Fenouillet 2003 :95) constatent qu'un certain entraînement à utiliser la meilleure stratégie, dans le cas d'une tâche complexe et avec un but difficile paraît nécessaire pour permettre une forte performance.

Dans la théorie de l'**attribution**, Bernard Weiner (1992, in Dörnyei 2003 :8) postule que des raisons attribuées subjectivement à nos succès ou aux échecs forment d'une façon significative notre disposition motivationnelle. Dès lors, une bonne voie pour motiver les apprenants serait celle où ils arrivent à s'attribuer des succès à eux-mêmes, tandis qu'ils considèrent les échecs comme résultant de

11. Le niveau stratégique se rapporte à l'emploi des stratégies d'apprentissage efficaces.

l'insuffisance de leurs efforts. Cette pratique induirait le sentiment de la responsabilité vis-à-vis des résultats scolaires chez les apprenants.

En promouvant la course à la performance sanctionnée par des notes, le système scolaire actuel fait vivre un mécanisme où les élèves préfèrent attribuer leurs succès à leur habilité qu'à leurs efforts. D'après Fenouillet (2003 : 104), dans le cas de la poursuite du but de performance (avoir la meilleure note possible), l'effort est inversement proportionnel à la compétence perçue. Dans ce cas, l'élève a deux fois de plus de chances de percevoir sa compétence comme diminuée que de remarquer une augmentation de sa compétence. Ceci est dû au fait que même une bonne note, obtenue avec un effort maximal, provoque la diminution de la compétence perçue. L'auteur en arrive à un constat qu'eu égard à la compétence, dans les conditions décrites ci-dessus, la meilleure stratégie de l'élève consiste à valoriser l'absence de travail. Cela ne représente pas un idéal éducatif. Par ailleurs, l'étude de Dweck et Reppuci (1973, in Fenouillet 2003 : 111) a démontré que l'enchaînement continu des succès n'est par le meilleur moyen pour stimuler les enfants résignés. Ce qui coupe court à l'option de la pédagogie de la réussite inconditionnelle.

Grâce à des recherches en neurobiologie, nous pouvons aussi mettre en relation *la motivation* et *l'émotion*, les deux se rapportant à l'action. La motivation aurait le caractère englobant car elle inclut aussi, mis à part les émotions, les facteurs d'ordre cognitif. Néanmoins, il ne faut pas oublier que l'activité cérébrale ne se limite pas à la conception des stratégies pour atteindre un but. Des mécanismes neuronaux, liés aux dispositions émotionnelles, dépensent une énergie considérable pour que les réalités dérangeant le but poursuivi soient considérées sous un jour optimiste ou pour que l'information déplaisante soit ralentie (Goleman 1997 : 121). Nous pouvons donc constater que les émotions sous-tendent la motivation.

2.2.4.2 « La volonté »

On peut constater que les facteurs à l'origine de la motivation peuvent être instrumentaux, directs et isolés et ainsi influencer directement l'action. Les inputs à l'origine de l'implication passent par la poulie cognitive pour prendre forme de

valeurs ou de vérités individuelles et ainsi ils deviennent des facteurs influençant des choix de volonté. L'implication s'adresse à la volonté de l'élève. La volonté guidée par des vérités individuelles est supportée par des capacités émotionnelles. Goleman (1997 : 126) précise que les buts lointains (et par exemple maîtriser une langue étrangère peut paraître comme étant un but lointain à certains élèves) ne sont pas gérés par nos capacités mentales mais par une aptitude émotionnelle à les soutenir.

La volonté n'est pas le résultat direct des facteurs internes et externes, mais fait une suite à l'état de conscience, où ces facteurs sont retravaillés par le prisme des jugements des valeurs. Cela implique la création de vérités auxquelles le sujet adhérera. L'implication ne sera pas le fruit d'un motif isolé mais à son origine il y aura une panoplie interminable des facteurs qui peuvent agir simultanément : des situations vécues, des convictions des proches, des opinions communiquées par les médias, . . . ; parmi des facteurs internes il faudra mentionner la sensibilité, le sens esthétique, le tempérament du sujet, des émotions telles que l'enthousiasme, le plaisir, le niveau optimal d'anxiété. . .

L'implication, par le travail de mise en relation avec des valeurs, structure les raisonnements. L'action dans le cadre de l'implication est l'expression de la conviction. Elle peut avoir lieu dans deux perspectives. Premièrement, en tant qu'élément constituant du processus de l'implication : je m'implique car je dis ce qui constitue pour moi une vérité, je veux la faire connaître et je sais argumenter mon opinion. Deuxièmement, l'expression peut prendre forme de réalisations différentes du sujet : choix, comportements, réactions en accord avec ses convictions.

Pouvoir réagir d'après sa volonté sous-entend que l'individu est pourvu d'un rôle de décideur qui exprime ainsi le résultat de son raisonnement. Damasio (1995 : 216) énumère des conditions nécessaires à un raisonnement en vue d'une prise de décision :

1. Il faut que le décideur ait un certain savoir sur (a) la situation demandant qu'une décision soit prise, (b) sur les différentes options (réponses) possibles pour l'action, et (c) sur les conséquences (résultats) de chacune de ces options, de façon immédiate ou dans l'avenir.
2. Il est également nécessaire qu'il possède quelque stratégie logique lui per-

mettant de formuler des déductions fiables, à partir desquelles il pourra choisir une réponse appropriée.

3. Il doit aussi être pourvu des mécanismes fondamentaux tels que l'attention et la mémoire de travail (les deux ayant une capacité limitée) et la capacité d'exprimer et de ressentir des émotions servant à la mise en œuvre d'un processus de sélection parmi les options.

Dans le processus d'implication, la décision de l'élève va concerner en premier lieu l'individu en question, ensuite, par le fait de sa socialisation, d'autres personnes amenées à travailler avec lui.

La volonté du sujet s'appuie sur l'appréciation d'un objectif. D'après l'hypothèse de Damasio (1995 : 224), l'individu qui reconnaît correctement sa psychologie et celle des autres, prendra en considération des solutions qui seront marquées positivement par ses marqueurs somatiques. Dans certains cas, le choix sera à faire entre les objectifs à court et à long terme où la vision d'une phase préalable pénible sera reconfortée par une perspective d'avenir heureux.

La plupart des marqueurs somatiques reposent sur les émotions secondaires et ils sont élaborés par le biais de l'expérience individuelle au cours des processus d'éducation et de socialisation. Il est donc possible de former la volonté de l'élève en prenant en compte ses émotions. Néanmoins, en tant qu'éducateur, il faut être conscient de la pluralité des influences et des différences dans les dispositions émotionnelles que présentent les élèves dès leur plus jeune âge¹².

12. Une expérience très intéressante concernant la maîtrise des émotions chez les enfants de 4 ans, appelée *le test des bonbons*, a été menée par le psychologue Walter Mischel de l'université de Stanford. L'expérimentateur laisse à l'enfant un bonbon et l'informe qu'il pourra en obtenir un deuxième s'il attend le retour de l'expérimentateur sans manger ce premier bonbon. Les enfants qui ont résisté à la tentation, sont devenus des adolescents efficaces, sûrs d'eux et capables de surmonter des déboires. Ceux qui ont saisi le premier bonbon, environ un tiers, présentaient un profil psychologique plus perturbé. Plus tard, les résultats aux examens d'entrée à l'université des premiers étaient supérieurs de 20% à ceux de leurs camarades qui n'ont pas attendu le deuxième bonbon. (in Goleman 1997 : 127, d'après : Yuichi Shoda, Walter Mischel et Philip K. Peake, « Predicting Adolescent Cognitive and Self-Regulatory Competencies From Preschool Delay of Gratification », *Developmental Psychology* 26, 6, 1990, p.978-986.

2.2.4.3 La motivation et « la volonté » pour s'impliquer

Dans les deux cas, si les motifs mettent directement en jeu le système de valeurs, il est possible que l'action liée à l'implication frôle le concept d'action due à la motivation. La question de volonté côtoie alors le concept de la liberté, mais si les motifs sont choisis pour imposer l'échelle de valeurs à un individu, on a affaire à l'endoctrinement.

Nous avons vu plus haut (2.2.3), que l'implication devrait être considérée plutôt comme processus. Dans le cadre de la motivation, l'action est dirigée vers un but qui peut être un but ponctuel. Si l'on considère les constituantes de la poulie cognitive (former une opinion, l'exprimer, expliciter ses raisons, être à l'écoute) comme un but, alors l'implication (ici sous sa forme verbale) atteindrait le niveau maximal de rapprochement avec la motivation quant au résultat observable. Il faut néanmoins faire remarquer que l'opinion n'a pas le statut d'un savoir ni d'un savoir-faire, ce qui la rend bien différente de nombreux objectifs où la motivation opère. Il se peut par ailleurs qu'une action influence la conviction, modifie l'opinion du sujet, même si, à l'origine, cette action avait une autre visée (adoptée consciemment par le sujet) ou encore si cette visée a été choisie par un tiers - rien n'exclut la possibilité que ces actions qui viennent du cadre de la motivation aient ensuite un impact sur l'implication du sujet. Par exemple, la consigne : « chaque étudiant doit préparer un exposé pour valider sa participation au cours » est d'ordre d'une motivation (externe d'ailleurs) ; si on ajoute que « chacun peut préparer un thème qui est pour lui important car la discussion qui suivra pourra être utile aux membres de la classe », on est dans le registre de l'implication car l'étudiant peut, en connaissance de cause, décider des enjeux de son travail.

Le défi d'une consigne qui permettrait une concentration, donc une activité orientée et énergique, serait de la formuler de la façon la plus motivante possible. D'après le Dr. Csikszentmihalyi (Goleman 1997 : 143), la tâche est la plus motivante quand « elle est un peu plus exigeante que d'ordinaire ». Les gens vont avoir tendance à donner davantage d'eux-mêmes quand la tâche n'est ni trop facile (sinon ils s'ennuient), ni trop difficile (sinon ils deviennent anxieux). Impliquer suppose un minimum d'intérêt pour des actions entreprises et une bonne disposition émotionnelle.

L'énergie, l'intérêt et l'émotion apparaissent à la suite des motifs. Si les motifs d'origine sont retravaillés cognitivement et l'opinion qui en naît, soutenue émotionnellement, a sa place dans une échelle de valeurs de l'individu, l'action qui suivra et qui sera sous-tendue par la conviction personnelle pourra être considérée comme action relevant de l'implication.

Grâce au concept de motivation, j'ai pu présenter la dynamique propre à l'implication en tant que terme.

Par ailleurs, dans ce chapitre j'ai montré quel lien unit l'implication et le système de valeurs et j'ai souligné l'importance du travail de réflexion menant à la construction de l'opinion libre et à son expression sous la forme de conviction personnelle. J'ai constaté que l'implication a un caractère non-directif et qu'elle est basée sur la possibilité des choix.

Le projet d'impliquer l'élève diffère de celui qui consiste à le motiver, le rendre actif ou autonome. Il inclue ces trois actions dans la perspective d'une collaboration en classe. Exprimer ses propres convictions et être à l'écoute des avis de collègues peut enrichir des échanges en classe et, appliqué au programme des cours de langues, cela peut être une source d'inspiration constante pour le professeur.

Dörnyei (2001 : 106) cite Heron énumérant trois modes de facilitation : hiérarchique, coopératif et autonome. Le professeur voulant rentrer dans l'optique d'implication de l'élève aura à créer son dispositif dans le mode coopératif de classe. C'est un mode de travail où l'enseignant partage aussi bien le pouvoir que la responsabilité avec les apprenants. C'est aussi un mode qui fait le pont entre le mode hiérarchique, où l'enseignant prend toutes les décisions majeures concernant le groupe, et le mode autonome dans lequel l'enseignant respecte totalement les choix de l'apprenant.

Les réflexions théoriques sur la nature de l'implication ne sont pas suffisantes pour créer le cadre de mon intervention didactologique. Celle-ci est prévue pour une classe de langue. Le développement humain et linguistique de l'individu n'a pas lieu dans l'isolement mais au sein d'un groupe. Dans le chapitre suivant je réfléchirai alors sur la situation sociale du sujet parlant au sein d'un groupe-classe de langue car les liens qui influencent le comportement et les progrès linguistiques des individus méritent d'être étudiés.

Chapitre 3

L'élève dans les cours de langue

L'implication de l'élève, en tant que déclencheur d'une action d'ordre cognitif, s'accompagne d'une dimension émotionnelle et a lieu dans un contexte précis qui est celui de la classe de langue. L'élève qui s'implique dans ce cadre-ci agit sur trois réalités différentes. Tout d'abord, son action a un impact sur des personnes qui travaillent avec lui et, inversement, les membres du groupe influencent l'action du sujet. Il s'agit alors de la réalité sociale de son action. Ensuite, l'action du sujet et celles de ses collègues s'insèrent dans le fonctionnement de la poulie cognitive de l'élève, ainsi il se trouve confronté à une modification de son propre fonctionnement. Toutefois,

L'organisme interagit avec l'environnement en tant que tout : l'interaction n'est pas le seul fait du corps, ni le seul fait du cerveau.(Damasio 1994 : 14)

Il nous sera donc nécessaire d'analyser ce qui est du ressort du corps, à savoir l'influence des émotions sur le cognitif. On peut parler dans ce cas-là d'une perspective individuelle. Enfin, dans les cours de langue, la langue est un élément non négligeable. Les élèves se servent des moyens linguistiques pour pouvoir échanger des informations, communiquer. La troisième réalité à laquelle est confronté le sujet impliqué relève donc des structures et du fonctionnement de la (des) langue(s) utilisée(s). La psycholinguistique nous aidera à faire le pont entre l'individu dans son groupe et la langue cible présente en classe.

Dans le présent travail, les termes *élève* et *étudiant* sont utilisés dans le sens qui souligne le rôle de l'individu en tant qu'acteur social au sein de son groupe-classe ou dans le cadre de son établissement scolaire. Lors des cours, la personne d'élève/étudiant, outre son existence sociale, prend aussi une identité relative à sa formation individuelle. Comme le souligne M.-F. Narcy-Combes (2005 : 144), le terme *apprenant* pointe du doigt la situation d'apprentissage d'un individu, tout en étant conforme à la vision cognitive et autonome de son apprentissage.

3.1 Les caractéristiques du groupe

La première des trois réalités que je voudrais analyser, à laquelle l'élève aura à faire face en s'impliquant dans les cours de langue, est le groupe. Tout d'abord, je rendrai compte du fait que le groupe est une unité intégrative et intégrée à la fois, puis je m'arrêterai sur les caractéristiques d'un groupe spécifique qui est constitué pour des raisons de cours de langue.

3.1.1 Les niveaux d'intégration

Dans le processus de complexification, lié à l'évolution dans la nature, les formes simples s'intègrent afin d'affronter la réalité ensemble. Dans une chaîne d'intégrations, chaque élément peut être, en même temps, intégré et intégratif. Ainsi, l'élève qui participe à un cours de langue constitue un individu qui intègre différents systèmes biologiques pour exister, mais parallèlement, il est une unité au sein d'une structure intégrative qu'est le groupe.

On peut présenter cette suite d'intégrations en forme de chaîne (Fig.3.).

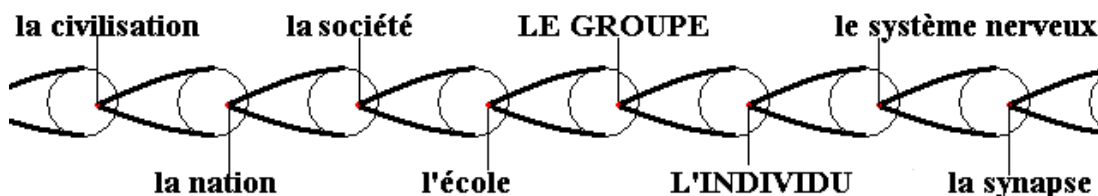


FIGURE 3: Une suite d'unités intégrées et intégratives.

Le lien entre les différentes unités d'intégration, allant de la culture et la civilisation jusqu'à la synapse a été mis en évidence par les chercheurs en neurobiologie tels que Antonio R. Damasio ou Joseph Ledoux. Damasio (1994 : 164) nous apprend que :

si nous [humains, en tant qu'espèce] avons réussi à prospérer dans les environnements variés et imprévisibles, il est évident que nous devons faire appel[...] à des stratégies de survie relevant d'un niveau plus élevé que les instincts, développées dans le cadre de la société, transmises par le biais de la culture.

Cet auteur soutient également (Damasio 1994 : 165) que « *La culture et la civilisation n'auraient pas pu être produites par des individus isolés.* » En effet, c'est en interaction avec d'autres personnes ou environnements que l'on acquiert des comportements nouveaux. Au-delà du groupe qui est constitué pour un cours de langue, nous pouvons avoir à interagir au sein d'un groupe-classe ou de la promotion donnée. Ces groupes font partie d'une structure plus importante appelée l'école. Celle-ci s'insère dans le paysage d'autres institutions ou formations locales (ex. des familles) qui forment la société. Des sociétés constituent des nations ou peuvent se regrouper en organismes supra-nationaux (le rapport entre la société et la nation peut être une relation englobant-englobé vraie dans les deux sens). Au delà, les humains peuvent se reconnaître au sein d'ensembles moraux qui vont fonder des civilisations. Pour Damasio (1994 : 168), un point de vue moral caractérise en propre les êtres humains et il peut, à l'occasion, transcender les intérêts du groupe social immédiat auquel appartient un individu.

En aval de l'individu, nous pourrions énumérer différents systèmes qui le constituent, le système nerveux, respiratoire ou vasculaire. Et ces systèmes sont le fruit d'une réunion des cellules spécialisées et de régions, elles aussi complexes à leur tour. Pour établir sa relation avec l'entourage, l'individu va se servir des émotions (*émotion* voulant dire « mouvement vers l'extérieur »), lesquelles vont influencer non seulement son comportement physique mais aussi mental (cf.3.2.1).

Cette vision élargie du contexte est enrichissante pour le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Hélène Zumbihl, dans son article incitant à une réflexion transdisciplinaire (Zumbihl 2008), présente les avantages

d'intégrer les différentes approches (anthropologique, ethnologique, neurobiologique et philosophique). L'Auteure voit la nécessité d'aborder la culture de l'autre pour faciliter l'apprentissage de la langue. Elle affirme, dans la perspective philosophique, que « *L'homme ne peut rien sans l'Autre, l'individu n'est rien sans le collectif. L'esprit n'est rien sans le corps* ». L'élève dans les cours de langue reste « lui même » - en tant qu'entité biologique, tout en répondant aux impératifs des unités, supérieures à l'individu, avec lesquelles il entre en interaction.

Chaque unité complexe du schéma présente un acquis par rapport aux composantes ou, dit autrement, la somme des comportements de ses membres ne décrit pas exhaustivement son fonctionnement. Ainsi, l'individu gagne, par rapport aux systèmes biologiques séparés, la vie ou la conscience; le groupe va prévaloir sur l'individu sa raison d'être ensemble. Le caractère institutionnel donnera des perspectives d'action plus larges à l'activité de l'école (des buts pouvant être suggérés ou imposés par des personnes externes à cette structure, des certifications); La société, la nation ou la civilisation auront le mérite d'appréhender l'ensemble des questionnements humains, plaçant leurs conceptualisations symboliques sur une étendue géographique donnée (la nation) et dans la durée d'influence (la civilisation).

Les différents niveaux d'intégration peuvent s'inscrire dans deux types d'intégration différents. Norbert Elias (1993) caractérise le premier comme celui où les fonctions de spécialisation dans le cadre de l'unité d'ordre supérieur, n'altèrent pas la structure des unités intégrées, tandis que dans le second cas l'intégration n'est pas réversible. Le contexte sur lequel nous travaillons, à savoir le groupe-classe intégrant l'élève pendant les cours de langue, est l'exemple du premier type d'intégration. L'élève, lui même, présente le second type.

L'action d'implication dépend, en premier lieu, du groupe et de l'individu. Néanmoins, d'autres niveaux d'intégration, par le fait de précéder les uns des autres, influencent ces deux principaux. Ainsi, les façons de fonctionner de l'école, de la société ou des lois régissant la nation vont influencer le travail du groupe et celui de l'individu. Et ceci, non seulement d'une façon directe comme l'application des directives, mais aussi d'une façon indirecte par des représentations de ces échelons et de leur rôle dans l'esprit de l'élève - ex. les représentations d'ordre historique, culturel.

A présent, je voudrais analyser l'interdépendance qui existe entre l'individu et le groupe auquel il appartient. Cette influence réciproque fait que des façons de fonctionner du groupe conditionnent le comportement individuel et inversement, l'individu peut modifier le fonctionnement de ce groupe.

3.1.2 Le fonctionnement du groupe-classe

Le groupe est constitué autour de sa raison d'être et, pour fonctionner efficacement, ses membres se voient attribuer/peuvent choisir de remplir certains rôles ou fonctions. La raison d'être d'un groupe classe est l'insertion des individus dans la société par le biais de l'éducation. Cette raison d'être, dans le cadre des cours de langue prend la forme d'objectifs spécifiques, répertoriés dans les instructions officielles (nous y reviendrons dans le chapitre 6.3.1, p.136). Précisons que ces objectifs, en raison du choix du cadre pour le présent travail, se situent dans le cercle culturel européen.

L'appartenance de l'élève à un groupe-classe est le résultat d'une solution administrative qui est rarement dépendante de la volonté de l'élève. Il est intégré dans une structure où la fonction de l'apprenant lui est attribué. Par ailleurs, même si on introduit un dispositif où un certain choix parmi des membres des deux groupes de discussion, au sein d'un groupe-classe, est possible, il s'agira toujours d'un cadre qui n'est pas contrôlé par l'individu, ex. mis à part quelques personnes que l'élève souhaiterait rencontrer pendant la discussion, il y aura peut-être une ou deux qu'il n'aurait jamais invitées s'il avait loisir de composer son groupe en dehors du cours. La fonction d'apprenant dans le groupe d'apprenants peut prendre des formes différentes en raison de la variété des tâches permettant la réalisation des objectifs. La division des tâches aide la maîtrise des sujets complexes plus facile ou moins coûteuse en temps. Le rôle de l'élève lors du partage des tâches peut être négocié et peut constituer un enjeu au sein du groupe de travail.

Par ailleurs, le groupe de travail organisé au sein d'une classe auquel on propose une tâche plus ou moins créative, présente des caractéristiques d'une équipe de travail, à savoir - il possède un QI collectif. D'après Goleman (1997 : 241) :

une équipe comprenant des individus aux talents et aux points de vue

variés a plus de chances d'aboutir à des solutions meilleures, créatives et efficaces, que des personnes travaillant isolement.

Cette remarque s'applique aussi bien à des classes regroupant des élèves d'une seule nationalité que des classes « hétérogènes » dans le sens plus classique. Abdallah-Preteille (1997 : 124) mentionne que l'Autre (dans sa totale diversité) peut présenter toutes les formes de l'altérité « proche ou lointaine, culturelle ou ethnique, sociale, nationale, générationnelle, professionnelle... ou sexuelle ». Chaque groupe présente une diversité à exploiter.

Le QI collectif n'est pas la moyenne des QI individuels. D'après Robert Sternberg et Wendy Williams :

Un groupe ne peut pas être plus « intelligent » que la somme de ses capacités individuelles, mais il peut l'être moins si son fonctionnement interne ne permet pas à ses membres de partager leurs talents. (in Goleman 1997 : 243)

Un bon fonctionnement des groupes dépendrait de l'intelligence émotionnelle de ses membres où l'on chercherait la coopération tout en évitant les conflits. Deux facteurs de réussite principales, à valoriser par l'enseignant, seraient *la capacité d'écoute et la participation de tous les membres du groupe*. Sternberg et Williams (in Goleman 1997 : 243) soutiennent que les individus trop impatientes à réaliser la tâche, qui cherchaient à imposer leurs points de vue ou à dominer les autres, nuisaient au bon fonctionnement du groupe. Il est difficile de ne pas apprécier l'avis des chercheurs si l'on considère que c'est la qualité du travail de l'ensemble des membres qui est en jeu. Soulignons ici le temps, dans sa durée, qui est nécessaire à la mise en place du travail en groupes. Si l'enseignant en classe, est principalement intéressé par le résultat obtenu, il se peut que cela se fasse au détriment des processus d'harmonisation du groupe.

L'enseignant fait partie du groupe-classe. Non seulement en tant que responsable institutionnel mais comme personne. Il suffit d'observer le même groupe d'élèves avec un remplaçant pour voir un changement d'attitude. Le degré d'intégration du groupe, vu comme un ensemble : élèves-enseignant, dépendra du nombre de cours qu'ils auront à passer ensemble. La nature de cette intégration sera variable même en situation scolaire. Si les élèves forment le même groupe

pendant tous les cours, l'enseignant ne sera qu'une variable dans leur constellation de base (situation fréquente dans les écoles polonaises). Or, il se peut que la composition du groupe d'élèves change d'un cours à l'autre, ex. pendant les cours à l'université, ainsi le groupe n'est constitué que pour un type de cours donné et le professeur fait partie de ce groupe durant le même volume de temps passé à travailler ensemble. Le groupe-classe comprend d'autres formations en son sein ; les individus, pour des diverses raisons, peuvent former des binômes, groupes de quelques personnes dont le cours de langues ne seront pas l'unique occasion de rencontres.

Au sein du groupe constitué pour les cours de langues, l'agent possède un rôle attribué d'office. Il s'agit du rôle de gestionnaire du fonctionnement du groupe et aussi celui de responsable du processus d'enseignement-apprentissage.

A l'intérieur de ce cadre organisationnel imposé, les acteurs du groupe-classe peuvent manifester un certain degré de volonté. La volonté de l'agent se traduira par des choix méthodologiques, entre autre celui concernant la place laissée à l'autonomie de l'apprenant. Du ressort de l'agent est également la fonction de contrôle du processus d'enseignement-apprentissage. Cette fonction est actualisée par différentes techniques d'évaluation. La volonté de l'élève aura à s'inscrire dans le projet de l'agent, sauf si celui-ci, légitimé par ses pourvoyeurs, voit ses fonctions modifiées.

L'enseignant peut opter pour la méthode d'apprentissage par conseils et ainsi favoriser les processus sociaux au sein du groupe. Vu que les relations sociales sont toujours en relation avec des interactions et la communication, l'approche favorisant cet aspect d'existence humaine lors des cours de langues paraît particulièrement bien adaptée. Hanna Komorowska dans son livre « Méthodologie d'enseignement des langues étrangères » (Komorowska 1999) signale deux caractéristiques fortes de la méthode par conseils. En premier lieu, cette méthode est fondée sur la conviction que les interactions entre les hommes ont lieu dans le cadre de préoccupations jugées par les interlocuteurs comme des sujets valables pour une communication. En second lieu, le jugement que l'on a mentionné, suivi d'une action ou non, est laissé aux apprenants. Cette deuxième caractéristique a des conséquences importantes pour les relations dans le groupe-classe. L'enseignant transmet, en partie, la responsabilité du déroulement d'apprentissage et

celle des résultats de cet apprentissage à l'apprenant. En contrepartie, l'agent doit créer les conditions où l'apprentissage pourrait avoir lieu, fournir des informations nécessaires, ainsi qu'organiser le soutien psychique et linguistique.

Fournir des informations nécessaires, veut dire, entre autres, présenter des enjeux de la répartition des responsabilités et doter les élèves/convenir avec eux des moyens qui leur permettraient d'assumer ces responsabilités. Le soutien psychique que doit prévoir l'agent peut se traduire par une gestion des rapports de force dans le groupe qui permettrait le développement de chaque élève, mais aussi par anticipation des peurs de l'élève, afin de diminuer le danger qui pourrait être ressenti par celui-ci.

L'élève peut ressentir sa peur intrinsèquement mais souvent cette sensation de faiblesse ou de force naît en fonction du groupe. La configuration de ce groupe, c'est-à-dire le système de relations qui s'instaure entre les membres du groupe, change en fonction de la présence des individus. L'individu peut se sentir aidé par un ami, une personne ressource ou alors juger son niveau linguistique supérieur à celui d'autres membres du groupe et réagir à cette situation par une activité linguistique accrue. L'analyse de sa performance ne nous donnerait pas la clé de ce comportement et ses raisons d'être à l'aise resteraient obscures si on ne prenait pas en considération les autres membres du groupe.

N. Elias (1993 : 46) observe que :

Les unités observées¹³ possèdent des particularités impossibles à déduire de celles de leurs parties.

Dans notre exemple, il s'agirait de l'ambiance amicale et du cadre sécurisant de la discussion ressenti par un membre du groupe. L'entente au sein d'un groupe procure du plaisir, et celui-ci est un facteur stimulant pour l'apprentissage. Ajoutons, que la position d'une personne dans le réseau peut changer la vision de cet effet de la configuration de la classe. Qu'elle soit positive ou négative, l'ambiance influencera le participant de la discussion et, en tant que caractéristique créée par le groupe, celle-ci doit être prise en considération. L'auteur cité plus-haut préconise même l'ordre d'une analyse qui s'étend sur plusieurs niveaux d'intégration : commencer par les caractéristiques d'un niveau plus complexe et puis, examiner

13. Il s'agit du groupe dans le cadre de notre analyse.

les particularités de membres constituants. On peut en déduire que les constats d'analyses d'un niveau d'intégration plus complexe fournissent le sens profond nécessaire à une plus ample compréhension des actions réalisées à un niveau plus bas d'intégration, ici il s'agira des actions d'un individu.

Chaque membre du groupe est amené à vivre une double vie - sociale et individuelle. Je viens de soulever quelques questions relatives à la vie en groupe. Je présenterai maintenant des difficultés auxquelles un individu doit faire face à ce niveau d'intégration et je réfléchirai sur les moyens de les surmonter.

3.2 Les enjeux individuels

La tâche de l'apprenant lors des cours de langue, d'après J.-P. Narcy-Combes (2005 : 167), consiste en :

Une activité, menée par l'apprenant, dont l'objectif est de déclencher des processus mentaux qui conduiront à un apprentissage et qui permettra une évaluation personnalisée.

C'est cette tâche qui procure à l'élève son statut d'apprenant. D'une part, si nous voulons développer la responsabilité de l'élève face à son apprentissage, on s'emploie à promouvoir l'apprentissage en autonomie. Ceci soulève des questions sur le fonctionnement de l'individu. Damasio (1995) nous apprend que *Le moi* est un état neurobiologique perpétuellement récréé ; il nous faudra découvrir quelles composantes sont prises en compte par l'individu pour affirmer sa propre existence et le mener à une action. La réflexion sur les émotions réhabilite le corps lequel *avec* le cerveau participe à l'interaction avec l'environnement. D'après Damasio (1995 : 285) :

le corps fournit au cerveau davantage que ses moyens d'existence et que la modulation de ses activités. Il fournit un contenu faisant intégralement partie du fonctionnement mental normal.

D'autre part, la présence de la classe de langue, fruit d'une longue évolution pédagogique, nous inspire à en tirer parti. La responsabilité de l'élève face à l'apprentissage de l'Autre ouvre cette perspective de valeur ajoutée grâce au

fonctionnement dans le groupe. Pour y arriver, l'élève doit gérer son propre fonctionnement en tant qu'être humain et l'apprenant ainsi que son existence sociale au sein du groupe.

3.2.1 L'importance des émotions

D'un côté, les normes sociales, ici scolaires, favorisent la façon d'être qui assure que l'action de l'individu passe par la réflexion. De l'autre côté, « L'incapacité de contrôler une situation va de pair avec une forte émotivité », dit N. Elias (1993 : 79). Ainsi, contrôler ses émotions serait le moyen de fonctionner dans les sociétés développées et aborder la réalité par le mode de pensée critique constituerait une norme de comportement. Le problème qui se pose est qu'il existe deux niveaux d'émotion : un conscient et l'autre inconscient (Goleman 1997 : 89). Notre conscient n'étant pas informé de tout, nous ne pouvons pas nous interdire des réactions émotionnelles. Si tel est le cas, il faudrait au moins prendre en considération le mode et le rôle que les émotions jouent pour chacun des élèves présents aux cours de langue.

3.2.1.1 A quoi servent les émotions ?

Les études montrent (in Goleman 1997 : 91) que l'intelligence émotionnelle (autrement dit *le caractère*) est sans rapport avec l'intelligence théorique (mesurée par le QI) car les deux sont des constructions intellectuelles indépendantes. Pourquoi alors est-il intéressant d'étudier le rôle des émotions dans le cadre d'une recherche dont le but est d'augmenter l'efficacité d'apprentissage des langues ?

La réponse nous est fournie par Damasio (1995 : 9) qui soutient, preuves cliniques à la main, que les émotions sont nécessaires pour aiguiller nos décisions et mettre en œuvre les principes de la logique :

La capacité d'exprimer et de ressentir des émotions est indispensable à la mise en œuvre des comportements rationnels.

Les émotions ne sont donc pas un luxe, et on doit les prendre sérieusement en considération si on ne veut pas fausser l'analyse du fonctionnement mental. Ce sont les émotions qui fournissent un lien entre les processus rationnels et non ra-

tionnels, entre ce que nous faisons inconsciemment et ce à quoi nous réfléchissons pour adapter au mieux notre action à la situation.

Par ailleurs, les émotions peuvent bouleverser *la perception de l'état d'arrière-plan du corps* (Damasio 1995 : 195) qui peut être neutre, positif ou négatif, et amener l'individu à agir.

Le terme « émotion » se compose du verbe *motere*, voulant dire « mouvoir » et du préfixe *é*, qui indique un mouvement vers l'extérieur (Goleman 1997 : 21). Channouf (2005 : 184) définit l'émotion comme :

réaction plus ou moins brève de forte intensité comportant des manifestations physiologiques, des expressions faciales et posturales ainsi que des réactions subjectives typiques.

Le début des actions est dans les émotions. Dans le cas d'une émotion forte et soudaine, le besoin d'agir est si fort que l'on peut ne pas le contrôler (il s'agit des pulsions). Si nous sommes intéressés par une action de la part de l'élève, il ne faudrait pas se découper des émotions qui incitent à l'action mais le faire devenir conscient des pulsions.

Les émotions positives (la bonne humeur, l'optimisme réaliste, le plaisir) facilitent les associations d'idées, aident à saisir des relations complexes dans un but créatif ou à prévoir les conséquences d'une décision donnée (Goleman 1997 : 133). Ce qui au niveau neuronal se traduit par une activité intense et rapide et correspond à un mode de pensée vif et créatif.

Par opposition, lorsque l'état corporel passe au déplaisant, [le mode de pensée devient] lent et répétitif (Damasio 1995 : 12). Nous trouverons chez Damasio (1995 : 212) des exemples de manifestations cognitives accompagnant la tristesse : la lenteur du processus d'évocation des images, la faiblesse du processus d'association d'idées (en raison de la prise en considération de moins d'indices), des déductions restreintes, une concentration excessive sur les mêmes images. Ceci est accompagné par la diminution des comportements d'exploration et d'autres dysfonctionnements moteurs ou physiologiques.

Une autre conséquence de travail en synergie des émotions et de la cognition sont des nuances dans la perception de nos sentiments (ex. la joie maligne, la foi), ce qui contribue à la richesse de notre vie.

Les circuits neuronaux centrés sur l'amygdale qui gouvernent les émotions sont ceux qui gouvernent également l'expression orale (Goleman 1997 : 326). Ce sont eux qui nous empêchent de prononcer le moindre mot en cas de stress. Si la communication orale et l'expression orale constituent des compétences essentielles lors d'un cursus d'apprentissage d'une langue, il est opportun d'inclure la question du fonctionnement émotionnel dans la problématique liée à la didactique des langues.

Le cerveau émotionnel peut empêcher de travailler le cerveau pensant. Dans le cas des débordements émotionnels, le sujet perd la capacité d'écouter. Ceci s'explique par le fait que le traitement dans le cadre de la mémoire active a lieu dans le cortex préfrontal - celui-ci étant également le siège des sentiments et des émotions. Si les élèves sont angoissés, déprimés ou furieux, ils sont incapables d'apprendre car soit ils n'enregistrent pas l'information nouvelle, soit il n'en tirent pas le meilleur parti (Goleman 1997 : 124). Un état émotionnel équilibré des élèves serait alors une condition préalable à un apprentissage efficace.

L'attention n'est pas la seule à être affectée par les émotions, il en est de même pour la mémoire. Bowler, dans les études sur la mémorisation des propositions tirées de récits suivant un état émotionnel (in Channouf 2005 : 107), a démontré que la mémoire peut s'avérer sélective. Le pourcentage de propositions décrivant des événements correspondant à l'état émotionnel des participants était beaucoup plus élevé par rapport aux propositions neutres ou contraires.

Par ailleurs, comme le démontre Damasio (1995) les émotions participent dans les processus de prise de décisions et de raisonnement. Il soutient que

les systèmes-ressorts de la douleur ou du plaisir ne jouent pas seulement un rôle dans le développement des stratégies de prises de décision, mais aussi dans la mise en œuvre de ces dernières.(Damasio 1995 : 330)

Par une suite d'examens, Antonio Damasio et son équipe sont arrivés au constat qu'imaginer des solutions à un problème donné n'équivaut pas à faire un choix relatif à ce problème. Le processus de choix interpelle des ressources émotionnelles en plus de ressources cognitives. Ce sont des ressources émotionnelles qui font choisir à l'individu les démarches les plus avantageuses dans sa vie personnelle ou sociale. Ainsi, les domaines du raisonnement, de la prise de

décision et celui d'exprimer et de ressentir des émotions sont reliés. Les émotions nous disent qu'une option est bonne ou mauvaise sans nous dire pourquoi, c'est le raisonnement qui permet d'explicitier la réponse à cette question et d'effectuer la sélection finale dans le processus décisionnel.

3.2.1.2 Les mécanismes neuronaux liés aux émotions

La compréhension de la nature de fonctionnement des émotions, nous permettra d'apprécier leur caractère fondamental pour le fonctionnement de l'organisme. Par ailleurs, cette étude nous montrera des limites de la gestion des émotions.

3.2.1.2.1 Le fonctionnement systémique

Le cerveau fonctionne par systèmes qui sont composés de plusieurs unités cérébrales reliées, celles-ci n'étant pas interchangeable (Damasio 1995 : 33). La communication entre les différents systèmes et entre le corps et le cerveau se fait par l'influx nerveux qui circule dans les nerfs grâce à la force des connexions synaptiques et par le biais de substances, telles que des hormones, peptides, neurotransmetteurs, modulateurs, c'est-à-dire par la voie chimique.

Pour que le néo-cortex puisse engendrer les images (étant à la base du traitement cognitif), il doit coopérer avec les vieilles parties du cerveau (l'hypothalamus, tronc cérébral). Celles-ci sont génétiquement définies d'une façon plus précise, tandis que pour le « nouveau cerveau » seulement les grandes lignes ont été définies, et les multiples inter-connexions doivent être élaborées par l'individu en interaction avec l'environnement. Certains circuits sont retravaillés durant toute la vie, d'autres restent relativement stables. La stabilité de l'organisme est fournie par les représentations fondamentales du corps et des représentations d'événements importants de l'histoire de l'individu.

Tout fonctionnement neurobiologique est inhérent à la prise des décisions, celles-ci peuvent se faire sur trois niveaux évolutivement distincts : le plus ancien concerne la régulation biologique fondamentale, le second se rapporte aux domaines personnel et social, et seulement celui qui est le plus récent embrasse le développement du langage et d'autres fonctions symboliques et abstraites. Les émotions relient ces différents niveaux, car en relevant des signaux émanant du

corps, elles influencent (ou perturbent) le fonctionnement de deux autres. Damasio (1995 : 210, 211) explique pourquoi les émotions font un lien entre le fonctionnement biologique et cognitif de l'individu :

La capacité d'exprimer et ressentir des émotions dépend (...) de deux processus fondamentaux : (1) la perception d'un certain état du corps, juxtaposé à la série des images l'ayant déclenchée; et (2) un mode particulier et un niveau d'efficacité donné des processus cognitifs, qui accompagnent les phénomènes décrits en 1 mais se déroulent en parallèle.

Les processus cognitifs dont parle Damasio plus haut, concernent la définition de la perception du changement dans l'état du corps en tant que douleur ou plaisir. Selon Schachter (in Channouf 2005 : 62), l'excitation physiologique (la perception somatosensorielle) détermine l'intensité et non la qualité de l'émotion. Dans le cerveau, deux images distinctes sont juxtaposées : celle due à l'état du tissu biologique et celle de l'état du corps avec une tonalité qualitative. C'est la cognition issue de l'environnement immédiat, résultant d'un changement dans l'état du corps, qui permet d'expliquer l'excitation et d'identifier la nature de l'émotion ressentie. Ceci est à l'origine de l'expérience subjective de l'émotion.

Dans le cas où une activation physiologique a lieu sans cause préalable apparente, le sujet va chercher à identifier son émotion en cherchant des indices dans son environnement immédiat. Channouf (2005 : 65) constate que le contexte social peut donner un sens à des émotions, si l'individu n'est pas informé de leur origine. Dans ce cas, les émotions des uns peuvent être adoptées par d'autres personnes. Il est avéré également (Channouf 2005 : 62) que les individus ont besoin de comparer leur état émotionnel avec celui d'autres individus pour mieux comprendre leur propres émotions ou réactions.

L'individu élabore sa perception émotionnelle grâce aux circuits neuronaux qui sont situés dans les parties évolutivement anciennes du cerveau (le système limbique, l'hypothalamus, le tronc cérébral) ainsi que dans certaines parties ventro-médianes du cortex préfrontal et dans celles où des signaux en provenance du corps sont acheminés. Ceci a les conséquences suivantes :

1. le traitement émotionnel est antérieur au traitement cognitif conscient

2. les émotions sont le cadre de référence de tout ce qui se passe dans le cerveau et surtout dans le domaine des processus cognitifs (Damasio 1995 : 207) ; les phénomènes mentaux tels que la perception, l'apprentissage, le rappel, le raisonnement et la créativité sont liés aux émotions et aux sentiments (Damasio 1995 : 163)
3. la perception des émotions a un statut privilégié car elle modifie chaque autre perception en juxtaposant à celle-ci une information *qualitative* de type bon, mauvais, désagréable, agréable ; elle influence ainsi les décisions ayant trait à la sécurité de l'organisme.

Il faut ajouter que certains chercheurs (tels que Valins, in Channouf 2005 : 69, ou Damasio 1995 : 201) soutiennent qu'une fausse croyance sur le fait d'éprouver une excitation physique (ex. le fait de croire que l'on tremble) mettrait en place un circuit neuronal de simulation de perception, ce qui serait suffisant à générer une émotion (par ex. celle de la peur).

3.2.1.2.2 Le traitement non-conscient comme base du fonctionnement conscient

Les impératifs de la survie influencent en premier lieu toute la régulation biologique ainsi que les systèmes impliqués dans le raisonnement et la prise de décision. Les choix relatifs à la sécurité immédiate, à partir des informations envoyées par le corps, et subissant un traitement émotionnel sous l'angle du danger, n'auront pas besoin d'atteindre le seuil de traitement cognitif. Néanmoins, le cerveau est en permanence informé de l'état du corps et ceci est à l'origine du sentiment d'exister. (Damasio 1995)

Si l'individu peut remédier à la situation sans y prêter l'attention, il y répond par pulsion ou par instinct, sinon le traitement inconscient servira de base à un raisonnement conscient. Toutefois, le traitement non conscient est rapide et mené en parallèle, alors que le traitement conscient est lent et séquentiel. Channouf (2005 : 43), d'après les modèles connexionnistes, soutient que :

La quasi-totalité du traitement de l'information, y compris les fonctions mentales supérieures impliquées dans le langage, la mémoire et la pensée, est non consciente.

Dans ce vaste univers inconscient, les émotions non-conscientes conditionnent le travail conscient de l'élève. Elles peuvent également commander des mouvements; ceux-ci diffèrent des actes volontaires car leur source cérébrale n'est pas la même¹⁴. Étant sous l'emprise de l'inconscient, aussi bien l'éducation émotionnelle que l'éducation intellectuelle doivent reconnaître leur caractère fragmentaire et dépendant.

3.2.1.2.3 Le traitement cognitif relatif au domaine personnel ou social supporté par les émotions

Les humains ont besoin de relier les informations relatives au corps et l'appréciation de cet état somatique avec les données cognitives pour faire des choix avisés se rapportant aux scénarios situés dans l'avenir. Pour que ces liens soient établis, il est nécessaire que la mémoire à court terme (retenir à l'esprit l'image d'un objet en l'absence de ce dernier) et les processus d'attention fonctionnent en bonne synchronisation temporelle. Damasio (1995 : 132) nous apprend que dans ces processus le cortex préfrontal et certaines structures limbiques (comme le cortex cingulaire antérieur) jouent un rôle essentiel. Nous avons vu plus haut, que ces structures sont justement responsables de la perception émotionnelle. Celle-ci, grâce aux mécanismes des états somatiques sert à intensifier les réalisations de la mémoire de travail et de l'attention.

L'existence d'un traitement émotionnel, nous dit Damasio (1995), permet aux gens d'anticiper l'avenir et de former des plans d'action en fonction d'un environnement social complexe. Les gens peuvent développer le sentiment de responsabilité vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres ainsi qu'organiser leur survie, en fonction de leur libre volonté. Ces différents aspects de traitements cognitifs peuvent avoir lieu dans le cadre de prises des décisions réelles, c'est-à-dire celles où l'individu aura à subir des conséquences de ses choix.

Si le travail cognitif demandé à l'élève reste au niveau des spéculations intellectuelles qui n'influencent pas la réalité dans laquelle il vit, il ne pourra pas être

14. Damasio (1995 : 184, 185) montre l'origine différente des réactions musculaires sur l'exemple du sourire. Le sourire commandé par les émotions comprend des contractions des muscles autour des yeux et de la bouche, le sourire éveillé par la volonté ne se compose que des contractions des muscles de la bouche.

effectué avec tout le potentiel du cerveau de cet élève. De ce fait, l'apprenant ne se servira pas de son travail pour se développer harmonieusement.

3.2.1.3 Gérer des émotions

D'après les résultats de recherche cités par Goleman (1997 : 129) le QI serait une limite rigide imposée au potentiel de l'enfant tandis que les aptitudes psychologiques peuvent s'acquérir. Il serait donc possible de contrôler les émotions à un certain degré, dans un but donné.

Pour pouvoir contrôler ses émotions, il faut un minimum de recul pour percevoir sa personne telle qu'elle est dans une situation donnée. Ce recul ne sera pas facile si l'individu ressent de la peur. Les analyses concordent (Narcy-Combes, 2005, p.16 ; Elias, 1993 : 75,77) sur le point que la réaction émotionnelle ne relève pas de l'apprentissage et que la peur génère une activité d'imagination qui éloigne le sujet de la réalité. Pour que l'apprentissage conscient puisse avoir lieu, il faut que l'inconscient n'y voit pas de danger ni du point de vue neurobiologique (une déstabilisation), ni social (une attaque potentielle d'un membre du groupe). Autrement dit, afin qu'un individu puisse réussir dans son apprentissage, il est nécessaire d'accroître sa sécurité. La peur, tout en étant essentielle à la survie, si elle n'est pas justifiée, dérange la vie quotidienne. La compréhension de ce qui est à l'origine de la peur s'inscrit dans ce double projet, d'apprentissage et de maîtrise de soi, d'une manière légitimée par la société moderne. Damasio (1995 : 308) soutient que la perception des émotions est le premier pas pour pouvoir essayer de les maîtriser, élaborer d'une façon modulable des stratégies de défense. Concrètement, elle permet d'augmenter l'impact positif des émotions et de réduire leurs effets négatifs.

D'après Isen (in Channouf 2005 : 91), l'ensemble des informations émotionnelles positives est interrelié et les émotions négatives constituent un autre réseau. Par conséquent, tous les contenus cognitifs ayant une tonalité positive sont plus facilement accessibles quand l'individu éprouve des états émotionnels positifs, tandis que les images, pensées et souvenirs négatifs sont plus facilement actualisés en cas d'humeur négative. L'état émotionnel a également un effet sur le jugement porté sur les gens et les objets qui entourent l'individu (recherche de

Niedenthal et Showers in Channouf 2005 : 91). Si tel est le cas, le fait de mettre en place un référentiel agréable (par exemple l'univers des rencontres amicales ou des jeux) devrait influencer positivement l'état émotionnel des élèves.

Le confort émotionnel lié au cadre de l'apprentissage pourrait faire contrepoids à la déstabilisation intellectuelle qui a lieu lors de l'apprentissage. L'apprentissage est un processus déstabilisant de reconstruction du savoir, où il faut tout d'abord se défaire de ce que l'on croyait vrai au profit de quelque chose de nouveau (cf. le concept de l'obstacle épistémologique de Bachelard, in Fabre 2001). Dans le cas des classes de langues-cultures étrangères, l'apprenant est en plus exposé à voir son système de valeurs et de croyances (niveau imaginaire) relativisé. Le savoir ne reste donc pas un objet intellectuel externe à manipuler mais influence la remise en question des valeurs de l'individu, y compris des valeurs morales.

La réflexion métacognitive sur la nature de l'apprentissage et la conscientisation des raisons des choix de valeurs de la culture d'origine font partie des procédures qui peuvent sécuriser l'élève partant à la découverte d'une nouvelle langue-culture. Si la source des émotions, jugées indésirables, peut être ciblée, il est plus aisé de chercher de l'aide pour pouvoir les tempérer. L'aide extérieure, suggère Goleman (1997 : 133) peut consister à détourner l'attention de l'élève de ses soucis, par exemple en racontant une histoire drôle, ce qui aurait pour but d'augmenter la disponibilité de ses ressources cognitives (occupées sinon par la rumination des soucis).

La vie interne de l'élève ainsi que les transformations cognitives liées à l'apprentissage ne sont pas les uniques sources potentielles de son manque de sécurité durant les cours de langue. En tant qu'être social, l'élève dans son activité est sous la pression du groupe.

3.2.2 Aller au devant des relations au sein d'un groupe

Les élèves formant un groupe peuvent présenter un niveau d'intelligence interpersonnelle (sociale) varié. Rappelons que Hatch et Gardner (Goleman 1997 : 182) ont distingué quatre aptitudes relevant de ce type d'intelligence : l'aptitude à organiser des groupes, la capacité à négocier des solutions, la capacité à établir des relations personnelles et la capacité d'analyse sociale. Chacune de ces com-

posantes, pour un élève donné, peut être un atout ou une source d'angoisse, lors des travaux en groupe.

Dans le groupe, les relations de force et d'ordre affectif influencent le travail des élèves. Ces influences peuvent être inconscientes, comme le précise Channouf (2005). Non seulement les émotions peuvent ne pas parvenir au système cognitif mais l'attitude vis-à-vis des pairs peut être marquée par la Résignation Acquise (Channouf 2005 : 102) - ne pas croire que l'on peut réussir à changer quelque chose car antérieurement, dans une situation similaire ce n'était pas possible. Le fait de savoir que les influences s'opèrent à son insu permet à l'individu de lutter contre elles.

Le niveau de sécurité peut être évalué, au moment du travail en classe, en fonction de différents types de dangers. La prise de parole, et en particulier l'expression de sa propre opinion, peut exposer l'élève à être jugé, en tant que personne, négativement par des collègues ou le professeur, sa parole - en tant que message - peut ne pas être accueillie ou alors banalisée, en étant, par exemple coupée. Enfin, la forme linguistique peut ne pas correspondre à l'idée que le sujet aurait voulu exprimer, provoquant ainsi la frustration de paraître simplet aux yeux des interlocuteurs. Par ailleurs, le sujet jugera ses propres compétences en langue cible en les comparant aux compétences des autres.

Des relations de force peuvent s'installer à la base de maîtrise de la langue-cible mais aussi pour des raisons externes à l'objet d'apprentissage et externes même à la réalité de la classe de langue. Une partie des raisons peut alors échapper complètement à l'organe de contrôle instauré d'une façon institutionnelle en classe, à savoir, à l'enseignant. Celui-ci, peut prendre connaissance des relations au sein de la classe par les moyens directs ou indirects. Poser une question, faire une enquête et observer les comportements des élèves (par ex. l'asymétrie du corps prouvant la décontraction, la liberté de toucher les autres ressentie par ceux qui considèrent leur statut comme plus élevé, des mouvements du corps) relèvent de la première catégorie. Parmi les moyens indirects de récolte d'informations, il faut mentionner des exercices à l'écrit ou à l'oral où les élèves font connaître leur système des valeurs ou indiquent les personnes de référence (Janowski 2004 : 163).

Si un type de violence dépasse le cadre de la classe de langue, la collaboration

avec des décideurs internes à l'école et externes à l'institution est requise - ceci présente un changement de niveau d'intégration, et je ne vais pas traiter de ce vaste problème ici.

Quant aux peurs ou problèmes liés à l'expression devant d'autres membres du groupe, le contrat de classe pourrait traiter de l'entraide où le respect, la loyauté et le dévouement pour l'aide pourraient prendre forme de comportements concrets, recommandés durant les cours.

Le problème de l'implication ne se pose pas en termes d'affectivité, les élèves ne sont pas censés s'aimer tous les uns les autres, mais il se pose en termes de responsabilité de son propre apprentissage et de celui d'autres membres du même groupe. Narcy-Combes définit cette responsabilité individuelle relative à la construction de connaissances comme étant une « responsabilité épistémologique » (Narcy-Combes 2005 : 8). Dans le cadre d'autonomisation de l'élève, la co-responsabilité du choix du contenu d'apprentissage et de sa présentation s'apparente à des critères d'évaluation externes, objectifs et précis, afin que l'élève puisse auto-évaluer ses progrès. L'entre-aide et la responsabilité des progrès d'apprentissage en groupe soulève également des questions d'évaluation, surtout que l'évaluation, (et la certificative par excellence) est une source d'inquiétude des élèves.

Tout individu qui est soucieux de sa liberté et du changement doit lutter contre lui-même d'une façon constante, contre ce qui le détermine. D'après Pierre Bourdieu (in Channouf 2005 : 167), la véritable liberté est le produit de la réflexion basée sur la connaissance de ce qui nous influence. Mettre en évidence ce qui fonde les comportements des élèves, ce qui provoque leur peur a un effet libérateur.

La dimension humaniste devrait être prise en compte dans les techniques d'évaluation des compétences linguistiques car les objectifs généraux pour l'enseignement des langues-cultures (ex. ouverture au différent) aspirent au développement social de l'homme par le biais de ses compétences linguistiques, tandis que le système d'évaluation continue à mesurer les progrès d'un individu (cf. « Un Cadre Européen Commun de Référence pour des langues »). Dans le cadre de l'évaluation scolaire, le groupe ne constitue pas le point de référence. L'efficacité d'une communication en groupe n'est pas évaluée, on ne mesure pas l'apparition d'une connaissance nouvelle au terme d'un échange.

Impliquer l'élève dans les cours de langues, c'est donner une possibilité de tirer parti des échanges à chacun des membres, pas seulement dans le sens de « profiter » mais aussi dans le sens de « donner, fournir, préparer ». Avec cette vision positive d'apprentissage, même s'il existe des disparités au sein du groupe, ce ne sont pas elles qui sont mises en évidence. La force de progression du groupe est l'évaluation positive : « ce que j'ai appris grâce à toi ».

Le travail en groupe permet à l'apprenant d'être à l'affût de nouvelles connaissances surtout s'il est conscient des risques de ce travail cognitif. Par ailleurs, si, en situation de besoin, il trouve légitime de chercher de l'aide et s'il reconnaît ce même droit aux autres, il peut apprécier une aide comme une occasion pour gagner de l'estime. Ainsi, tout en gardant la perspective individualiste, si chère aux membres des sociétés européennes, les apprenants pourraient apprécier et tirer des bénéfices du travail à plusieurs.

Il y aurait plus de diversité dans les émotions négatives que positives (Damasio 1995 : 333). Dans ce cas, si on veut mettre en œuvre de l'empathie envers quelqu'un qui est sujet à des émotions négatives, il faudra être très attentif pour bien déceler l'émotion qui anime la personne. Goleman (1997 : 150) nous apprend que :

Plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, mieux nous réussissons à déchiffrer celles des autres.

Promouvoir la compréhension de soi servirait alors à instaurer les bases d'une meilleure empathie parmi les membres d'une classe et à encourager cette sorte de communication basée sur les signaux non verbaux. La portée de l'empathie ne s'arrête pas là. D'après Martin Hoffman (Goleman 1997 : 164), le fait d'éprouver de l'empathie conduit l'individu à respecter certains principes moraux. Comme exemple, l'auteur cite une relation proportionnelle entre l'inclinaison à l'empathie et l'adhésion au principe de la distribution des ressources selon les besoins de chacun.¹⁵

15. Goleman 1997 : 165, d'après Martin L.Hoffman, « Empathy, Social Cognition and Moral Action », in W.Kurtiness et J.Gerwitz (éd.), *Moral Behavior ans Development : Advances in Theory, Research and Applications*, John Wiley and Sons, New York, 1984. Même si la date de la recherche de Hoffman peut paraître éloignée, elle n'a rien perdu de sa validité, vu que les questions de la justice distributionnelle ont été récemment soulevées par Benoit XVI dans son encyclique *Caritas in Veritate*.

Une dernière question concernant le travail en groupe que je voudrais aborder concerne la taille du groupe. Le nombre de participants joue un grand rôle dans la sensation de sécurité et influence également l'expression de ses membres. Plus le groupe est important, moins aisé il sera de transmettre une opinion complexe car l'orateur ne pourra pas aligner son style d'expression à tous les membres du groupe. En cherchant « le dénominateur commun », le sujet aura tendance à simplifier ses propos. Si en plus, dans le groupe, il y a une personne en qui le sujet a moins de confiance qu'en d'autres, il est possible que son message passe par un crible d'autocensure approprié au niveau d'insécurité ressenti. Si les groupes de travail sont trop importants, leur travail peut être réparti d'une façon inéquitable. Il peut s'avérer nécessaire de préparer les élèves à ce type de collaboration en préparant des tâches sur des paliers de groupes successifs : commencer par des binômes pour arriver à des groupes petits ou moyens. Dörnyei (2005 : 101) préconise un groupe de 3-6 personnes comme optimal pour un travail coopératif efficace.

Dans la situation où les questions de sécurité relatives aux émotions ou des relations de force sont maîtrisées, et le travail préparatif effectué, l'élève peut manifester sa volonté dans le cadre d'un groupe où existe une répartition des fonctions et focaliser son énergie sur l'objet d'apprentissage.

3.3 L'élève - la langue

Lors des cours de langue, la langue cible a un double statut : d'un côté, elle est considérée comme une matière scolaire, bien spécifique certes, et à ce titre elle mérite la réflexion ci-dessous ; de l'autre côté, elle constitue un outil d'échange qui s'insère dans la réalité de la classe au même titre qu'une autre langue vivante. Non seulement l'analyse de son emploi peut nous révéler des propriétés des interactions entre les élèves, mais en plus des modèles de compréhension et de production, issus de la psycholinguistique, peuvent s'avérer utiles pour affiner des dispositifs d'implication des élèves en classe de langue.

3.3.1 La langue en tant que matière

La langue/culture constitue l'objet des cours de langue. L'appropriation du système linguistique, avec la culture cachée, par exemple dans les mots (Galisson 1991) est l'objet d'évaluation. Néanmoins, la culture dans son ensemble, comme entité englobante, ne constitue pas un objet à s'approprier durant les cours de langues étrangères, mais à connaître seulement. Ainsi, le savoir déclaratif sur la culture peut se trouver dans les exercices d'évaluation mais on n'exigera pas des comportements relatifs à ces connaissances¹⁶. La langue, considérée comme un élément de la culture, permet d'insérer les gens dans la communauté (par exemple nationale) et l'apprentissage d'une langue étrangère peut être considéré comme une tentative d'insertion dans une communauté plus grande et dans sa culture. L'insertion effective sera le fruit d'un travail personnel de l'élève qui examinera les points de litige et y adhérera ou non. Néanmoins, force est de constater que l'emploi de la langue fait entrer l'élève dans la culture, et les éléments rejetés de la culture nouvelle, pour avoir interpellé l'élève, auront apposé sur lui leur empreinte.

L'objet qui nous intéresse constitue non seulement le but des apprentissages mais il est également un outil de communication dans une situation bien spécifique

16. L'appropriation de la culture soulève des questions d'ordre éthique dès qu'il s'agit des savoir-être relatifs à l'identité. Quelque soit la définition de la culture, on y décèle une part que l'on voudrait laisser au choix de l'individu pour ne pas lui ravir sa liberté. A titre d'exemple, dans les deux définitions qui suivent, j'ai souligné des fragments qui me semblent relever du domaine de la liberté individuelle : a) L'UNESCO propose : « La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et *affectifs*, qui caractérisent une société, un groupe social ou un individu. Subordonnée à la nature, elle englobe, outre l'environnement, les arts et les lettres, *les modes de vie*, les droits fondamentaux de l'être humain, *les systèmes de valeurs*, les traditions, *les croyances* et les sciences. » [UNESCO de la culture, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982 in [http://fr.wikipedia.org/wiki/Culture_\(civilisation\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Culture_(civilisation)), consulté le 26.07.2008]; b) Dans un document du Concile de Vatican II *Gaudium et spes* on trouve une notion de la culture encore plus large : « On appelle la culture, dans le sens général, TOUT par quoi *l'homme se* parfait et développe les différents talents de son esprit et son corps. » in Jaworski, 1986 : 87(traduit par mes soins); Dans la même source, à la page 138, on trouve une citation du discours de Jean Paul II présenté à l'UNESCO, à Paris, en juin 1980 : « La nation existe *de culture* et *pour culture*. C'est elle qui est un grand éducateur des gens pour *plus être* dans la communauté [...] en se basant sur elle, chaque famille commence l'éducation par ce qui est le plus simple : la langue[...] »

telle qu'elle est créée par le contexte de la classe. Les objectifs spécifiques pour ces deux types de considérations de la langue en classe sont classés en trois types : savoirs (connaissances), savoir-faire (compétences) et savoir-être. Je voudrais les examiner du point de vue des deux unités d'intégration qui me préoccupent, en mettant l'accent sur la perspective du groupe car la perspective individuelle a été largement étudiée dans le chapitre 3.2 (p. 45).

3.3.1.1 Les savoirs

La langue permet de se découvrir elle-même par les sujets parlants (grâce au métalangage), et non seulement elle seule mais aussi des phénomènes culturels qui sous-tendent son fonctionnement (des rapports entre la réalité et son découpage cognitif par le biais de la langue).

Le savoir sur la langue est un objectif qui dans l'histoire de l'enseignement des langues a été reconnu depuis le plus longtemps, en étant à l'origine des livres de grammaire et des listes de vocabulaire. Le savoir, en tant que tel peut être abordé individuellement et des programmes d'études en autonomie ont exploité cette piste. Mais prendre connaissance, même individuellement, des contenus des matériaux fabriqués (manuels, programmes informatiques, etc...) n'exclut pas l'apprenant du groupe. Par le biais des supports, il rejoint le réseau des chercheurs qui mettent certaines connaissances à sa portée. Vu dans une optique plus vaste, il « hérite d'un accroissement du savoir continu sur les millénaires » (Elias, 1993 : 92), il bénéficie des progrès dans les façons de penser qui s'étendent sur de longues périodes. Par le processus d'appropriation des connaissances (modifiées par les caractéristiques individuelles de l'apprenant), il participe à l'évolution des connaissances qui lui ont été léguées.

Dans le cas où l'élève travaille en groupe et est amené à s'exprimer, l'analyse linguistique de ses propos peut fournir aux chercheurs de nombreuses indications sur le rapport apprenant-objet. La distanciation par rapport à sa propre personne et son émotivité, marquée par exemple par le passage d'emploi des pronoms personnels « je » ou « nous » vers la description des faits, peut prouver le souci de la scientificité par l'objectivation. (cf. le besoin des thèmes « scientifiques » exprimé par l'étudiant VI.43, 9.2.10 : 226.)

L'emploi de la langue nous amène vers le second volet de notre réflexion qui concerne les compétences.

3.3.1.2 Les savoir-faire

On propose à l'apprenant une progression en langue suivant différentes compétences. Son niveau de maîtrise de la langue peut être attesté durant les activités orales ou écrites de production, de réception ou de médiation. D'après Damasio (1995 : 311), on utilise le langage non seulement pour communiquer mais aussi pour mieux penser. C'est cet objectif conjoint que l'on aimerait réaliser en classe de langue en impliquant l'élève.

L'implication de l'élève dans les cours de langue est possible aussi bien par la voie orale qu'écrite. Néanmoins, je restreins ma réflexion au volet de la langue orale, car l'expérimentation comprend le dispositif fonctionnant dans ce type d'expression.

Les descripteurs d'*Un Cadre Européen Commun de Référence pour des langues* (1998) précisent ce que l'individu doit être capable de faire pour atteindre le niveau donné. Tandis que dans le cadre de la formation des objectifs opérationnels, on s'efforce à préciser en plus des conditions et le niveau / l'étendue de réalisation de la tâche.

Comment l'exercice de ces compétences fonctionne au sein d'un groupe-classe ? Un vaste éventail des techniques de classe (dialogues, exercices d'écoute, traductions, ...), grâce à la gestion de l'enseignant, permet aux élèves d'améliorer leurs performances dans chacune des trois compétences (la compréhension et la production orales, la médiation).

Durant une discussion, un débat (une activité proposée également dans des manuels), les apprenants ont l'occasion de combiner différents types de compétences. Si la prise de parole n'est pas imposée, l'apprenant peut exercer son droit d'expression au sein d'un groupe selon ses besoins, sa maîtrise de la langue et en ayant évalué les enjeux. Ceci peut mener à des attitudes individuelles variées : de la participation minimale vers la monopolisation de la parole.

Si on ordonne les trois compétences, on commençant par celle qui est considérée comme le degré minimal d'une relation, à savoir *la compréhension*, passant

par *l'expression* qui demande l'effort supplémentaire d'articulation, pour terminer avec celle qui exige des opérations plus complexes - *la médiation*, on peut obtenir une évolution intéressante reflétant les attitudes des apprenants des langues :

1. mutisme/ écoute /compréhension
2. écoute /compréhension / réaction verbale ou paraverbale
3. écoute /compréhension / réponse ou une intervention limitée (en peu de paroles ou temps)
4. écoute /compréhension / développement créatif (ex. médiation)
5. compréhension (d'un thème, d'une relation)/ développement créatif (la monopolisation de la parole)

L'élève participant à la discussion d'habitude comprend ce que disent ses collègues car les classes sont souvent constituées en fonction du niveau linguistique des apprenants. Même dans le cas où une différence de niveau linguistique des interlocuteurs serait importante, la compréhension globale ou le repérage est toujours possible. « Le silence est [mis à part la sensibilité exacerbée] un autre signe de la timidité », nous dit Kagan (in Goleman 1997 : 326). Channouf (2005 : 133) constate que la timidité peut traduire un rapport social aux autres. En s'interdisant de parler, l'élève participe activement à sa propre domination (cf. la domination au niveau des structures sociales chez Pierre Bourdieu). Les personnes timides voudront éviter ce qu'elles ne connaissent pas, donc il leur faudra beaucoup plus de temps pour être prêtes à prendre la parole. Dans ce cas, la capacité d'exprimer et de ressentir les émotions permet d'entrer en communication, avant que l'expression verbale des pensées ait lieu.

Une réaction verbale ou paraverbale suppose que l'élève a atteint un degré minimal d'action, puis cette action peut se développer en fonction des ressources linguistiques, intellectuelles et sociales de l'individu. Frank Bernieri (Goleman 1997 : 180) nous apprend que les personnes physiquement synchronisées (entre qui on observe une coordination des gestes, par exemple) communiquent mieux. Si les conditions de travail en petit groupe ne paraissent pas effrayantes, les élèves redoutant de prendre la parole en classe entière pourraient, en observant travailler d'autres membres, sortir de leur attitude craintive vis-à-vis de la production. Il

serait utile de prévoir des situations d'apprentissage où chacun des individus, pourrait à son rythme gravir les différentes étapes, puis reconnaître à l'Autre le droit de les gravir.

La dernière attitude signalée est celle où le locuteur ne traite plus ses interlocuteurs comme partenaires dans un échange mais comme un public.

Pendant une discussion en groupe, tous les participants ne peuvent pas avoir la même attitude en même temps, sinon ce serait au détriment de la nature des échanges (des monologues séparés ou le mutisme généralisé). Il est donc saisissant de constater que la richesse d'attitudes est une condition au déroulement de la discussion.

Ce que nous appelons « une discussion équilibrée », serait donc une succession des passages habiles entre les différentes attitudes, effectués par tous les membres du groupe. La progression pourrait donc concerner tous les membres du groupe : ceux qui sont très bavards car riches en différents capitaux pourraient essayer de trouver l'intérêt dans l'écoute de l'autre et ceux qui ne parlent pas, ou pas assez, pourraient tendre à gravir une étape suivante dans la liste d'attitudes durant la discussion. Le fait d'écouter les autres et de dire ce que l'on pense constitue le b.a.-ba de l'intelligence interpersonnelle.

Traditionnellement les enseignants stimulent les élèves à parler, mais le débordement sous la forme du verbiage peut être dérangeant. Apprendre à gérer des différentes attitudes, et surtout le passage à l'écoute après avoir exprimé son opinion, semble être une voie indiquée par mise en relation des compétences à apprendre avec la nature des échanges au sein d'un groupe.

Du point de vue linguistique, la prise de parole n'est pas seulement basée sur la création des énoncés originaux (nouveaux), mais elle consiste aussi à la reproduction des énoncés (ou leurs parties) qui ont été entendus avant (Grzegorzczkova 2008 : 35). Le terme de « phrasème » est utilisé pour les produits de la langue qui sont actualisés sans réflexion, dans une situation donnée. Depecker¹⁷ y voit même une possibilité de jeu entre les éléments d'une collocation ou d'une locution et la dynamique de la phrase ainsi que le complexe sémantique constitué. D'après

17. Loïc Depecker, 1999, « Monème, syntème et phrasème. Essai d'introduction du concept de phrasème dans la théorie fonctionnaliste », *La Linguistique*, Vol 35/2, p.43 ; in Gledhill et Frath consulté en ligne p.6

Grzegorzycowa (2007 : 36) :

*La compétence linguistique dans des relations sociales se manifeste par l'emploi des structures toutes faites quand c'est suffisant dans une situation de communication donnée, et par la création d'énoncés originaux dans des situations où une relation individuelle et personnelle entre les personnes est nécessaire et qui exige la présentation de pensées et d'émotions.*¹⁸

Une discussion en classe de langue pourrait être un bon exercice permettant aux élèves de jongler avec des phrasèmes disponibles en langue étrangère ou ceux empruntés aux articles ou aux conversations et des propos qui relatent leur propre cheminement cognitif ou émotionnel.

Le dernier aspect de l'apprentissage de la langue que je voudrais soulever concerne le cas précis de l'expression d'une opinion en classe de langue. Bien qu'il ait pu être abordé comme le savoir ou le savoir-faire, je préfère en parler dans le cadre qui le rapproche le plus de la problématique de l'implication de l'élève dans les cours de langue. L'implication concerne le comportement responsable et motivé du sujet, elle a trait alors à un savoir-être.

3.3.1.3 Les savoir-être

Le principal outil d'implication, donc de manifestation de sa volonté en classe de langue est l'expression d'une opinion.

L'expression d'une opinion est une action de nature aussi bien linguistique que culturelle. Si on la considère sous l'aspect du savoir, on retrouve des structures et formes relevant de la rhétorique. Le savoir-faire positionne cette compétence dans le cadre social et dans la problématique interculturelle. Les actes de parole qui aident le sujet à formuler son opinion, tels qu'expliquer les motifs de son action ou présenter des arguments sont un savoir-faire indispensable à l'élève qui veut gérer ses émotions (cf.3.2.1). Considéré sous l'angle de savoir-être, l'expression de l'opinion dirige notre réflexion sur la relation entre le sujet et cette compétence.

18. Traduit du polonais par M. Szczepanik-Ninin.

Est-ce que le sujet ressent le besoin d'exprimer son opinion? Quelle est la valeur attribuée à cette action par l'élève? Positive, négative, d'ordre utilitaire ou pas,...

Dans un cadre qui ne contraint pas l'apprenant à parler, « le système social de communication » (Elias, 1993 : 219) qu'est la langue, permet au sujet, suivant ses caractéristiques personnelles (par exemple le niveau de maîtrise de la langue), à un moment donné, de prendre la parole à la suite d'une décision personnelle. Cette décision, peut d'ailleurs être *déterminée par des forces inconscientes qui relèvent de la personnalité profonde de l'individu dans un contexte culturel qu'elles reflètent parfaitement* (Narcy-Combes 2008). Elle peut relever également des habitudes de fonctionnement de l'élève en famille et dans d'autres groupes extrascolaires. Hélène Zumbihl (2008) souligne que « le *savoir-être* dépend largement de l'individu et de son histoire ».

La valeur attribuée à l'expression de l'opinion par les élèves en classe dépend dans une grande mesure de l'enseignant. Sa conception de l'autorité et du rapport de l'autorité à la prise de parole ainsi que l'importance donnée à l'actualisation des valeurs démocratiques en classe influencent aussi bien ses techniques de classe que la création d'une ambiance de confiance. Il ne faut pas oublier que l'enseignant est un représentant de l'institution en classe. Il peut être plus ou moins dogmatique ou plus ou moins à jour dans le suivi des directives incombant à son rôle. L'échelle des valeurs de l'enseignant reste alors un facteur non négligeable.

A l'instar de la langue qui a, simultanément, la fonction *d'outil* permettant aux gens d'être en relation dans un rapport de réciprocité et celle d'objet d'études; la culture cible est abordée par un individu qui fonctionne dans sa culture d'origine. De ce fait, l'élève dispose des normes de rationalité admises dans cette culture. La classe de langue étrangère est donc un endroit de rencontre de cultures et en bouleversant des idées reçues, elle est un lieu privilégié pour former et reformuler ses opinions. Ceci concerne aussi bien les élèves que les enseignants (surtout ceux qui n'enseignent pas leur langue maternelle). Savoir surmonter son égocentrisme est socialement bénéfique car, comme nous l'apprend Goleman (1997 : 421) :

Quand on change de point de vue, on remet en cause ses a priori et cela ne peut que favoriser la tolérance et l'acceptation des différences.

L'apprentissage d'une langue-culture étrangère va de pair avec l'éducation émotionnelle et celle-ci est intimement liée à l'éducation morale et civique dans la mesure où on associe certains comportements à des valeurs (ex. la tolérance), suivant des cultures.

Abdallah-Preteceille (1997 : 126) nous met en garde devant deux attitudes vis-à-vis des normes culturelles : d'un côté, le respect exacerbé des différences (le différentialisme) menant à un marquage, une distanciation ou un enfermement sur soi ou sur son groupe, de l'autre côté, l'effacement systématique des spécificités au nom de l'universel (injustifié si un cas particulier est à l'origine d'une généralisation). Benoit XVI (2009 : 26), dans une perspective humaniste, partage cette opinion qui lui fait promouvoir un « vrai dialogue interculturel ». Pourtant, « La rencontre et le contact n'ont pas de valeur intrinsèque, ni positive ni négative » (Abdallah-Preteceille 1997), il faut leur insuffler justement le travail d'objectivation de son propre système pour pouvoir admettre d'autres perspectives (la décentration).

Dans son article concernant la perspective co-actionnelle et co-culturelle, Christian Puren (2002) postule l'élaboration et la mise en œuvre d'une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées qu'il appelle la *perspective co-culturelle*. L'auteur remarque que cette perspective est le résultat d'actions à caractère non-ponctuel, ancrées dans la durée ; alors elle s'applique à la classe de langue. Si pour une action collective, les acteurs du terrain ont besoin de négocier des objectifs et moyens d'y parvenir, la prise de parole en général et l'expression de l'opinion en particulier rendraient possible la mise en place de cette perspective de travail commun. Le savoir-être correspondant serait donc l'accueil des opinions et l'esprit de compromis complétant l'échange des arguments ou des raisonnements sur un thème, un problème donné.

Cette perspective co-actionnelle et co-culturelle met le groupe-classe sur un niveau d'intégration plus important car on reconnaît des produits qui sont propres au groupe et non à l'individu. Même du point de vue de la neurobiologie, on arrive au constat que

La culture et la civilisation n'auraient pas pu être produites par des individus isolés (Damasio 1995 : 165).

Le fait de survivre dans des environnements variés et imprévisibles sert de preuve à Damasio que les stratégies de survie qui demandent l'intervention de la conscience, du jugement raisonné et de la volonté, sont plus efficaces par rapport aux pulsions. Ces stratégies sont développées par des sociétés, donc des individus en interaction entre eux et avec l'environnement, puis transmises par le biais de la culture. Damasio en tire une conclusion suivante :

Les stratégies de survie relevant d'un niveau plus élevé que celui des instincts conduisent à quelque chose caractérisant probablement en propre les êtres humains : un point de vue moral qui, à l'occasion, peut transcender les intérêts du groupe social immédiat auquel appartient un individu, et même ceux de l'espèce.(Damasio 1995 : 168)

Ce sens de l'évolution, celui de former des niveaux d'intégration de plus en plus complexes paraît être observé, à une échelle culturelle beaucoup plus vaste, dans des sociétés, surtout orientales (où l'individu reconnaît la valeur d'être subordonné au groupe). Dans les sociétés occidentales, nous dit Channouf (2005 : 164), la norme sociale consiste à s'attribuer la responsabilité de ses actes en vue de donner une bonne image de soi. L'analyse causale interne est donc plus spontanée que l'analyse causale externe pour les Occidentaux. Pour l'individu conscient de la norme, toute intégration sera le fruit non seulement de l'illusion du libre choix mais aussi des conditionnements externes.

Comme dans le travail sur les stéréotypes (cf.2.2.2), dans tout travail pédagogique et éducatif visant à un changement de comportement, la conscientisation des influences constitue un premier pas sur le chemin menant l'élève à l'acceptation ou au rejet de ce changement. En plus, si le comportement est dû aux influences de la société, son changement effectif ne peut être obtenu qu'en agissant sur l'ensemble des sources de socialisation (tels que par ex. la famille, l'école, les médias).

En tant que savoir-être, l'ouverture à la collaboration ou l'attitude active dans la recherche de compromis n'est pas évaluée en classe de L2. En Pologne, jusqu'au niveau de lycée, l'évaluation du comportement existe sous forme d'une appréciation. Cette appréciation est un élément éducatif indépendant des résultats en apprentissages et n'influant pas sur la promotion à la classe plus élevée. Seule-

ment dans la situation, où la plus basse appréciation est obtenue à 2 ou 3 reprises de suite, l'élève peut subir des conséquences relatives à la promotion d'une classe à l'autre. Les devoirs d'élève que celui-ci doit observer sont précisés par le statut de l'école et, avec le respect des règles de vie en société et des normes éthiques, constituent des critères d'évaluation pour le comportement. (BO - polonais - n°83 du 11 mai 2007 ; RLR : 562) La logique d'apprentissage (savoirs et savoir-faire) est donc dissociée de la logique d'être en groupe qui apprend (savoir-être) au niveau d'évaluation : notes par matière *vs* une appréciation générale.

3.3.2 La langue en tant qu'outil

Le niveau linguistique des apprenants qui sert de référence à la problématique du présent travail est au moins celui de l'utilisateur indépendant. Ceci permet de faire de la langue-cible, la langue de communication en classe. En étant un outil de communication, elle peut être soumise à des analyses non seulement syntaxiques et sémantiques mais aussi pragmatiques. Après un bref aperçu présentant la perspective adoptée, nous allons nous pencher sur les caractéristiques de la perception et de la production orales. Différents niveaux d'analyse tâcheront de rendre compte de la synergie des aspects linguistiques et psychologiques à l'œuvre durant des échanges oraux.

3.3.2.1 Les différents niveaux d'analyse linguistique

La grammaire générative et transformationnelle de Chomsky, dans les années 60, constitue le début des travaux sur les processus se déroulant entre *input* et *output* linguistique. La réponse donnée alors suit la logique syntaxique (Chomsky 1981 : 44) à laquelle s'ajoute une interprétation sémantique, décrivant la *structure profonde* de la phrase. Les éléments lexicaux font partie de la structure profonde. Ces connaissances intuitives, du lexique, des règles de la langue (du point de vue d'un linguiste), constituent la *compétence linguistique* du sujet.

Chomsky désigne comme *performance* des processus liés à la production et à la compréhension d'énoncés particuliers (in Caron 2008 : 11). Si on aborde le langage comme résultant de son emploi adapté au contexte, à l'interlocuteur, et aux buts de la communication, on est placé dans la perspective pragmatique ou

fonctionnelle de son étude. La structure de l'énoncé et sa signification sont secondés dans ce cas par les questions liées à la perception, la mémoire, la résolution des problèmes, etc.

Une des méthodes d'analyse psycholinguistique consiste à étudier des productions verbales dans les situations bien définies (dans notre cas, il s'agira des discussions en groupes au sein d'une classe de FLE). A la lumière de ce qui précède, nous pouvons constater que des éléments linguistiques sont dépendants de la perception et production individuelles. Nous les présenterons alors comme tels sur différents niveaux de compréhension et de production orales.

3.3.2.2 Les observations psycholinguistiques sur un échange verbal

Que la communication se fasse par des voies autres que verbales est un fait admis (ex. Hall 1989). L'importance du contexte extérieur sur la compréhension du message a été également mise en évidence dans l'approche communicative. Le point que je voudrais soulever maintenant concerne l'influence de la réalité psychologique sur la communication. Celle-ci ne se fait pas exclusivement grâce à la langue en présence mais aussi grâce aux attentes et aux habitudes des locuteurs par rapport aux messages, aux échanges. Notre réflexion s'ouvrira par des questions sur la perception phonétique et lexicale. Celles concernant le niveau de la phrase prendront la relève. Pour terminer, des caractéristiques du discours nous meneront à la perspective énonciative où un échange verbal est considéré comme demandant un positionnement de la part des interlocuteurs dans un contexte donné.

Une des caractéristiques de l'écoute est sa sélectivité. Caron (2008 : 45) nous dit « qu'il n'y a pas de correspondance terme à terme entre les données acoustiques objectives, et les unités phonétiques que nous percevons ». Nous effectuons en fait une analyse partielle des données acoustiques qui est orientée sur nos anticipations. En tant qu'auditeurs, nous cherchons à confirmer ou à rectifier nos anticipations. Ces anticipations sont fondées non seulement sur la connaissance et les habitudes liées au code mais aussi sur des connaissances venant de diverses sources d'information que l'auditeur met en relation.

Il en est de même pour des unités lexicales : le mot est généralement reconnu avant d'avoir été complètement entendu. Ajoutons à cela que certains chercheurs (Morton 1983) soutiennent que *compréhension* et *production* font appel à deux systèmes lexicaux distincts. L'accès lexical plus rapide dépendra de fréquence avec laquelle le mot donné a été entendu antérieurement. Le milieu social, culturel, professionnel rendra certains mots plus disponibles que d'autres à l'emploi. Les chercheurs (Morton, Marslen-Wilson) ne sont pas d'accord sur la nature du processus de mise à disposition d'un mot. Pour Morton (in Caron 2008 : 71), les dispositifs producteurs des mots, les « logogènes », s'activent à la suite des informations et mettent à la disposition du locuteur un mot donné. Ils restent actifs pendant un certain temps ce qui fait qu'une certaine catégorie des mots liés au mot recherché est aussi facilement disponible. A l'opposé, Marslen-Wilson (in Caron 2008 : 75) considèrent que l'accès lexical se fait par l'élimination progressive des éléments qui ne correspondent pas à des nouvelles données fournies au fur et à mesure.

Une autre caractéristique concernant le choix lexical est nommée *l'amorçage lexical*. Ce phénomène consiste en une activation inconsciente et automatique d'un champ lexical lié à un mot donné, prononcé par notre interlocuteur. La façon de s'exprimer serait donc aussi influencée par la façon de s'exprimer de nos prédécesseurs.

Au niveau des mots, nous pouvons opérer des choix des déictiques pour pouvoir constater l'implication du sujet. Il est possible d'identifier des mots qui font référence à celui qui parle (« je », « moi », « me ») et repérer des termes modaux par lesquels le locuteur qualifie sa « prise en charge » de l'énoncé. (Beneviste 1970, in Caron 2008 : 31) Cette « prise en charge » de l'énoncé nous intéresse car, avec des termes tels que : « je crois que... », « il est certain que... », « peut-être », elle exprime le degré de certitude avec lequel le locuteur cautionne ses propres dires. La fréquence des marques de personne et des termes modaux chez l'individu peut nous enseigner son profil d'implication à ce niveau. Par la suite, on pourra mettre en parallèle les habitudes lexicales de l'étudiant avec son activité langagière à un niveau plus élevé, celui de la phrase ou du discours.

L'importance des unités lexicales mentionnées ci-haut ne tient pas seulement à leur présence dans un énoncé mais aussi à leur mise en relief par le locuteur. La

valeur des mots pourra être soulignée par l'intonation, la force d'élocution ainsi que par la place conférée à ces éléments dans la phrase (au début ou à la fin). Le *thème* - le sujet - est une partie plus importante de la phrase que le *commentaire*. Le locuteur peut ainsi appuyer ou relativiser le sens lexical des formes utilisées.

On touche de cette façon à des questions liées à la signification. Celle-ci n'est pas seulement affaire de saisie du sens des unités lexicales, dépendant du contexte. La signification est aussi construite par l'intention du locuteur dont il charge ses propos. Le *principe de coopération* (Grice 1975 ; in Caron 2008 : 33) fait choisir au locuteur la nature de sa contribution à l'échange conversationnel suivant la perception qu'il a du but de cet échange. Caron (2008 : 33) cite quatre maximes que le locuteur peut suivre :

- maxime de quantité ; dans le cadre de cette maxime la participation consiste à fournir des informations.
- maxime de qualité ; le locuteur ajoute des preuves pour confirmer des propos (des exemples).
- maxime de relation ; le participant de la discussion s'efforce à ne dire que ce qui est pertinent, en évitant donc des hors-sujets.
- maxime de manière ; le soin est apporté au maintien d'ordre dans la prise de la parole. Le décodage des messages d'une façon univoque est favorisé ; la prolixité malvenue.

Cette variété dans la participation nous fait voir la difficulté à définir des critères d'implication verbale de l'apprenant. Néanmoins, nous pouvons constater l'existence de certaines règles extra-linguistiques qui conditionnent l'activité verbale de la personne. De l'autre côté, la tâche de l'interlocuteur sera de décoder le message conformément à l'usage que le locuteur en a fait. Le modèle de production et celui de la compréhension s'enchaînent dans le cadre du discours. Passons dès à présent à ce niveau d'analyse linguistique.

Le discours est une succession d'énoncés, oraux et écrits, produits soit par un seul, soit par plusieurs locuteurs (Caron 2008 : 34). Dans le cadre de notre étude, il s'agit d'un échange entre plusieurs locuteurs. Cela implique la mise en place simultanée des deux procédures : celle de production et celle de compréhension.

Nous avons désormais mis à plat la complémentarité de ces savoir-faire présents en classe (cf.3.3.1.2, p. 61), ici nous mentionnerons la nature de la procédure.

Pendant la production, le locuteur passe de la structure profonde qui contient des relations sémantiques à exprimer jusqu'à la structure de surface - celle de la phrase. La structure profonde, prélinguistique, traite des buts de la communication, prend en compte la situation, considère le contenu mental du message. Puis, à l'étape linguistique le contenu prend forme. D'abord, il s'agit du choix des mots - selon des critères d'identification par l'auditeur, leur pertinence par rapport à la suite du discours et leur économie. Ensuite, l'ordre de l'énonciation est déterminé. Enfin, le choix d'attitude prend la forme d'un acte d'énonciation (assertion, interrogation, ordre, promesse, menace) dans lequel la *prise en charge* est marquée : le doute, la certitude ou l'hypothèse feront partie du contenu. En dernier, la mise en forme phonétique prendra son importance. Le modèle de compréhension serait inverse à l'ordre de la production. Donc la perception sonore précède la perception et la compréhension de l'intention. Celle-ci est suivie par la compréhension de la forme et de son sens.

La linéarité des étapes énumérées ci-dessus (« de bas en haut ») n'est pas démontrée. Morton (1983 : 479) suppose justement une interaction permanente entre toutes les sources d'information et entre tous les niveaux de traitement. Le modèle *interactif* de Marslen-Wilson (in Caron 2008 : 75) s'accorde en ce point avec celui de Morton en affirmant que l'interprétation simultanée des informations (auditives, visuelles, contextuelles ou autres) se fait à plusieurs niveaux (phonologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique). Caron (2008 : 37) peut donc constater la présence (au moins partielle) du traitement sur le mode « de haut en bas » en vue de la compréhension de l'énoncé.

Pour terminer, on abordera la problématique du « terrain commun » nécessaire à la communication.

Dans cette partie de mon travail, j'ai précisé le sens du projet d'implication de l'élève dans les cours de langue, vu d'une perspective individuelle et celle d'un groupe. Cette réflexion n'est pas suffisante pour comprendre les raisons qui peuvent guider une mise en place d'un tel projet et ceci pour, au moins, deux raisons :

Premièrement, il est nécessaire de faire référence aux niveaux d'intégration plus élevés. Le groupe, au sein duquel l'élève peut fournir un effort dans le sens d'appropriation de la perspective co-actionnelle et co-culturelle, n'a pas l'emprise formelle sur l'attitude souhaitée. Elle est de ressort d'une structure d'intégration plus grande, à savoir l'école. Par ailleurs, celle-ci n'est pas idéologiquement neutre. C'est une institution qui a un rôle social de première importance. La vision de ce rôle change en fonction du contexte politique, économique, historique du pays.

Deuxièmement, tout projet doit être contextualisé. J'ai entamé ce type de réflexion avec des propos sur l'évaluation du savoir-être. Connaître le contexte d'enseignement/apprentissage actuel est une nécessité pour pouvoir y adapter une proposition didactique. Mais comprendre l'évolution des unités d'intégration au delà du groupe-classe, avoir une vision diachronique du cadre scolaire et étatique (ou même supra-étatique), permet de mettre le projet pour la classe en relation avec le bagage culturel des enseignants et des élèves qui est formé d'une façon spécifique.

Je voudrais aborder ces aspects relatifs au contexte dans les trois prochains chapitres.

Chapitre 4

La spécificité du contexte historique polonais

A l'instar des chercheurs actuels qui doivent la qualité de leur réflexion à « un fond collectif de savoir, transmis de génération en génération » (Elias 1993 : 95), de même tous les membres d'une société sont redevables à leur patrimoine culturel qui est fruit d'une longue évolution.

Visible dans les classes polonaises l'attitude de non-implication peut avoir des origines très variés : le manque d'intérêt pour la matière, la mauvaise disposition physique de l'élève, le placement désavantageux du cours dans l'emploi du temps et bien d'autres (celles-ci étant signalées par les lycéens et les étudiants dans les questionnaires, cf. annexe B, p. 337). Il s'agit ici des représentations des élèves portant sur leur attitude de non-implication.

Mais, pour avoir un caractère aussi général, je suppose que d'autres facteurs sont en jeu. Ayant formulé l'hypothèse qu'il existe des raisons de nature culturelle qui expliquent le comportement observé, j'ai fait la recherche sur le contexte culturel polonais qui fournirait des indices expliquant ce phénomène de non-implication. Le contexte historique est englobant par rapport au contexte scolaire et le conditionne largement. Je voudrais alors commencer par aborder un niveau d'intégration plus large - celui de la nation car il touche l'individu à travers différents groupes ou organisations auxquelles il peut appartenir : l'école, mais aussi la famille, la commune, l'assemblée religieuse. . .

Chaque individu a son propre positionnement par rapport à sa nation et son origine identitaire. L'histoire, en tant que telle, est elle aussi partielle car elle reflète certains faits et passe d'autres sous silence. La version de l'histoire que je veux aborder dans ce chapitre est celle actuellement reconnue par l'état polonais et introduite à buts éducatif dans les écoles du pays.

Une question liminaire se pose pour toute personne voulant entamer le projet d'analyse d'un contexte historique. Comment définir la période qui a une influence réelle sur le comportement des Polonais actuels ? Par exemple : l'indépendance des femmes dans leur façon d'être est-elle due au fait que déjà avant la constitution de l'état polonais, les femmes slaves pouvaient hériter des terres ? Ou alors : les problèmes d'entente entre les décideurs actuels sont-ils reliquats des libertés individuelles des nobles chérissant leur *liberum veto* ?¹⁹ Il m'est impossible de répondre à ces questions dans le cadre de la présente recherche. Néanmoins, il est justifié d'analyser au moins le contexte relativement récent, pour pouvoir y placer un dispositif éducatif.

Si on admet qu'une famille moyenne fonctionne avec 3-4 générations vivant simultanément, l'expérience directe des acteurs de classe de langue et la réalité mobilisée par leur proches ne dépasse guère la connaissance du contexte au delà de 100 ans. Bien sûr, les références des enseignants seront décalées d'au moins une génération par rapport à leurs élèves ce qui peut avoir son importance pour leur conception des classes. Ceci est particulièrement vrai quand il y a de grands changements de paradigme d'une génération à l'autre ce qui était justement le cas dans l'histoire polonaise récente.

Le 6 juin 1989 peut être considéré comme une date charnière entre deux époques : une de soumission et l'autre libre et démocratique. Cette date marque une séparation non seulement entre deux types de façonner l'histoire, mais aussi elle sépare deux types de générations. Une (d'avant 1989) a connu le manque prolongé de la souveraineté où le contexte favorisait l'attitude de non-implication *individuelle* au profit de l'implication *officielle* et où la liberté individuelle ne pouvait fonctionner qu'en deuxième épaisseur de la vie sociale, cachée. L'autre (après 1989) a pu voir le développement du pays libre, et ne connaissant pas

19. En Pologne aux XVII^e et XVIII^e siècles, le principe selon lequel un seul député pouvait lever la session de la Diète ou annuler ses décrets.

les mêmes problèmes que ses aînés, manque des modèles de comportement, vu que ceux d'avant 1989 ne sont pas applicables dans le contexte complètement nouveau.

Les enseignants actuels sont de la génération d'avant 1989. La génération des élèves actuels est celle d'après 1989. Il me semble que les deux générations ont à s'offrir, dans la situation actuelle, beaucoup d'enseignements relevant de leurs expériences historiques respectives.

J'ai choisi d'appeler *les aînés*, les générations qui ont eu une quelconque expérience directe de la Pologne assujettie. Il s'agit ici d'une grande simplification car plusieurs générations ont connu différents types de dépendance : tout d'abord, ceux qui ont vécu dans la « Pologne » qui n'existait pas (la période des partages de 123 ans durant jusqu'au 11.11.1918), puis ceux qui, sortant d'une courte indépendance (1918-1939), ont connu l'occupation due à la Seconde Guerre mondiale (1939-45), et enfin ceux qui ont vécu sous le communisme. Il en découlait un profil culturel spécifique qui, pour les gens de « l'Ouest », avait, par exemple, toutes les caractéristiques de l'hypocrisie. Peut-on reprocher à un individu de se montrer toujours poli et de ne pas dire en face ce qu'il pense ? Avant de le juger, regardons le contexte qui l'a fait naître.

4.1 La leçon de la Pologne au temps des partages

La I^{re} République, qui était formée par l'Union de la Pologne et de la Lituanie, disparaît des cartes de l'Europe en 1795. La Nation polonaise sera dépossédée de ses droits à la suite du 3^e partage de ses terres entre ses trois voisins : la Prusse, la Russie et l'Autriche.

Les autorités russes ne reconnaîtront pas la « prétendue nationalité polonaise »²⁰ et vont pratiquer la politique antipolonaise (exécution, déportations en Sibérie des militants polonais, expropriations, confiscations de biens des propriétaires polonais en Lituanie, Biélorussie et Ukraine ; écartement de la noblesse

20. W. Studnicki, *Sprawa polska*, Poznań, 1910, p.412 in W. Roszkowski, *Najnowsza Historia Polski 1914-45*, Warszawa, Świat Książki, 2003, p.17.

polonaise des postes officiels, censure, limitation en nombre et russification des écoles).

De cette époque vient le sens fort de la distinction entre « *obywatelstwo* » (citoyenneté) et « *narodowość* » (nationalité), encore largement opérante à l'époque communiste. « La citoyenneté » indique la qualité de quelqu'un qui a le droit de résider et d'être considéré comme citoyen d'un pays, alors que « nationalité », mot formé sur « nation », souligne la qualité d'une personne qui appartient à un groupe de gens « par la conscience de son unité et la volonté de vivre en commun ». ²¹ Après bien des années d'utilisation des deux termes distincts dans les formulaires officiels, actuellement, il y a une nouvelle tendance légère à ne demander que « la citoyenneté ».

La politique de germanisation sous l'annexion prussienne était guidée par le principe de supériorité culturelle, économique et organisationnelle de la nation allemande. La langue d'enseignement était l'allemand. Les Polonais n'avaient pas le droit d'étudier, de pourvoir des postes administratifs et il leur était difficile de devenir propriétaires terriens. En 1904, une loi expropriant les Polonais a même été votée. Pour garder leurs biens, les Polonais ont dû apprendre à contourner le droit en vigueur.

En Galicie, sous l'annexion autrichienne, les conditions du développement intellectuel étaient meilleures que dans les deux autres territoires (surtout dans la période de l'autonomie à partir de 1867). Deux universités polonaises, celles de Lvov et de Cracovie, formaient des cadres et les Polonais avaient accès à des postes publics.

Durant la période des partages, la création artistique et littéraire ont eu un rôle historique à jouer. Grâce à elles, les élites voulaient garder l'unité de la nation car les institutions politiques polonaises étaient inexistantes. Dans la presse qui circulait d'une annexion à l'autre, on publiait des articles dans lesquels on insistait sur la pureté du polonais. Jan Matejko peignait d'immenses tableaux patriotiques illustrant le passé glorieux du pays. Les écrivains, y compris ceux de l'émigration

21. *Le Petit Robert*, p.1256.

(H. Sienkiewicz, A. Mickiewicz) rappelaient l'histoire de la Pologne par leurs romans et poèmes.

Il ne faut pas oublier que l'accès à ces formes de production culturelle était réservé à la minorité des classes instruites. Le « peuple » était peu scolarisé. Jusqu'en 1918, les trois systèmes scolaires des pays occupants ont été mis en place :

- sur les territoires occupés par la Prusse, les enfants de 6 à 14 ans fréquentaient l'école mais l'enseignement était délivré en allemand ;
- en Galicie, les Autrichiens ont instauré la scolarisation obligatoire de 6 à 12 ans mais, en pratique, elle n'était pas réalisée et le niveau d'enseignement délivré était peu élevé ;
- sur les territoires occupés par les Russes, les enfants n'avaient pas d'obligation de fréquenter l'école et la russification était forte dans les écoles existantes.

Dans cette situation, ce qui donnait à un paysan son identité polonaise, ce n'était pas la lecture de la presse ou de la littérature du moment. C'étaient plutôt des traditions, des rites, la culture orale - chansons, histoires, légendes (où une partie de littérature et de l'histoire nationale étaient assimilées), ainsi que la culture ordinaire transmise d'une génération à l'autre. L'évolution de « la campagne », même encouragée par les envahisseurs par des réformes (pour créer des antagonismes entre les propriétaires terriens et les paysans), n'était pas rapide au point de changer les mœurs !

Durant la période des partages, la culture (langue, histoire, coutumes, airs folkloriques, etc. . .) était le seul vecteur d'identité des Polonais. Elle s'est avérée suffisamment forte pour que les générations nées sous les annexions veuillent ressusciter le pays inexistant.

Actuellement, *les aînés* peuvent aider *les jeunes* dans leur quête d'identité, en leur proposant un examen critique des contenus culturels auxquels ils s'identifient.

4.2 La leçon de l'indépendance (1918-1939)

La création du territoire polonais était l'œuvre des pays de l'Entente. Le décret reconnaissant l'indépendance de la Pologne a obtenu l'approbation américaine, et ceci grâce aux efforts de l'émigration polonaise aux Etats Unis (Ignacy Paderewski). Avec la fin de la I^{re} Guerre Mondiale, le 11 novembre 1918, la Pologne libre voyait le jour. Ce qui était acquis officiellement, devait encore être acquis de fait car la Russie bolchevique ne reconnaissait pas les frontières de l'est. C'est le 16 août 1920 seulement que l'armée polonaise, ayant défendu Varsovie, a pu confirmer l'indépendance de la Pologne et arrêter les bolcheviks dans leur marche vers l'ouest.

L'histoire des gouvernements polonais entre les deux guerres montre combien il est difficile de passer d'un état soumis (tout en organisant la résistance et des soulèvements) à un état autonome et responsable du développement du pays. L'assassinat du premier président, Gabriel Narutowicz, à la suite des conflits internes, l'instabilité économique (due en partie à l'embargo allemand), le coup d'état de Józef Piłsudski, qui pensait remédier à la situation interne par la régie autoritaire du pays, et enfin, la montée du totalitarisme, des idées fascistes ou, à l'opposé, des idées communistes de rejet des structures nationales pour la création d'une internationale des travailleurs, prouvent dans quel tourbillon était prise la jeune II^e République.

Dans ce contexte difficile, la Pologne d'entre-deux-guerres uniformise la structure de son système scolaire (entre 1919 et 1922), puis essaie de rendre la scolarisation plus accessible en créant des écoles de tous les niveaux. On a misé sur l'éducation pour préparer un avenir meilleur au pays.

Dans les nouveaux programmes d'enseignement, on ajoute à l'éducation traditionnelle (celle de la transmission des connaissances académiques) le principe d'apprentissage actif et autonome. On met l'accent sur le développement de « l'habileté intellectuelle » qui permettrait aux apprenants d'avoir une vision du monde conforme à la réalité. Stanisław Karpowicz, un des concepteurs des réformes de l'époque, était d'avis que le développement du jugement critique et l'autonomisation des apprenants les aideraient dans leur formation ultérieure et dans leur activité professionnelle. Antoni Bolesław Dobrowolski prônait la mise en place

des situations problématiques qui obligeraient les élèves à réfléchir. Il considérait l'école comme un endroit faisant partie de la vie. L'objectif de l'éducation était donc de former un individu autonome, conscient du monde qui l'entoure. L'école voulait former des citoyens libres et responsables, ayant à l'esprit la solidarité avec l'état.

Néanmoins, il y avait un grand fossé entre ces programmes éducatifs ambitieux et « une passivité culturelle des masses ». ²² Jerzy Kossak explique l'indifférence du « peuple » envers tout ce qui dépasse les soucis de la vie quotidienne par la pénurie chronique. Il est difficile de ne pas l'approuver quand on sait que, dans les années 30, on achetait les allumettes à l'unité ! Les prix des articles alimentaires chutant, le pouvoir d'achat des paysans a dramatiquement baissé, ceci a entraîné la baisse de la production industrielle et une très importante crise générale. La conjoncture ne s'est améliorée en Pologne qu'en 1935.

Les problèmes internes (les mouvements d'opposition des paysans, la montée de l'antisémitisme, les communistes voulant prendre le pouvoir sous couleur de la défense de la démocratie) ont trouvé leur fin devant la menace de mort venant de l'extérieur. Les Polonais se sont unis quand il s'est avéré évident qu'Hitler avait pour but l'assujettissement de la Pologne et, en cas de résistance, la guerre. La Nation polonaise, voyant le danger, a accepté la limitation des libertés démocratiques (pas de liberté de la presse, interdiction des appels à la grève générale, peines prévues pour le sabotage de la confiance dans la monnaie polonaise - le zloty, etc...); les Polonais donnaient de l'argent, envoyaient leurs bijoux aux Fonds de la Défense Nationale...

Le 23 août 1939, les ministres des affaires étrangères, Ribbentrop et Molotov, signent le pacte de non-agression entre l'Allemagne d'Hitler et l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques de Staline. Ils signent également un document secret où la ligne des cours d'eau Narew-Vistule-San est désignée comme la future frontière entre les deux envahisseurs de la Pologne. Le sort de la II^e République Polonaise et la catastrophe qui a touché des milliers de personnes sont décidés par ces deux accords. Quelque soit le degré de préparation à la guerre, la Pologne, comme tout autre pays à cette époque, n'aurait pas pu résister aux deux

22. J. Kossak, *Tradycja w polskiej kulturze współczesnej*, Warszawa, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, 1988, p.38.

agresseurs simultanés.

De cette période d'indépendance, on peut retenir que les différents groupes sociaux voyaient l'avenir du pays différemment. Les solutions concernant l'évolution du pays dépendaient du vainqueur d'un affrontement, plutôt que d'habileté des négociations. Dans la situation où le temps était trop court et la tâche trop vaste, c'est le rapport de force, et non la force des arguments, qui a fait la loi. On peut également en conclure, vu les problèmes de gestion durant cette courte période d'indépendance, qu'il est plus difficile de collaborer *pour* quelque chose (ex. la construction des règles de fonctionnement du pays), que s'unir *contre* un danger commun venant de l'extérieur.

4.3 L'occupation (1939-1945)

Dans l'histoire moderne de la Pologne, il n'y a pas de période plus douloureuse que celle de la II^e Guerre Mondiale.

Le 1 septembre 1939 l'Allemagne hitlérienne envahit la Pologne et occupe rapidement l'ouest et une partie du centre du pays. Le gouvernement part de Varsovie et, pendant qu'il travaille à Kołomyja, Moscou déclare que les dirigeants polonais ont disparu, ce qui fait preuve de l'inexistence du pays. Staline pousse cette logique plus loin : si la Pologne n'existe pas, les traités de non-agression entre l'URSS et la Pologne sont sans objet. L'agression de l'Armée rouge, le 17 septembre 1939, ne serait donc qu'une intervention pour préserver l'URSS du danger venant des terrains sans maître. On est en présence d'une attaque traîtresse.

L'Allemagne a attaqué la Pologne en violant les conventions internationales relatives à la guerre (pas de note officielle, les homicides des civils). L'URSS a agressé son voisin en niant le fait même de l'agression. Elle s'est servie du mensonge pour construire une argumentation logique, en expliquant l'inadmissible. Les deux envahisseurs vont poursuivre leurs tactiques respectives durant l'occupation.

Les gains territoriaux et matériels (l'appropriation des chefs d'œuvres des musées, des équipements des usines) n'étaient pas les seuls buts des occupants.

Suivant leurs idéologies respectives, les nouveaux terrains devaient être peuplés des travailleurs polonais ignares et soumis. Les fascistes ne donnaient pas de place aux Juifs dans la société nouvelle.

Le bilan démographique de la II^e Guerre est le suivant : 22% de la population de la II^e République a péri (6 millions tués de par les nazis et, probablement, 1,6 million de par les soviétiques). Les nazis ont exterminé presque la totalité de la communauté juive de Pologne (3 millions de tués contre 80 mille de sauvés). Dans les professions libérales le pourcentage des pertes était très élevé : 58% d'avocats tués, 38% de médecins, 28% des professeurs d'universités.²³

L'anéantissement biologique et intellectuel de la nation était tout à fait réel. Pour réagir à cette nouvelle réalité et défendre ses droits vitaux, les Polonais ont créé des structures étatiques clandestines (ministères, tribunaux), l'armée territoriale, le cycle secondaire et des universités secrètes. Inutile de préciser que ce type d'engagement exposait l'individu à la mort en cas de découverte.

L'histoire récompensera en partie seulement la vaillance du soldat polonais et le martyr de la population. Les fondateurs de l'ONU laisseront à la Pologne un espace blanc pour la signature de la Charte des Nations Unies mais elle ne pourra pas la signer - les alliés ne se mettront pas d'accord sur le gouvernement qui pourrait le faire. La Pologne, mise en tutelle, ne pourra pas se prononcer au sujet de ses frontières. Finalement, elle verra le jour mais, amputée de 20% de son territoire d'avant guerre, elle aura un gouvernement imposé par son allié-ennemi - l'URSS.

Encore aujourd'hui, 60 ans après, le spectre de la II^e Guerre Mondiale hante les esprits. Les sujets liés à la II^e Guerre Mondiale peuvent encore faire la une des journaux polonais. Ce qui fait de la II^e guerre le sujet d'actualité, c'est surtout la possibilité de clamer la vérité et la recherche de la justice historique car, pendant des décennies après la guerre, durant les longues années du communisme, ce n'était pas possible.

L'occupation a réitéré avec force la leçon sur l'importance de la culture. Aussi bien les envahisseurs que les envahis étaient conscients des enjeux et de l'importance du capital intellectuel des groupes instruits (ex. l'extermination de 4,4 mille

23. Les données pour ce paragraphe viennent de W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1945-1980*, Warszawa, Świat Książki, 2003, p.28.

officiers polonais à Katyń par les soldats soviétiques en 1940). Mais ces « temps du mépris » nous montrent aussi la haine construite au moyen d'une image biaisée de l'Autre et le rôle de l'information (la propagande ou les sources clandestines). La recherche de l'objectivation serait donc un devoir à faire après cette leçon déchirante.

4.4 La leçon du communisme

La période du stalinisme en Pologne (1945-1956) était à l'origine de changements culturels durables. Vue de l'intérieur, l'idéologie communiste appliquée à la réalité perdait de sa splendeur. Elle marquait de son empreinte des habitudes comportementales et langagières aussi bien des partisans que des opposants. A la longue, les contraintes économiques et sociales (ex. adhésion au parti) étaient à l'origine du rejet de l'idéologie et du système qui prétendait la mettre en place.

4.4.1 Le point de départ d'un ordre nouveau

Après l'écartement du gouvernement polonais indépendant, exilé à Londres, Staline, le 28.VI.1945, a nommé un nouveau gouvernement « temporaire » polonais, reconnu par les alliés. Les nouvelles frontières polonaises, mis à part leur côté arbitraire, avaient ceci de particulier qu'elles étaient *définitives* du côté « est » (les terrains amputés à la Pologne par l'U.R.S.S.) et *discutables* côté « ouest » - l'absence de traité de paix avec l'Allemagne laissait cette question ouverte à des spéculations diplomatiques. Si la Pologne n'est pas devenue une des républiques socialistes soviétiques, c'est probablement pour pouvoir être un territoire - bouclier, laissant une marge diplomatique importante à l'U.R.S.S. en cas d'agression.

Le nouveau nom officiel de la Pologne - « Polska Rzeczpospolita Ludowa » (la République polonaise populaire) - attestait bien de la nouvelle situation politique du pays. Au nom de la Pologne d'avant-guerre - « Rzeczpospolita Polska » - on a ajouté un second adjectif « Ludowa » - populaire (à l'instar de la Chine). Ce supplément soulignait le côté idéologique qui, en théorie, servait aux dirigeants de guide pour reconstruire le pays ; en pratique, cette idéologie communiste faisait le décor pour la prise et le maintien du pouvoir des émissaires du Kremlin.

Néanmoins, les racines historiques, n'ont pas été coupées. Le mot « Rzeczpospolita » (la traduction littérale de « res publica » latine) était utilisé, en tant que nom de l'état polonais, depuis le XVI^e siècle. Il désignait le pays aussi bien sous le gouvernement aristocratique que démocratique²⁴. Employer le mot « Rzeczpospolita », par rapport à la Pologne, fait faire un voyage dans le temps, c'est comme si on était en présence d'*un menhir linguistique*²⁵.

L'adjectif « polonais », qualifiant la république, n'était jamais plus approprié en Pologne qu'après la II^e guerre mondiale. En organisant des déplacements forcés des Allemands, Biélorusses ou Ukrainiens et en n'encourageant pas les autochtones de Silésie ou de Kaschoubes à rester, les autorités prorusses ont formé un état où les minorités ne dépassaient pas 2% de la population.

Pour pouvoir contrôler l'ensemble de la nation polonaise et ainsi avoir un pouvoir exclusif, Staline a sommé les nouveaux gérants de la Pologne de développer un énorme appareil de terreur. En 1946, il y avait 130 mille personnes dans le ministère de la Sécurité Publique, 60 mille miliciens, quelques moins nombreuses formations paramilitaires et 300 mille soldats de l'armée russe stationnant sur le territoire polonais²⁶.

En premier lieu, cette force a été tournée contre toutes les personnes qui, ayant la liberté de la Pologne à cœur, ont formé, durant la II^e guerre mondiale, les structures clandestines du pays (aussi bien militaires qu'administratives).

Parallèlement, les pro-staliniens pénétraient les partis politiques indépendants et éliminaient des membres qui ne voulaient pas collaborer avec Moscou. Ainsi, sous le noms d'authentiques partis politiques d'avant guerre, on retrouvait, en 1947, des communistes ou agents soumis au pouvoir. Au moment des premières élections - janvier 1947, seulement le parti paysan (PSL) était indépendant (et donc en opposition). Pas pour longtemps. Sous menace de mort, les dirigeants du

24. M. Samuel Bogumił Linde, *Słownik Języka Polskiego*, cinquième volume R-T, Warszawa, Gutenberg print, 1995, p.190.

25. Le mot « republika » (république) existe également en polonais ; emprunté de nouveau de la source latine au XIX^e siècle (Krystyna Długosz-Kurczabowa, *Nowy słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa, PWN, 2003, p.451.), il est d'emploi courant actuellement, exemple : « La République française » sera traduit en polonais : « Republika Francuska ».

26. J. Coutouvidis, J. Reynolds, *Poland 1939-1947*, Leicester, Leicester University Press, 1986, p.194 in W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1945-1980*, Warszawa, Świat Książki, 2003, p.51.

PSL, par ex. Stanisław Mikołajczyk, ont quitté la Pologne en cachette ; 9 mois après, les paysans terrorisés ont commencé à abandonner le parti.

Les communistes ont « légalisé » leur pouvoir par les premières élections à l'Assemblée Nationale, après la guerre (19.01.1947). Staline était d'avis « qu'il faut gagner les élections AVANT les élections »²⁷ ; pour réaliser cet objectif les opposants ont été emprisonnés (au moment des élections il y avait 150 mille prisonniers politiques)²⁸ et on a organisé des « miracles auprès des urnes »²⁹ qui consistaient à invalider des listes du parti paysan, manipuler l'étendue des circonscriptions, introduire des *certificats de moralité* qui ne permettaient pas de voter aux personnes de l'opposition et enfin tricher en ouvrant les urnes pendant le transport.

A partir de ce moment-là, la loi ne servait plus à maintenir une justice quelconque, mais elle exprimait *la volonté de la classe au pouvoir*. La prolifération des documents officiels et le manque de précision dans leur formulation permettait à l'administration d'employer les règlements qui convenaient, à un moment donné, aux dirigeants. La division tripartite du pouvoir n'existait plus. Aussi bien *le pouvoir d'état* (Assemblée Nationale, Conseil d'état) que *l'administration d'état* (le gouvernement et des ministères) pouvaient créer et utiliser les règlements. Le secteur judiciaire, à l'instar de l'armée, était dirigé par les Russes et servait les intérêts du Kremlin.

Le système totalitaire en Pologne observait des règles imposées par l'occupant russe, calquées sur le système soviétique :

- *monopole économique d'état*. L'état était le propriétaire d'usines et d'autres centres de production, le système financier centralisé et les devises contrôlées.
- *planification centrale* du développement économique du pays. Ignorant l'économie de marché et suivant les directives de Moscou, cette planification sur plusieurs années se caractérisait par les disproportions très importantes

27. S. Wójcik, « Na trzydziestolecie wyborów w Polsce » (Pour le 30^e anniversaire des élections en Pologne), *Zeszyty Historyczne*, (43/1978), p.34 in W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1945-1980*, Warszawa, Świat Książki, 2003, p.56.

28. *Quid 1999*, p.1144b.

29. W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1945-1980*, Warszawa, Świat Książki, 2003, p.69.

dans les investissements. On favorisait l'industrie lourde en délaissant l'agriculture ; on noyait le capital dans les exploitations agricoles d'état déficitaires tandis que les exploitations individuelles rentables étaient traitées comme faisant obstacle au progrès.

- *politique d'autarcie*. L'introduction des relations économiques quasi exclusives avec Moscou et la dissimulation de leurs bilans. Comme exemple, on peut citer que la Pologne a été forcée à renoncer aux aides du plan Marshall et devait, pendant des années, livrer le charbon à l'U.R.S.S. à un prix symbolique. La fermeture des frontières : rares étaient ceux qui pouvaient voyager.
- *unification forcée des partis*, des organisations des jeunes, des syndicats et leur mise sous contrôle des communistes.
- *contrôle des médias*. L'accès à des *vraies* informations était réservé à environ 350 personnes de la *nomenklatura*. Dans les médias, on servait de la propagande ou des mensonges purs, les radios étrangères étaient brouillées. L'augmentation du tirage des journaux nationaux dépendants s'accompagnait de limitations des journaux spécialisés et régionaux, soumis par ailleurs à la censure.
- *interventions dans les organisations littéraires, artistiques et scientifiques*. Les commandes pour un type de création, exprimant le socréalisme ou affirmant le matérialisme dialectique.
- *élimination de l'opposition*. Tout d'abord, on considérait comme indésirable tout homme ou femme d'action indépendant du Kremlin. Puis, faisaient aussi office d'ennemis ceux qui ne voulaient pas soutenir le culte de Staline avec suffisamment d'empressement et répéter les slogans en faveur de son régime. Enfin, on assassinait (par les sentences des tribunaux) ou on écartait du pouvoir, les personnes qui n'avaient pas su, à un moment ou un autre, anticiper à temps des décisions de leurs dirigeants.

Je ne fais citer que ces éléments dont la logique a eu des conséquences jusqu'aux classes de langue. Et pourtant, la nature même d'une langue, qui suppose l'ouverture au nouveau et différent, ne prêtait pas la classe à un fonctionnement sous l'autorité dictant la façon de penser.

Ce système, générateur de peur et d'absurdités, avait néanmoins son point faible. Comme un dragon légendaire qui, une fois décapité, se pourvoit par la suite de plusieurs têtes, ce système monolithique, à la mort de Staline (le 05.03.1953), ne pouvait plus être la même dictature car plusieurs dirigeants sollicitaient la succession. La marge de manœuvre paraissait d'autant plus large qu'un des collaborateurs de Staline, Nikita Khrouchtchev, a dénoncé les crimes de celui-là dans un rapport secret. Néanmoins, en Pologne, la situation ne pourra évoluer vers la détente qu'après la mort du plénipotentiaire stalinien : Bolesław Bierut (mort en 1956).

Essayons de lever un peu « le rideau de fer »³⁰ sur ce qui animait *la démocratie prolétarienne* de l'intérieur.

4.4.2 La démocratie prolétarienne influence la culture ordinaire

La mise en place du système totalitaire en Pologne n'était pas l'instauration du communisme à la Marx. Ce n'était pas la classe ouvrière qui voulait établir son pouvoir (l'industrie étant ruinée après la guerre, la classe ouvrière n'était pas suffisamment forte). Au contraire, c'était une poignée de communistes qui, se trouvant au pouvoir grâce à Moscou, tentait de légitimer sa dictature en développant la classe ouvrière en accéléré (l'industrialisation et la politique du plein emploi).

Le régime instauré était donc le communisme à la russe. Les communistes n'avaient pas l'intention de partager leur pouvoir ni avec la classe ouvrière nouvellement créée, ni, a fortiori, avec l'opposition. Dans cette volonté de domination de *la nomenklatura*, les illusions des communistes européens du dehors du bloc de l'est sont noyées.

L'obéissance aux directives venant des supérieurs était la première vertu à inculquer aux citoyens. On se préoccupait plus particulièrement des ouvriers. En devenant une classe de plus en plus nombreuse, ils risquaient de menacer le pouvoir s'ils s'organisaient.

30. L'expression de Winston Churchill, utilisée à Fulton (Missouri) le 05.03.1946.

La Diète (l'Assemblée Nationale) donnait l'exemple d'une discipline accrue : de plus en plus souvent, les propositions du gouvernement étaient votées à l'unanimité. Les consignes descendaient d'un échelon à l'autre de la hiérarchie et si un jour, le travailleur recevait l'ordre de creuser un trou, il le creusait ; si, deux semaines plus tard, il y avait la directive de combler ce trou, il le comblait, si de nouveau il avait l'ordre de le creuser, il recommençait.

Le fonctionnement rigide du système interdisait toute action spontanée. Des problèmes imprévus, des questions pressantes devaient de toute façon remonter les échelons du pouvoir pour être résolues. Parfois, elles se perdaient ; sinon, le bas de l'échelle assumait une période d'attente préliminaire comme faisant partie naturelle de chaque action.

Même en étant conscients des absurdités, ni l'ouvrier, ni le directeur d'entreprise n'avait intérêt à formuler des propositions de changement. La raison de ce comportement était simple : les initiatives, traitées de contestation, pourraient valoir à leur auteur l'interdiction de toute forme de promotion sociale. Dans le système en place, les compétences effectives de l'individu pour occuper un poste n'étaient pas prises en compte, seule la loyauté envers les supérieurs était cotée.

Le système basé sur l'obéissance aux dirigeants du parti remettait en cause la notion de responsabilité. Ceux qui exécutaient les ordres souvent ne s'identifiaient pas avec les objectifs à atteindre. Ceux qui donnaient les directives, recevaient celles-là de leurs supérieurs. Le *centre* ne se débarrassait de ses membres qu'en cas d'un besoin politique (ex. reléguer les personnes faisant office de boucs émissaires à des postes moins importants en cas d'un mécontentement populaire d'envergure).

Toute production, conforme aux attentes du parti, devait répondre surtout au critère quantitatif. L'écrivain devait publier sous menace d'être exclu de l'association des littéraires, dépossédé de ses biens ou enfermé sous n'importe quel prétexte en prison. L'ouvrier devait fournir les quantités de biens (à figurer dans les statistiques) n'ayant pas à se soucier ni de la qualité, ni de l'usure des machines privées de maintenance.

Pour faire dépasser les normes de la production, les dirigeants des entreprises surveillaient étroitement l'arrivée et le départ des ouvriers à l'entreprise et des syndicats ouvriers (dépendants du parti) stimulaient la rivalité par l'institution

de *leaders de travail*. Ces mesures se sont avérées inefficaces. Les *leaders* étaient considérés comme des traîtres des intérêts ouvriers, surtout que l'augmentation de la cadence du travail n'avait pas comme corollaire l'augmentation du salaire.

Par ailleurs, la mauvaise gestion dans les entreprises (le suremploi mais aussi, par exemple, les ruptures d'approvisionnement en demi-produits nécessaires à la suite de la production), ne permettait pas un bon emploi des effectif humains. Un dicton de l'époque est sous-tendu par ce manque d'organisation et de rentabilité : « Qu'on soit debout ou allongé, le salaire est obligé ». Le mépris du travail solide se généralisait alors dans la société. En travaillant avec acharnement, on ne pouvait pas arriver à améliorer son sort ; seulement des « rusés », au mépris de valeurs morales, s'enrichissaient (vol de matériaux, mensonges dans les rapports officiels, pots de vin acceptés).

D'où l'énorme gaspillage des moyens de l'état. L'état, auquel les citoyens ne s'identifiaient pas et dont l'intérêt ne figurait pas parmi les préoccupations de la nomenklatura au pouvoir.

Nombreux étaient ceux qui considéraient la Pologne comme une *vache laitière* à exploiter, mais certainement plus nombreux étaient ceux qui gardaient l'idéal de la *mère Patrie* mais devaient répondre aux exigences du régime pour survivre. L'attitude envers le concept du pays n'était pas l'unique exemple du DEDOUBLEMENT touchant les citoyens polonais de l'époque.

En étant sous pression et direction constantes, les gens sont devenus passifs. Cette passivité, au sens courant du terme, concernait les milieux d'opposition réduits au silence. Mais il y avait une autre sorte de passivité, par exemple celle des intellectuels fuyant l'actualité en se cantonnant dans les secteurs éloignés du contemporain comme des traductions des classiques ou des recherches sur l'histoire antique. Même si les journées étaient remplies par des activités fiévreuses assignées par les dirigeants (ex. fêtes, manifestations) ou exigées par les conditions économiques (ex. le marché noir), l'impossibilité d'une action authentique engendrait un sorte d'apathie.

Dans cette situation où absurdités et mensonges se suivaient dans la vie publique, même les gens moyens faisaient la distinction entre ce qui était artificiel et la *vraie vie*. Ils menaient alors une double vie : une publique, l'autre privée.

Ce dédoublement était généralisé et agissait à plusieurs niveaux, voici quelques exemples :

- à titre individuel : un membre du Parti pouvait être un catholique pratiquant ;
- au niveau artisanal : on surveillait la qualité des produits pour l'exportation tandis que les stocks nationaux débordaient de camelote.
- et pour ce qui est de l'ordre des notions : le régime était déclaré par la constitution comme démocratique et il y avait des forces armées pour défendre cette fiction.

Après l'obéissance et le dédoublement, je voudrais mentionner les RELATIONS INTERHUMAINES comme la troisième particularité touchant la société communiste polonaise.

D'un côté les dirigeants brisaient la solidarité dans les groupes potentiellement dangereux, tels les paysans ou les ouvriers, par toutes sortes d'actions sécessionnistes. A la campagne, on classait des paysans en fonction de leurs biens (pauvres, moyens et riches-les koulaks) pour exploiter ensuite des antagonismes entre ces groupes. Chez les ouvriers, on appliquait l'espionnage et l'élimination de tout candidat susceptible d'organiser un mouvement de revendications, il y avait aussi l'institution des *leaders*. (voir page 90) La vie économique exigeait que les petits fabricants, ne disposant pas de moyens importants, forment de coopératives. A la longue, même les coopératives - une sorte d'entraide - devaient être empêchées par le parti.

De l'autre côté, la bureaucratie très développée (par la suite d'instauration de lois compliqués et de subordination centrale de chaque domaine de la vie) ainsi que le commerce avec son approvisionnement déroutant³¹, sont devenus deux institutions incontournables. Des employés et des vendeurs possédaient un réel pouvoir vis-à-vis du client moyen. Alors, c'était au client de se rendre agréable afin de pouvoir régler son problème administratif ou de se procurer un bien (le vendeur pouvait dire qu'il n'y en avait plus)³².

31. Exemple : on veut acheter du café mais dans la livraison il n'y a que du sucre, alors on achète autant de sucre que possible, au cas où il n'y en aurait pas plus tard, quand on en aura besoin

32. Actuellement, même si la situation dans le commerce a changé du tout au tout (bon

La solidarité était combattue aussi bien par la volonté politique que par les conditions de vie. Cette situation faisait naître une sorte de connivence entre les gens qui supportaient le système. En connaissant les règles du jeu, la solution consistait à mobiliser un réseau de connaissances ou à corrompre les employés. A défaut des organisations légales regroupant des personnes aux intérêts communs, il y avait des alliances informelles d'intérêt immédiat, ex. le comité des personnes du début d'une queue pour définir qu'elles étaient les premières, un groupe d'ouvriers qui avait une méthode permettant les gains des matériaux, etc. . . La nécessité, puis *l'adaptation* aux conditions illogiques, ont amené à la généralisation des relations humaines malsaines et marquées par la cachotterie.

Ayant décrit quelques mécanismes qui étaient à l'origine des comportements fréquents dans la société polonaise du temps du totalitarisme, je m'emploierai maintenant à élucider le rôle de la langue dans la formation d'une mentalité souhaitée par les dirigeants.

4.4.3 L'influence du régime totalitaire sur les habitudes langagières

La première caractéristique de la langue polonaise au service du régime totalitaire était son détachement de la réalité. Le mépris pour les faits et l'application de moyens abjects pour obliger des gens à confirmer ce qui n'a jamais eu lieu, étaient à l'ordre du jour. La langue servait à créer un monde fictif en habillant de mensonges les éléments de la vérité. Dans un pays centralisé, aux prises d'un groupe privilégié, combien creux résonnaient les déclarations comme : « le souci des besoins quotidiens et des intérêts de la population », « le développement de l'initiative créative du peuple travailleur », « le lien entre les besoins du terrain et les tâches de l'état tout entier », . . . !³³

Immergé dans la propagande, chaque citoyen moyen se rendait compte du fait que les mots ne correspondaient pas à la réalité. Mais dès que le temps et le lieu

approvisionnement, grand part de la propriété privé), un touriste d'ex-Ouest sera choqué par le manque de sourire chez les vendeuses.

33. W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1945-1980*, Warszawa, Świat Książki, 2003, p.229.

ne faisaient plus l'unité cette relation n'avait rien d'évident. Aussi bien les sources historiques que les gens *extérieurs* qui les consultaient avaient une vision faussée de la situation dans le pays.

Dans les années 50, Józef Dusza, le chef du Département de l'Instruction de Ministère de la Sécurité Publique, avouait :

« *Aujourd'hui, nous écrivons l'histoire d'entre-deux-guerres, de l'occupation et du début de la Pologne Prolétaire sur vos peaux et vos os, de même, les manuels d'histoire d'aujourd'hui et de demain sont et seront écrits comme nous le voulons.* »³⁴

L'histoire n'était pas réécrite en entier, parfois on limitait des modifications à des simples substitutions ou omissions lexicales qui changeaient le sens des passages. Ceci peut faire penser au livre de George Orwell « *1984* » où le héros - Winston - était employé à réécrire les journaux et mettre les productions antérieures dans le *trou de mémoire*.³⁵ Or, pour un lecteur imprudent, le danger consiste à prendre la fiction littéraire pour l'argent comptant. C'est comme si on voulait comprendre comment fonctionnent réellement les bateaux sous-marins, en lisant « *Vingt mille lieues sous les mers* » de Jules Verne !

D'habitude, pour éviter ce genre d'écueil, la solution consiste à consulter les ouvrages des auteurs qui décrivent la réalité qui leur est proche. Or, dans le cas précis du totalitarisme, on s'employait à ce que les témoignages fournis par les gens-ressources (les historiens, les littéraires) soient conformes aux directives idéologiques. Ainsi, la fonction informative de la langue a été remise en question.

Après la période où, intentionnellement, on faussait l'histoire en jouant avec des mots, la société polonaise est plus sensible à ce type d'inexactitudes historiques. En janvier 2005, l'opinion publique polonaise était choquée car la presse de différents pays³⁶ nommait Auschwitz - « le camp d'extermination *polonais*(sic) », au lieu d'écrire que c'était le camp d'extermination NAZI, situé en « Gouverne-

34. « Niektóre materiały z narady aktywu centralnego w sprawie sytuacji na froncie kulturalnym w dniu 23 XII 1955 r. » (Certains matériels du conseil de l'actif central au sujet de la situation sur le front culturel du 23.12.1955), *Zeszyty Historyczne* (5/1964), p.28-57 in W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1945-80*, Warszawa, Świat Książki, 2003, p.234.

35. George Orwell, *1984*, Paris, Gallimard, 1950, p.59-63.

36. ex. *The Sun*, le 26 janvier 2005 (Grande Bretagne) ; *Edmonton Journal*, le 28 janvier 2005 (Canada) ; *International Herald Tribune*, le 12 février 2005 (France),...

ment général » du Troisième Reich. Ce qui est vrai, c'est que le musée d'Auschwitz se trouve sur l'actuel territoire polonais, mais combien d'injustice avec un seul adjectif mal employé !³⁷

Sous ce régime totalitaire en Pologne, les mots ne rendaient pas compte ni de l'histoire, ni du présent. Ils correspondaient à une nouvelle façon de penser. L'endoctrinement se faisait par la langue, par l'emploi des structures officielles. Tous ceux qui devaient vivre dans cette nouvelle réalité avaient à apprendre quelques slogans, préparés à leur intention par les dirigeants (« le combat conscient contre l'ennemi de la classe ouvrière », « la dictature du prolétariat », « la compacité du camp anti-impérial », . . .). Il était de mise d'utiliser les mêmes locutions, car même si elles étaient vidées de sens, à leur emploi, on pouvait remarquer combien l'orateur est proche des milieux où le slogan a été conçu. On renforçait des stéréotypes de la *puissance du système socialiste* et de la *défaite des pays « impérialistes »*.

La langue de vulgarisation simplifiait les raisonnements et ne donnait pas de place au doute. Dans les communiqués, un « fait », une action était toujours précédée de son évaluation. Celle-ci se faisait uniquement d'après deux catégories - blanc/noir. Les syntagmes à combinaison préférentielle (les mots corrélés) usaient de l'affectif, ex. « les idées socialistes INVINCIBLES », « les VALETS de l'impérialisme ».

Pour gommer les connotations négatives par rapport à certaines notions russes, on en interdisait l'emploi et on trouvait (ou inventait) un nouveau mot à la place (par ex. le mot russe « kolchoz » a été banni du vocabulaire officiel et on utilisait « la collectivisation » par rapport aux réformes agraires ; l'adjectif « sowiecki » - soviétique, a été suppléé par « radziecki » - formé pour l'occasion, à la base du mot « conseil »). Une grande partie des efforts linguistiques menait à créer l'image positive de l'URSS. Les panégyriques abondaient sur le *génial Dirigeant* et son *Grand pays*.

Comme il était impossible de dire ce qu'on pensait réellement (la censure y veillait), certains essayaient de l'exprimer indirectement. D'après Czesław Miłosz,

37. Le quotidien polonais *Rzeczpospolita* a fait signer une pétition à l'intention des journalistes étrangers, leur demandant de ne pas utiliser la formulation non conforme à la vérité historique - GAUDEN Grzegorz, *Apel przeciw « polskim obozom śmierci », (L'appel contre « les camps de concentration polonais », 2005, (page consultée le 01.03.2005)*. En espace d'un mois cette pétition a recueilli 7333 signatures. A voir : www.rzeczpospolita.pl/akcja/0,0.html

à cette époque-là :

« *il n'était pas important ce que quelqu'un a dit, mais ce qu'il a voulu dire, en cachant sa pensée par le déplacement d'une virgule, par l'emplacement d'un et, par tel ou tel ordre de présentation des problèmes* »³⁸

Mais, trouver du sens à une pause faite par le conférencier était un exercice pour les intellectuels avertis, pas pour les ouvriers.

Les gens qui utilisaient la *novlangue*, caractérisée par l'expression des certitudes, perdaient peu à peu la capacité des négociations. Lors des débats, on remplaçait des arguments par des émotions. Adam Michnik dira que « *dans un adversaire, on ne voyait pas un interlocuteur à part entière, mais un ennemi qu'il fallait détruire* »³⁹ La discussion, en tant que telle, a perdu sa raison d'être.

Durant la période communiste, ceux qui détenaient le pouvoir, détenaient aussi l'unique façon de décrire le monde, de le présenter comme tel dans les écoles et la presse. Cette « logocratie » avait pour conséquence non seulement l'appauvrissement du vocabulaire et la disparition de *vraies* discussions. En faisant des manipulations sur la langue, les décideurs réussissait successivement à déformer des notions (ex. la *coopération* avec l'URSS n'avait rien d'un échange au profit des deux parties) et des valeurs (ex. la vérité et la loyauté devenaient relatives). Les citoyens n'avaient pas de conditions pour pouvoir développer leurs opinions. A plus long terme, « les opprimés » risquaient de ne plus savoir ce qu'ils pourraient souhaiter dire si l'occasion se présentait.

4.4.4 L'évolution du modèle communiste en Pologne

Les rapports entre les dirigeants communistes et la nation polonaise ont significativement évolués sur les 40 ans de la domination communiste. La prise de parole par la nation s'est faite d'abord dans des conditions de violence proche du contexte de la guerre. Peu à peu, les réponses brutales des dirigeants étaient

38. Cz. Miłosz, *Zniewolony umysł*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1999, p.101.

39. Adam Michnik, propos pour TP1. Il était un des principaux acteurs de l'opposition anticomuniste dans les années 70, actuellement il est rédacteur en chef du grand quotidien national « *Gazeta Wyborcza* ».

remplacées par le cynisme. Finalement, le poing de militaires voulant frapper tombe dans le vide. Dans la situation où l'économie du pays est au plus bas et où « l'ours », « le grand frère » ne donne plus de garanties de maintien du système, ces dirigeants chercheront dans la nation un conseiller.

4.4.4.1 Le fonctionnement unipolaire

Après la mort de Staline, dans les discours officiels, on a remplacé même le slogan de « la lutte avec l'impérialisme » par « la coexistence pacifique ». Informés par la radio « L'Europe Libre » et par la presse qui se faisait plus libérale les intellectuels critiquaient les choix économiques des dirigeants, postulaient la création des syndicats libres. Mais l'heure du dialogue n'était pas encore venue. Des manifestations sous le slogan « Du pain et de la liberté ! » de Posnanie ont été pacifiées par des soldats. C'est pendant ces troubles que la Pologne a eu son Gavroche - Romek Strzałkowski de treize ans - tué par balle quand il agitait un étendard polonais.

Le premier ministre, Józef Cyrankiewicz, réagit à ces événements en déclarant :

*Chaque provocateur ou aliéné qui ose lever le bras sur les autorités populaires, doit être sûr que les autorités lui couperont ce bras à la hache.*⁴⁰

Le nouveau 1^{er} secrétaire - Władysław Gomułka, convaincu que le parti a commis des fautes mais que ses buts étaient justes, a présenté un programme de réformes - en grande partie conforme aux espoirs de la société - or il ne voulait pas le réaliser. Sous influence des conservateurs, la libéralisation a été arrêtée et les anciennes habitudes d'obéissance verticale ont repris. En éliminant le journal « Po prostu » (Tout simplement), l'outil de la fraction politique libérale et en renforçant le Service de Sécurité, le Premier Secrétaire, sous l'œil vigilant de Moscou, a rompu le début du dialogue au profit de blocage des mouvements authentiques de la société.

40. L'exposé à la radio du 29.06.1956, citation in W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1945-80*, Warszawa, Świat Książki, 2003, p.321.

L'impossibilité du dialogue était une des notions à inculquer aux jeunes générations à l'école. Lors de son exposé en juillet 1963, le Premier Secrétaire - Władysław Gomułka - donne la définition suivante de la discussion :

*La liberté de la discussion ne peut pas être comprise comme un principe de présentation de divers avis équivalents, sans entreprendre convenablement une polémique décidée avec des avis erronés*⁴¹.

Quand, des écrivains et professeurs dans une lettre ouverte, datée du 14.03.1964, sollicitaient le changement de la politique culturelle de l'état, on les a informés qu'ils avaient tort et on a limité leurs publications. Un mouvement d'étudiants, en janvier 1968, a pris un peu plus d'envergure. Il s'agissait d'un conflit entre les dirigeants gouvernementaux et des étudiants. Il a commencé quand le Ministre de la Culture et de l'Art a limité, puis interdit des représentations d'une pièce de théâtre d'Adam Mickiewicz, intitulée « Dziady »⁴². Des manifestations étudiantes qui ont suivi, habilement attisées par les dirigeants politiques⁴³ ont finalement

41. traduction de M. Szczepanik-Ninin; W. Gomułka, *O aktualnych problemach ideologicznych partii* (Sur les actuels problèmes idéologiques du parti), « Życie Warszawy », 6.07.1963 in W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1945-80*, Warszawa, Świat Książki, 2003, p.463.

42. « Dziady » - « Les Aïeux » (1832) est une pièce romantique faisant partie du canon scolaire actuel et dans laquelle l'Auteur présente la société polonaise du XIX^esiècle, dans la zone d'occupation russe. Il fait contraster les patriotes polonais avec des fonctionnaires russes, les métaphores utilisées puisent dans le domaine religieux, ex. la Pologne est présentée comme le Christ des Nations. Bien évidemment, pendant des représentations de cette pièce dans les années 60, le public soulignait les répliques anti-russes par des applaudissements.

43. La dernière représentation de la pièce en question, à Cracovie, était suivie d'une manifestation pendant laquelle les étudiants exigeaient la continuation des représentations. Après la manifestation, la milice a arrêté, d'après une liste, *certain*s participants. Par la suite, deux étudiants ont été expulsés de l'Université (Adam Michnik et Henryk Szlajfer). Cette décision du Ministre de l'Education Supérieure a provoqué des protestations des milieux académiques. Les premières manifestations des étudiants de l'Université de Varsovie ont été pacifiées par la force. Il est intéressant de remarquer que, pour intervenir lors de ces manifestations, on ait eu recours aux miliciens déguisés en ouvriers. Il devenait clair que le parti voulait créer des antagonismes entre les étudiants et les ouvriers, et cela a causé l'élargissement des actions étudiantes dans d'autres villes, en Pologne toute entière. Les décideurs n'attendaient que cela. Sous prétexte que ce bouillonnement dans les universités est d'inspiration juive, le Premier Secrétaire entame un honteux procédé antisémite. On licencie des juifs de leurs postes, on les exclut du parti pour que les *camarades*, proches du pouvoir en place, puissent pourvoir les places libérées. L'intrigue politique, à l'origine montée par le groupe nommé « *moczarowcy* », est devenue une action antisémite d'envergure, où la prise de pouvoir se soldait par une tragédie supplémentaire de la population juive. Ainsi, le pouvoir usurpateur a collé une étiquette de pays antisémite à la Pologne - cette image persiste jusqu'à présent à l'étranger.

été utilisés par ces derniers comme un prétexte aux actions antisémites.

Une fois le but des manifestations étudiantes atteint - tel qu'il était sollicité au siège du pouvoir - les décideurs ont calmé rapidement les milieux intellectuels. On a licencié 6 professeurs, expulsé 34 étudiants, fermé 6 facultés et après leur réouverture, refusé l'accès aux études à 70 autres personnes. Par ailleurs, on a établi une prime en points à l'examen d'entrée aux candidats venant des familles ouvrières ou paysannes et tous les étudiants étaient désormais obligés de faire « des stages ouvriers ». Après mars 68, les Polonais ont pu remarquer que les décideurs, sans scrupules, peuvent utiliser les aspirations démocratiques et nationales pour monter des provocations. Il n'est pas motivant de comprendre que l'objectif de notre action n'a rien à voir avec le but escompté par quelqu'un d'autre pour cette même action et que c'est ce dernier qui réussit.

La conviction que le peuple ne peut pas décider de sa situation et qu'il dépend principalement de la volonté des dirigeants, devenait de plus en plus courante et provoquait une sorte d'apathie. Les paysans avaient peur de la collectivisation des terres, les ouvriers dépendaient complètement de l'employeur (quasi unique) - l'état, et les intellectuels : soit étaient actifs dans les structures du parti et ainsi perdaient le besoin d'une action authentique, soit, sujets aux dilemmes, étaient entraînés dans les jeux de la nomenklatura politique.

La poursuite du développement de la démocratisation (un des slogans des dirigeants) avait l'avantage de ne plus être un système de terreur, comme à l'époque stalinienne. Mais, du point de vue économique, la gestion de l'état était irrationnelle et le niveau de vie des Polonais a commencé à s'éloigner du niveau européen. La politique agricole se soldait par l'augmentation du prix de la nourriture et la tendance constante d'importation de blé; la politique monétaire menait vers l'inflation débridée; les investissements déséquilibrés stimulaient la criminalité économique⁴⁴. Le fonctionnement de l'état devenait possible seulement à crédit. Paradoxalement, c'est cette dépendance des crédits extérieurs (et donc de l'avis favorable des pays créanciers) qui limitera l'agression des décideurs contre les

44. La *mafia* du parti tirait des bénéfices de cette situation économique malade et les peines draconiennes pour stopper des vols et des abus ne touchaient que le bas de l'échelle, ex. la peine de mort prononcée en février 1956 contre un directeur d'une entreprise de vente de viande et son exécution d'après la procédure d'exception le 19.03.1956.

ouvriers un peu plus tard.

La nomenklatura en place n'avait guère besoin de l'avis des citoyens pour jouir des biens du système. Le nombre des sessions de l'Assemblée Nationale diminuait d'une législature à l'autre. Des lois conçues par le groupe central du parti étaient soumises à l'acceptation par des organismes officiels de l'état. Les problèmes n'étaient pas posés par la population mais plutôt par des différentes fractions du parti luttant entre elles. Le système générait l'envie d'être au plus près du centre du pouvoir et pour atteindre des postes influents des intrigues pullulaient.

Du point de vue de la population, des dysfonctionnements économiques se faisaient sentir avec de plus en plus d'acuité (approvisionnement).

Quand, en décembre 1970, le gouvernement décide d'augmenter les prix des produits alimentaires de 10-20%, cela provoque une vague des protestations, surtout à Gdańsk et à Gdynia. Les rapports de force étant évidents, les grèves sont rapidement dominées par l'armée. Et là, intervient l'élément des intrigues politiques. Quand les ouvriers se rendent sur leurs lieux de travail (certainement pour reprendre la grève), l'armée sans avertissement ouvre le feu. On ignore jusqu'à présent qui a donné l'ordre de tirer. Le but cynique de cette opération est d'écarter du pouvoir les actuels dirigeants.

La nouvelle équipe commence par entourer de mensonges les grèves des ouvriers (ex. 800 morts deviennent 45 victimes dans les communiqués officiels). L'augmentation des prix est annulée. Victoire à la Pyrrhus diront certains, surtout que les nouveaux gérants de la Pologne n'ont pas analysé les origines des grèves (fautes dans les investissements et dans la politique agricole) pour en tirer des conclusions.

La solution aux problèmes économiques a été trouvée sous la forme des crédits de l'état à l'étranger. Le marché intérieur était complètement dérégulé. On importait de la nourriture, on accusait un découvert de plus en plus important dans le commerce extérieur, on se faisait piller l'économie nationale par l'URSS et on ajoutait des barrières doctrinaires par dessus le marché (ex. impossibilité de revendre le matériel utilisé des usines aux particuliers).

Même si les grèves sont devenues passibles d'une peine, elles éclatent de nou-

veau en juin 1976, après l'annonce de la hausse des prix. Les grèves violentes et spontanées ont encore fait anéantir des projets des gouverneurs. Le prix payé cette fois-ci par les ouvriers était des licenciements, des chicanes sans mesure, des procès avec de faux témoignages et de fausses preuves. Les représailles ont stimulé la solidarité avec les ouvriers et leurs familles.

Quelques mois plus tôt, le projet de changement de la constitution par les communistes, a uni contre les décideurs l'Eglise et d'autres milieux d'opposition. Maintenant, à la suite des grèves, l'opposition se solidarisait avec les ouvriers et le mouvement prenait des formes de plus en plus organisées. On a créé le Comité de Défense des Ouvriers (Komitet Obrony Robotników - KOR). Il organisait une aide financière aux ouvriers persécutés, dénonçait dans la presse internationale la violence comme moyen de résoudre des problèmes, brisait le monopole d'information en distribuant un bulletin d'information secret.

Le mouvement social a pu prendre de l'envergure car la faiblesse économique de l'état enlevait des atouts aux dirigeants. Comme la crise économique devenait de plus en plus prévisible, les dirigeants devaient se soucier de l'image du pays à l'étranger pour se voir accorder des crédits. Le gouvernement a proclamé une amnistie et a même ratifié le Pacte des Droits de l'Homme de l'ONU (ce document du 16.12.1966 a été signé le 3.03.1977). La barrière de la peur a baissé encore plus quand Karol Wojtyła est devenu pape, le 16.10.1978. Les milieux d'opposition ont gagné ainsi un grand protecteur.

La crise générale a éclaté à la suite des mauvaises récoltes en 1980. Les dirigeants, cette fois-ci n'étaient pas en accord pour utiliser la force. D'ailleurs, le mouvement était beaucoup plus vaste qu'en 1976, il était aussi mieux organisé. Des attentes ont été exprimées dans la liste de 21 postulats dont le premier était de reconnaître des syndicats indépendants. Le 31.08.1980, à Gdańsk, le Comité de Grève Inter-entreprises (Międzyzakładowy Komitet Strajkowy - MKS) a signé des accords avec les représentants du gouvernement où ces derniers reconnaissaient des demandes des grévistes.

4.4.4.2 Un partenaire inhabituel

Le syndicat ouvrier officiellement reconnu par les communistes- « Solidarność » - la solidarité - était la plus grande organisation dans l'histoire de la Pologne (7 - 8 millions de membres⁴⁵). Il est devenu une force qui pouvait compter comme un interlocuteur pour le parti.

Le dialogue du POUP (Parti ouvrier unifié polonais) et de « Solidarité » n'allait pas de soi. Le parti ne réalisait que certains postulats des accords signés et essayait de mettre en conflit les élites intellectuelles et les ouvriers. Par ailleurs, les dirigeants déclaraient que la situation économique catastrophique était une conséquence des grèves. La dissidence, le plus souvent, cherchait des compromis. Néanmoins, la situation devenait de plus en plus tendue : d'un côté, les dirigeants, dans le but de discréditer « Solidarność » multipliaient des provocations ; de l'autre côté, la dissidence luttait pour les droits de l'Homme d'une façon de plus en plus décidée. En septembre 1981, « Solidarité » a lancé son « Appel aux gens du travail de l'Europe de l'Est » encourageant d'autres pays à suivre son exemple de lutte civique.

Finalement, la fraction radicale dans le camp des dirigeants, représentée par le général Wojciech Jaruzelski, s'est résolu au règlement des tensions par des forces militaires. Le 13.12.1981, le général, en tant que nouveau Premier Secrétaire, a proclamé l'état de guerre. De facto, il s'agissait d'un coup d'état militaire.

On a arrêté des milliers de syndicalistes, bloqué la télécommunication, militarisé les 130 plus grandes entreprises afin de prévenir des grèves. Toute forme d'opposition militaire aurait été certainement pacifiée comme l'ont montré quelques incidents armés. Si le sang ne coulait pas à flots, c'est parce que « la Solidarité » n'avait pas de vraies troupes armées, donc l'armée d'état n'avait pas en face l'adversaire de son type.

Officiellement inexistante, « Solidarité » continuait à vivre d'une façon clandestine. Les manifestations prenaient des formes pacifiques, ex. allumer des bougies à la fenêtre à un moment donné, ne pas utiliser des transports en commun citadins un jour choisi, etc. . . Peu à peu, les artistes, les journalistes (pas seule-

45. Les données du mois d'avril 1981, d'après W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1980-2002*, Warszawa, Świat Książki, 2003, p.27.

ment catholiques) commençaient à se regrouper autour des églises pour y présenter leurs travaux. Il faut signaler que l'église catholique polonaise était l'unique église vraiment indépendante dans tout le bloc soviétique (Davies 1986 : 32). On espérait que, dans un futur indéterminé, le Conseil militaire de salut national (Wojskowa Rada Ocalenia Narodowego - WRON) n'aurait plus de force pour étouffer les ambitions nationales polonaises⁴⁶.

Il a fallu attendre l'effondrement des bases matérielles du communisme (symbolisé par l'explosion dans la centrale nucléaire de Tchernobyl) et l'arrivée de Mikhail Gorbatchev au pouvoir en l'URSS avec son programme des changements, pour que les dirigeants polonais revoient leur politique. Ils commencent à prêter l'attention aux pourcentages d'abstention lors des élections (tout en publiant leurs propres données) ou à consulter la population dans le référendum (même si l'opinion exprimée par la majorité n'est pas prise en compte). En même temps, « Solidarité » est reconnue par des délégations étrangères se rendant en Pologne car elles prévoient dans leurs programmes de visite une entrevue avec Lech Wałęsa.

Les nouvelles grèves éclatent d'avril à septembre 1988. Les dirigeants sont suffisamment puissants pour pouvoir étouffer toute résistance, mais tous seuls, ils se trouvent incapables de reconstruire le pays. Ils paraissent hésitants pour pacifier des manifestations et finalement proposent une rencontre de la *table ronde* aux *représentants de différents milieux sociaux*.

Les négociations entre la dissidence et le gouvernement commencent en février 1989 (La Table ronde). Trois mois plus tard, on convient : la légalisation de « Solidarité », des règles régissant les futures élections législatives et la promesse d'aide de la dissidence dans la mise en place des réformes économiques. C'est un début des transformations vers la démocratie et l'économie de marché. A la suite des élections partiellement libres (formule convenue entre la dissidence et le parti), le 6 juin 1989, l'attaché de presse du Comité central P.O.U.P. a déclaré que le

46. L'acronyme du Conseil militaire de salut national, l'organisme qui depuis 1982 était à la tête du pays - WRON - est très proche en polonais du mot « corneille » - *wrona* - l'oiseau considéré comme commun et jacassant. L'aigle, étant l'emblème national, comprend comme connotations la noblesse et la fierté. Dans les milieux d'opposition, on a forgé, à l'époque de l'état de guerre, le dicton : « WRONa orła nie pokona! » (La corneille ne triomphera pas de l'aigle!). Dans ce slogan, on donnait au putsch une allure misérable et on croyait en une Pologne grandiose.

parti a essuyé une défaite et qu'il allait accepter les conséquences politiques qui en découlaient. Cette déclaration, reformulée par une actrice - Joanna Szczepkowska, renfermait la vérité si attendue par la nation : « Mesdames, Messieurs, le 6 juin 1989, le communisme en Pologne a pris fin ! ».

Les retombées de cette période de l'histoire de la Pologne sont encore très nombreuses. Elles existent non seulement par les gens qui ont connu le communisme et portent en eux son empreinte, mais elles ont aussi la forme d'un héritage législatif. Des lois polonaises (car votées par des Polonais) et contre-polonaises à la fois (car instaurées sous la pression externe), valables à une période donnée, doivent être assumées par le pays actuel (par ex. des lois agraires). La vision de l'histoire *des aînés* n'est pas toujours celle que les manuels présentent aux *jeunes générations*. Voilà le premier point de rencontre possible et de défi. Est-ce que *les aînés* sauront apprécier des idées variées ou même erronées *des jeunes*, fruit d'expression libre ? Et *les jeunes*, auront-ils patience d'apprendre la valeur du contexte nouveau, riches d'une compréhension profonde de ce changement grâce aux *aînés* et établissant, avec leur aide, des limites à leur liberté ?

Différencier les faits des opinions est une compétence importante qui, dans la société démocratique, peut constituer une valeur : rechercher la vérité en établissant les faits et accueillir des opinions tout en proposant la sienne. Ce travail permet de voir la complexité des situations, et les apports des visions des générations différentes ouvre l'élève à la diversité des points de vues, tellement nécessaire quand on côtoie l'Autre.

L'enrichissement dû à l'époque communiste révolue peut encore avoir un troisième volet, important dans la classe de langue. Il s'agit de savoir évaluer des risques et des gains inhérents à une implication. Les gens vivant sous le communisme s'exposaient à un danger en réclamant la liberté et l'amélioration de leur situation économique. L'idéologie qui a pris la forme d'un système social a été l'ennemie de certains et l'alliée pour d'autres. Ayant cette image en tête, on peut entamer la réflexion sur la nature et l'emplacement des forces par rapport auxquelles l'individu, vivant dans le contexte démocratique, aura à se positionner.

Chapitre 5

La valeur ajoutée de la modernité

Les jeunes Polonais ne connaissent que la réalité basée sur le suffrage universel, les droits civiques et le pluripartisme. Comme c'est un système récemment négocié, il est à construire avec des ressources humaines qui ne peuvent pas puiser dans leur expérience. Les changements entamés par les décideurs ont ouvert la voie aux changements de comportements civiques. Cette façon d'être nouvelle, dans le contexte démocratique capitaliste, est une valeur ajoutée à la période moderne de l'histoire polonaise.

5.1 Le pouvoir en transition

Le premier gouvernement non-communiste (dans l'histoire après la II^e guerre) a mis en œuvre de larges réformes politiques et économiques. L'équipe de Tadeusz Mazowiecki a instauré la III^e République Polonaise (RP). Cette III^e RP accomplissait le rêve de plusieurs générations sur l'indépendance, la démocratie et la sécurité. On éliminait des statues du régime précédent et le symbole national - l'aigle blanc - a retrouvé sa couronne. Le pluripartisme était un fait.

Conformément aux décisions de la Table ronde, l'effort principal consistait en des réformes libérales qui orientaient l'économie à planification centrale vers l'économie du marché. On a stabilisé la monnaie et la privatisation a commencé.

En présence du « partenaire » communiste, les changements si étendus et radicaux n'ont pas pu opérer en profondeur. La *décommunisation* s'est faite su-

perficiellement (ex. le P.O.U.P dissout, change de nom et garde ses biens et sa structure dans le cadre d'un nouveau parti ; dans les médias, les gens les plus compromis sont écartés mais des équipes de rédaction restent, . . .). Les communistes, ceux qui sont restés au pouvoir, ont pu mener la destruction d'une partie des archives les concernant.

La dissidence qui, jusqu'à la prise du pouvoir, parlait d'une seule voix, s'est désunie justement au sujet de la *décommunisation*. Le premier ministre optait pour la continuation de la politique consensuelle, tandis que le dirigeant de « Solidarité » - Lech Wałęsa - voulait faire rupture avec la nomenklatura communiste restée en place et accélérer les changements (même au prix de la déstabilisation politique). Ces différents au sein de l'ancienne opposition ont baissé considérablement sa popularité.

En 1991, les élections entièrement libres - aussi bien présidentielles que législatives - sont gagnées par les milieux post-solidarité. Néanmoins une bonne dose de déception les a accompagnées : Lech Wałęsa a été choisi président seulement au 2^e tour ; dans le parlement l'Union Démocratique de Mazowiecki a eu 12,6% de mandats suivi de près par la fraction post-communiste - 12% de mandats. Seulement 43,2% de citoyens ayant le droit de vote ont pris part aux législatives⁴⁷. Malheureusement, on n'en a pas tiré d'enseignement.

Les discordes entre le président et le parlement rendaient impossible le fonctionnement normal de l'état. Au lieu d'un débat, on assistait à un dialogue émotionnel, plein d'agression verbale. Wojciech Roszkowski remarque que les dirigeants avaient une perception du moment décalée par rapport à celle de la société :

« Pour une partie de nouvelles élites, la liberté et le pouvoir s'avéraient constituer un but en soi, et pour la majorité de la société, la liberté était un ornement insignifiant de la pauvreté⁴⁸. »

Le chômage, les inégalités matérielles et le démontage de l'état-protecteur faisaient naître chez les défavorisés une nostalgie des temps du communisme.

47. Les données sont tirées de W. Roszkowski *Najnowsza historia Polski 1980-2002*, Warszawa, Świat Książki, 2003, p.147.

48. *ibid.*, p.148. Traduction de M.Szczepanik-Ninin.

La frustration et la déception ont fait donner aux post-communistes la majorité des voix aux élections législatives (septembre 1993), puis le fauteuil présidentiel (décembre 1995). Le retour au pouvoir des ex-communistes ne voulait pas dire le retour au communisme⁴⁹. Dans la nouvelle situation, les dirigeants ex-communistes ont bien réussi *l'affranchissement de la nomenklatura* (l'appropriation des biens de l'état dans le cadre de la privatisation) et continuaient à collaborer dans le cadre des réseaux personnels politico-administratifs. Les réformes institutionnelles ont été freinées.

Derrière la façade démocratique (la constitution en 1997) les citoyens commençaient à entrevoir que les partis au pouvoir agissaient selon leur intérêt et pas dans l'intérêt du pays.

Lors de la cohabitation (1997-2001) du président post-communiste et du gouvernement post-solidarité il y avait quelques réussites, ex. l'accès à l'OTAN en 1999. Néanmoins, les milieux post-solidarité ont rebuté les électeurs par une politique intérieure décevante - des réformes mal introduites, le triomphalisme dû aux origines syndicales, des querelles.

A partir des élections de 2001, les facteurs immédiats sont devenus plus importants que les facteurs historiques pour guider des choix électoraux. La déception envers une classe politique au pouvoir la fait remplacer par une autre fraction. Ainsi, la gauche réélue en 2001, est déclassée en 2005. Les partis populistes et de l'extrême droite sont effacés par les élections législatives de 2007 au profit des partis de droite (une libérale, l'autre qui se veut « sociale »). Ceci prouve que la société commence à se rendre compte qu'elle a un rôle actif à jouer en choisissant ses dirigeants⁵⁰.

Depuis le 1er mai 2004, la Pologne fait partie de l'Union européenne, et depuis le 21 décembre 2007 de l'Espace Schengen. D'un côté, la transformation politique et économique en Pologne a satisfait aux critères des états membres, de l'autre

49. L'essentiel du régime communiste-totalitaire consistait à être au pouvoir et pas à réaliser les principes d'égalité sociale. Ce modèle a pu donc trouver sa réalisation dans le schéma capitaliste.

50. Le taux de participation aux élections législatives n'a pas encore dépassé celui des élections de 1989 - 63%, mais après des années où les scores allaient de 40% à 48% seulement, lors des élections de 2007 la participation était de 53%. (Source : http://pl.wikipedia.org/wiki/Wybory_w_Polsce#Referenda_w_III_RP)

les Polonais ont ratifié par référendum le traité d'accès à l'Union Européenne. La construction d'un espace commun est un défi pour les Polonais, aussi bien pour les hommes/femmes politiques que pour les euro-citoyens. Dans cet espace d'intégration, supérieur à l'état, on peut apercevoir la position géographique de la Pologne qui fait d'elle un pays médiateur entre l'Est et l'Ouest européen.

5.2 Le pouvoir juridique

La démocratie polonaise *adolescente*, au bout de 15 ans, possède le pluralisme des partis, la législation du pouvoir (la possibilité de choisir et de destituer les dirigeants), les élections libres, le pouvoir législatif (la Diète - Sejm et le Sénat) et le pouvoir exécutif bien définis pas la constitution. Pour les citoyens « d'anciennes démocraties » de l'Ouest européen cela peut paraître tout naturel, mais en Pologne cette *normalité* constitue un acquis.

Vu sous cet angle, il est particulièrement amer de constater que les Polonais ont peu confiance envers les institutions démocratiques de leur pays. 16% des Polonais sont satisfaits de la démocratie en Pologne, 7% fait confiance au gouvernement, 8% à la Diète, 3% aux partis politiques!⁵¹

D'où cette méfiance ? Les sceptiques répondront que le système est mauvais et qu'il faut recommencer la construction d'une nouvelle démocratie (IV^e République). D'autres, (la majorité) diront qu'il faut améliorer le fonctionnement des institutions déjà existantes. Ces institutions ont un rôle essentiel à remplir lors du passage du système autoritaire vers le modèle libéral. *Si elles* (les institutions) *ne sont pas fortes*, dit Francis Fukuyama, *la transformation peut être dangereuse pour le pays.*⁵²

En Pologne ce danger a pris chair : la privatisation était en grande partie profitable aux cercles des bureaucrates corrompus, les « élites » de l'ancien ordre ont bouleversé l'opinion publique par des malversations spectaculaires. Mainte-

51. D'après le sondage Eurobarometr, cité par *Rzeczpospolita* du 17.08.2004.

52. Francis Fukuyama est professeur d'économie politique à Washington. L'opinion citée provient de l'interview intitulée « *Silne państwo ograniczone* » (Le fort état limité) publié dans *Rzeczpospolita* du 28-29.08.2004.

nant, pour guérir des maladies du pays, il faudrait un système judiciaire efficace et restructuré.

Je traiterai de principaux problèmes liés à la justice en trois points : la « décommunisation » comme source du manque de confiance, le manque d'indépendance du pouvoir juridique et le problème d'accès aux services juridiques.

La « décommunisation » suscite beaucoup d'émotions et de querelles. Ses principaux postulats sont : l'identification des fonctionnaires du système communiste, la limitation de leur accès aux activités publiques (« la lustration ») et le jugement des responsables et des criminels de ce régime. Depuis 1998, l'Institut de Mémoire Nationale (IPN) œuvre dans ce sens, d'après des principes de l'état de droit. Ses actions sont jugées insuffisantes par certains, freinées par d'autres.

Des milliers de personnes servaient le communisme en Pologne. Actuellement, un argument d'appartenance aux services sert à discréditer les opposants lors des débats. L'élucidation du passé permettrait un fonctionnement politique plus sain. Parfois elle n'est pas simple (archives détruites, données qui peuvent faire confondre la victime avec un fonctionnaire), mais elle est revendiquée de plus en plus fortement ; comme preuves : la popularité du parti *Loi et Justice* qui va dans ce sens, la provocation d'un journaliste qui a mis sur internet la liste des noms tirée d'IPN, le débat public dans les médias sur la question.

Le fait de ne pas avoir nommé le mal par son nom, déprave le sens commun de la justice et peut être à l'origine de l'apathie ou de la haine.

Le deuxième problème juridico-politique est posé par le manque d'indépendance du 3^e pouvoir. La dépendance de magistrature et des services spéciaux du gouvernement a créé des conditions favorables à la naissance du *capitalisme politique*. Le *capitalisme politique* en Pologne est un système politico-économique où un réseau de relations personnelles (constitué par les hommes politiques, leurs partenaires du monde des affaires et des agents des services spéciaux) a pour but l'enrichissement individuel par le drainage des fonds de l'état (ex. vol des fonds du Service des Dettes à l'Etranger par des « auteurs inconnus »).

En Pologne, le Ministre de la justice est en même temps le Procureur général et, en tant que ministre, il peut être révoqué par le Premier Ministre d'une heure

à l'autre. Le secteur de la justice dépend donc directement du parti au pouvoir et représente alors les intérêts de ce parti et pas les intérêts du pays.

La jeune démocratie essaye de lutter contre ces phénomènes nocifs. Des malversations nuisibles à l'échelle du pays sont élucidés par des commissions parlementaires lors de sessions publiques. L'opinion publique demande, de plus en plus fort, des règles claires d'accès aux postes et la consolidation des mécanismes d'exécution de responsabilité vis-à-vis des fonctionnaires publics. La « dépolitisation » de la justice apparaît comme une des conditions d'évolution du pays vers l'état de droit⁵³.

L'autre condition, et pas la moindre, est l'augmentation des effectifs judiciaires, insuffisants pour le moment. Si on veut déclarer la guerre contre la corruption, les malversations et la montée de la délinquance, il est nécessaire d'avoir un appareil judiciaire efficace et rapide. Ce n'est pas le cas actuellement en Pologne où l'accessibilité aux juristes est une des plus limitées en Europe. Les corporations judiciaires veulent garder les avantages du marché où l'offre est rare. Sans prendre en considération les besoins effectifs, ils restreignent le nombre de candidats pouvant préparer des concours juridiques. Ainsi, un grand nombre d'étudiants de droit, après leurs études, doit chercher du travail dans un autre domaine pendant que, par manque des juristes, des procès et des procédures judiciaires s'éternisent dans les Palais de Justice surchargés.

Cela crée dans l'opinion publique l'impression de l'impunité et provoque la sensation d'être menacé. Il ne peut pas en être autrement si certains délits ne sont même pas enregistrés (car il est sûr qu'il n'y aura pas de possibilité de les examiner) et certains crimes pas punis (car les lenteurs de l'appareil provoquent leur prescription). Même si la loi était la meilleure possible, le fait de ne pas la respecter la rend caduque.

Un des éléments positifs dans ce paysage est Najwyższa Izba Kontroli (NIK, la Chambre Suprême de Contrôle), une institution dépendant seulement de la Diète, avec un président indépendant des partis politiques. La NIK vérifie les actions du gouvernement et des institutions territoriales, en prenant en compte leur légalité, l'utilité, la probité et la prise en compte des facteurs économiques. Mais,

53. Il faut voir cette dépolitisation comme corollaire de la lustration, à savoir : des juristes compromis lors du régime précédent devraient être destitués des postes publics.

c'est la faiblesse de l'appareil judiciaire, pris comme un ensemble, qui est préjudiciable à la démocratie car les citoyens peuvent commencer à considérer, dans ce contexte nouveau, que ces dysfonctionnements juridiques sont une caractéristique du système.

5.3 Le quatrième pouvoir - les médias

En principe, chaque citoyen en Pologne a le droit à la liberté d'expression, d'obtention et de divulgation de l'information. Ceci concerne aussi le droit d'information ayant trait aux activités des pouvoirs publics⁵⁴. La censure est proscrite. Ce droit d'information et la liberté d'expression sont réalisées soit dans les contacts individuels, soit par le biais des mass media (presse, radio, télévision, cinéma), l'internet cumulant les deux types de rapports.

Les mass media ayant la portée globale sur de larges parties du territoire, constituent un élément stratégique dans la vie du pays. On peut voir dans les médias un réel pouvoir, lesquels, au même titre que d'autres institutions d'état, devraient être définis dans son rôle vis-à-vis du pays. Par ailleurs, on peut les considérer comme une plate-forme d'expression où diverses personnes ont la possibilité d'exprimer leur opinion subjective et ainsi influencer l'opinion publique. Je développerai ces deux aspects des médias tour à tour.

En Pologne, la recherche de l'équilibre entre l'intérêt public (entre autres le droit à l'information) et la liberté d'expression est incarnée par Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji (KRRiT, le Conseil National de la Radiophonie et de la Télévision). Son fonctionnement est actuellement critiqué car ses membres étaient proches des hommes politiques au pouvoir. Le système des concessions permet à KRRiT de superviser des quotas de programmes d'information ou culturels à assurer par les chaînes de télévision ou des radios. Mis à part ces indications, les médias sont formellement libres. Ils sont de plus en plus indépendants de l'état car leurs revenus viennent de plus en plus souvent des sociétés privées (il y a encore quelques années c'étaient des entreprises où l'état était actionnaire majoritaire qui assuraient la majorité des recettes des médias).

54. Article 54 et 61 de la Constitution

Pour fonctionner dans la démocratie, le citoyen a le devoir de s'informer. De cette « mise au courant » viendra sa vision de la place et du rôle qu'il peut jouer dans la société. Son opinion conditionnera ses actions. Pour que ses choix ne soient pas erronés à cause des mauvaises informations reçues, celles-là doivent correspondre à la réalité. Ceci mène à la dimension éthique des médias - présenter les faits sans les fausser, distinguer les faits des opinions. Si les médias répètent des spéculations ou des potins non confirmés, ces mots peuvent prendre la valeur des faits, ce qui est particulièrement dangereux au secteur économique, sensible aux moindres instabilités.

D'après le sondage d'opinion publique, réalisé par SMG/KRC Millward Brown, sur la confiance envers les médias - 63% des Polonais (spécialistes et large public confondus) considèrent la radio polonaise comme crédible, 59% sont de cet avis s'il s'agit de la presse locale, 55% font confiance à la presse nationale et 54% à la télé⁵⁵. Ces données peuvent être interprétées comme optimistes (par rapport à la mauvaise presse des médias sous le communisme), mais indiquent néanmoins une certaine méfiance du public. Quelles peuvent être les raisons de cette méfiance ?

Dans son article⁵⁶, Rafał Szymczak décrie surtout la crypto-publicité comme un danger pour la confiance envers les médias. A ceci s'ajoutent des mensonges dans le monde de la publicité et du marketing. Il y a aussi le problème du choix des informations opéré par le propriétaire du média suivant ses intérêts, des manipulations différentes (la propagande, des mensonges rapportés sans être vérifiés, des faits vérifiés mélangés avec des fantaisies).

Dans la démocratie, les citoyens avertis trouvent eux-mêmes des solutions pour parer à ces différents manques d'objectivité : l'obligation de signaler que l'article est sponsorisé, l'Office de Défense des Droits du Consommateur, le contrôle de la concentration des médias - équilibre entre les médias publiques et privés - pour assurer le pluralisme d'information, etc... Ceci exige néanmoins une attitude attentive qui réagit à des changements rapides.

La diffusion culturelle (pièces de théâtre, concerts, films de qualité) tout en faisant partie des préoccupations de l'état, de sa mission, s'inscrivent dans la

55. Ces données ont été citées dans l'article de R.Szymczak, « Złe wiadomości dla nieuczciwych » (Mauvaises nouvelles pour les malhonnêtes), *Rzeczpospolita* du 12.01.2005.

56. *ibid.*

perspective des divertissements offerts par les médias. Si l'état intervient dans cette matière, c'est parce que la dimension économique du fonctionnement des médias - la recherche d'audimat - font préférer aux opérateurs ce qui est plus facile à réceptionner, à savoir le spectaculaire et le superficiel. Ceci mène aux séries télévisées, aux journaux illustrés et aux mélodies passe-partout⁵⁷.

S'il est vrai que la *haute culture*, par son caractère innovateur, influence les goûts populaires (ex. les différents personnages se font imiter), il est également à noter que l'inverse existe aussi. Par exemple, pour un large public, l'apparence est plus importante que la force des arguments ; par la suite, les hommes politiques attachent de plus en plus d'importance à leur image, s'habillent sous l'œil des spécialistes, etc. . . On peut observer aussi de grandes discussions émotionnelles au sujet des productions qui ont fait scandale et ce qui disparaît des mass media, ce sont des discussions argumentées sur tel ou tel problème soulevé par une production culturelle.

Ceci m'amène à considérer les médias dans leur rôle de lieu d'échanges. Des problèmes qui se posent en débats sont extrêmement bénéfiques à la démocratie car la société peut ainsi trouver des voies d'amélioration de la situation dans le pays. A l'origine de ces débats, on peut avoir des enquêtes menées par des journalistes qui dépassent le stade du scandale, des recherches publiées, l'actualité qui mobilise l'expression des opinions venant de différents milieux, etc. . . Pour que cette mission noble des médias puisse être réalisée, il faut être en présence de partenaires avertis, conscients des caractéristiques des médias et éduqués dans le sens des valeurs civiques.

Des informations, des débats présents dans les médias forment l'opinion publique. Marie-Reine Renard soutient « *qu'il suffit de quelques campagnes de presse pour rendre antipathique tel personnage ou bien une action politique quelconque.* »⁵⁸ Ceci inscrirait le monde des opinions dans la tendance superficielle et changeante

57. On pourrait multiplier des exemples de retrait de la culture exigeante devant la populaire : à partir de septembre 2005, au lieu des spectacles de théâtre hebdomadaires à la télévision (existants depuis des années), la TV1 publique ne propose qu'une première par mois ; lors du Festival de la Chanson à Sopot en 2005, on a pu observer le clivage entre le jury (qui appréciait la voix et l'interprétation des candidats) et les goûts du public qui par les textos désignait comme gagnante une chanteuse du show populaire.

58. M.-R. Renard, *La liberté de penser*, Fontainebleau, L'Helicon, 1996, p.124.

des mass-média. Pour limiter ce phénomène de dépendance des opinions de l'individu des médias, il faudrait qu'il diversifie ses sources d'information et surtout, qu'il entreprenne un effort d'élaboration de convictions fondées.

Par ailleurs, il y a une certaine asymétrie dans le processus de formation de l'opinion par les médias, car le public, en raison de son nombre, est réduit à la passivité. L'expression des masses est le plus souvent réduite à un code binaire : j'aime (donc je regarde) - je n'aime pas (je n'écoute pas). Si, des fois, il y a la possibilité de prendre part dans une discussion (ex. par l'envoi d'un texto), il n'y a pas de possibilité (ou de temps, d'espace) d'argumenter son avis. Ce manque d'activité de la part de l'individu, qui est éliminée par les médias, peut être comblé par des échanges dans un groupe restreint.

5.4 L'économie et la société citoyenne

La démocratie qui existe en Pologne depuis 1989 est une démocratie modelée sur les démocraties européennes ou celle des Etats Unis. Il s'agit de la démocratie libérale. Dans ce modèle de gestion du pays deux forces sont en jeu : d'un coté, le pouvoir est exercé par les institutions démocratiques et, de l'autre, l'économie de marché agit dans une société libérale. Avoir une attitude civique se traduit par la volonté de soutenir son pays en participant à la vie publique. Se libéraliser, veut dire se prendre en charge, organiser la liberté qui est donnée. Les deux types d'action trouvent un dénominateur commun qu'est le travail productif basé sur des connaissances.

De nombreux observateurs et économistes (à titre d'exemple : Jan Nowak-Jeziorański dans un entretien télévisé du 29.12.2002, TVP2 ; Kołodko 1999 : 230 ; Noga 2005 : 150.) soulignent la relation entre la liberté et les conditions matérielles d'existence (appelé autrement « le pain » ou « la croissance économique »). Si les gens vivent dans la misère, leur soucis tournent autour des questions vitales et ils n'accordent pas d'importance au système qui donne les possibilités de choix car eux n'ont pas de moyens pour pouvoir choisir.

Dans le contexte polonais, on a pu réaliser combien l'économie influençait le régime politique car l'effondrement du système communiste était principalement

dû à son inefficacité économique à long terme. Dans les années 90, encore avant le changement du régime, les décideurs socialistes ont entrepris des réformes économiques et ceci a facilité la transformation, c'est-à-dire le passage de l'économie planifiée centralement à l'économie de marché.

Si la démocratie et le capitalisme ne sont pas des solutions-miracles, ils fournissent au moins la possibilité d'avoir un choix pour chercher les meilleures solutions possibles. Tout d'abord, je parlerai alors des relations reliant le régime démocratique et le système capitaliste. La politique de transformation ne se fait pas en annonçant la libéralisation et la stabilité. Elle consiste en la création de nouvelles institutions (qui pour l'auteur sont des règles à respecter) et nécessite des changements au niveau du comportement des gens. La deuxième partie de ce chapitre concernera donc quelques propriétés d'ordre économique qui forment des bases du comportement civique. Je terminerai ce chapitre par la réflexion sur le capital humain qui me permettra de dresser le profil d'un citoyen demandé par le contexte économique polonais actuel.

5.4.1 La complémentarité de la démocratie et du marché libre

La liberté dans la démocratie se traduit par la possibilité de faire des choix, les choix de la majorité étant retenus. Pour le marché libre, la liberté signifie la possibilité de rentrer ou sortir du marché et la décision dépend des espérances de bénéfices.

Si la logique capitaliste était la seule à agir, à la longue, le marché libre serait voué à l'échec. Les bénéficiaires du système s'enrichiraient au dépens des plus pauvres, ceux-ci amenés à l'exclusion déstabiliseraient le système. Il est donc dans l'intérêt de tous les acteurs de tendre vers la croissance économique stable. Dans la multitude des transactions, ce qui peut aider à garder la stabilité et la prévisibilité de l'évolution du marché sont les règles de fonctionnement et une politique de développement économique. La démocratie peut aider les sociétés à développer ces règles et, par là, tendre vers la croissance économique durable. D'après Kołodko (1999 : 51) :

Sur une longue période, la croissance économique et le développement

de la société ne peuvent pas être maintenus s'ils ne sont pas épaulés par les institutions démocratiques.

Ces institutions (règles de fonctionnement sur le marché) procurent à la société la satisfaction qui, à son tour, permet de supporter les difficultés (si elles sont passagères) résultant par exemple de différentes réformes. Néanmoins, de nouvelles règles, instaurées d'après les procédures démocratiques, pour pouvoir être utiles doivent remplir non seulement la condition de justesse (être un bon outil adapté à la situation donnée) mais aussi la majorité des gens qui votent doit en être convaincue. Des hommes/femmes politiques doivent donc acquérir la confiance de la part de la population pour leurs propositions. En établissant des propositions, les décideurs croisent des arguments économiques rationnels avec des arguments relevant d'autres domaines (religion, environnement, sécurité). Si la politique prend le dessus, même une démocratie affirmée est capable de freiner la capacité de développement économique, met en garde Kołodko (1999 : 225).

Par ailleurs, des groupes qui présentent des intérêts autres que la croissance stable et durable peuvent vouloir influencer des décisions des dirigeants, d'où besoin de transparence dans la vie politique afin d'éviter la corruption de même que la nécessité du dialogue avec des partenaires sociaux. Disposant des moyens de pression exceptionnelles, « la mafia politique » déforme les règles du marché libre. De là découlent des interventions arbitraires dans les sociétés (changement des PDG même si l'état est l'actionnaire minoritaire, arrestations des hommes d'affaires insoumis, contrats lucratifs pour d'autres) et une corruption omniprésente, surtout là où l'administration rencontre le monde des affaires (licences, adjudications, transactions⁵⁹). Comme tout changement d'ordre culturel, ce type de comportement demande du temps pour être abandonné. De plus, ceci demande une bonne organisation dans les structures démocratiques laquelle, avec la transparence des actions et l'ouverture au dialogue constituent des valeurs

59. Dans la malversation juridico-politique la plus connue -« Rywingate »- un producteur cinématographique, représentant des milieux au pouvoir proposait à un directeur d'un groupe de presse un changement favorable dans le texte d'une loi pour 17,5 millions de dollars de pot de vin ; par ailleurs dans un sondage effectué par Fundacja Batory, publié dans *Rzeczpospolita* du 05.09.2003, on lit que 48% d'hommes d'affaires polonais affirme donner des pots de vin - ça devient si nécessaire dans les affaires qu'ils incluent des pots de vins dans les frais de fonctionnement de l'entreprise.

d'une culture politique nouvelle.

Les conflits d'intérêts sont présents aussi bien dans les décisions politiques qu'économiques. Néanmoins, l'état, malgré les difficultés mentionnées plus haut, est une organisation suffisamment puissante pour soutenir aussi bien la croissance à long terme que les objectifs éloignés de la politique économique. Kołodko (1999 : 131) précise la voie d'une séquence de développement que l'état devrait tendre à réaliser : l'augmentation de la concurrence \Rightarrow l'augmentation de la production \Rightarrow l'augmentation des revenus fiscaux \Rightarrow l'augmentation du revenu national \Rightarrow l'amélioration du niveau de vie.

D'un côté, la démocratie peut aider le marché, en corrigeant la trajectoire du développement afin de parvenir à un développement durable. De l'autre côté, le système du marché libre peut faciliter la démocratisation. Pour fonctionner dans une réalité changeante, les gens ont à s'informer (par le biais des médias) et adopter un esprit critique. Il est nécessaire de savoir s'adapter. Dans la situation de concurrence, l'initiative, l'application au travail ou l'efficacité, la confiance deviennent des atouts des acteurs du marché qui sont également des citoyens. L'augmentation du niveau de vie fait délaissier au gens des problèmes d'existence au profit de la possibilité de s'impliquer dans la vie du groupe (la solidarité) ou dans la vie publique (l'esprit civique se traduisant par des actions au profit du développement du pays).

Nous avons vu que le libéralisme sans limites pourrait devenir une idéologie aussi dangereuse que celle du communisme. La démocratie devrait réguler le marché libre afin d'écartier des crises sociales et d'assurer la croissance économique qui est une composante importante du développement du pays.⁶⁰

60. Dans la période démocratique en Pologne, le produit national brut (PKB) polonais accuse une croissance à partir de 1992. Il est néanmoins sujet à des fluctuations avec des pics de 7% en 1995 et 6,6% en 2007 ou les ralentissements par ex. 1,2% en 2001. En 2008 et 2009, le PKB dans l'économie polonaise se situerait aux environs de 5%. (D'après : *Lata 1990-2003 Główny Urząd Statystyczny* dans Kołodko 2005 : 48 ; le site de l'Insee polonais - Główny Urząd Statystyczny : http://www.stat.gov.pl/gus/45_3011_PLK_HTML.htm ; http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbc/gus/PUBL_not_infor_zaktual_szacunku_PKB_za_2007.pdf, consulté en septembre 2008 ; Kowalski 2008 : 1 et 2).

5.4.2 La croissance économique et la justice sociale

Un autre élément conditionnant la durabilité de la croissance est *la justice sociale*, c'est-à-dire le besoin de faire participer tous les groupes sociaux aux bénéfices de la croissance économique (Stanley Ficher dans Kołodko 1999 : 139). Cette participation peut prendre forme de la réduction de la pauvreté ou de la distribution correcte des bénéfices. Dans le cadre politico-économique analysé plus haut, la productivité du capital (intellectuel ou matériel) engagé dans la création d'un produit est liée à des différenciations des bénéfices. Si ces différenciations sont justifiées économiquement, elles sont acceptables par la société sans créer des frustrations. Les économistes parlent dans ce cas des *inégalités justes* (Woźniak 2005). Toutefois, on ne peut pas accepter la pauvreté au milieu de la prospérité (et on ne parle pas ici en termes de moralité mais en termes purement économiques).

Pour tendre vers la justice sociale, l'état ne peut pas prendre en charge d'une façon efficace tous les rôles. Il peut restreindre des inégalités de type frustrant avec des outils qui permettent aux gens exclus d'avoir accès aux biens, par le biais de l'augmentation de leur capital (ex. cursus, études, soins médicaux). Par ailleurs, des rétributions dues au fonctionnement du marché ne sont pas suffisantes. Dans le système économique capitaliste, la volonté d'atteindre la justice sociale se traduit par la mise en place des dispositifs qui sont à l'opposé des règles de profit et de compétitivité. Aussi, des organismes non-gouvernementaux ainsi que le secteur commercial par ses investissements sociaux peuvent avoir leur part dans la promotion de la solidarité.

Kurleto (2006) soutient qu'il existe des régulations législatives qui obligent l'administration publique et les médias à collaborer avec des organisations non-gouvernementales (ONG), mais que ce type de collaboration n'est pas encore rentré dans les habitudes en Pologne actuelle. En pratique, le secteur citoyen peut se voir concurrencé par le secteur commercial et rares sont les ONG qui profitent gratuitement du temps de diffusion dans les mass-médias publiques. Actuellement, le troisième secteur en Pologne est représenté par environ 100 mille associations et fondations⁶¹. Quant au secteur privé Baran (2006 : 57) énumère

61. http://www.rp.pl/artykul/19420,184181_Szybko_rosnie_liczba_firm_.html; consulté en octobre 2008

4 principales formes d'engagement social entrepris : des projets élaborés avec des ONG, le volontariat des employés, le soutien financier et la mise à disposition des services, du matériel et des locaux. Les entreprises polonaises dénonçaient l'absence d'une politique gouvernementale qui les inciterait à faire des investissements pour le bien public (Baran 2006 : 61). Cette situation a des conditions pour changer car dans le plan du développement du pays pour les années 2007-2013, on donne la priorité au développement du secteur civique (troisième secteur) et à la promotion du dialogue social⁶².

Nous avons constaté que le développement économique par son souci de la justice sociale peut promouvoir le dialogue entre trois secteurs agissant dans la société, à savoir le secteur publique, privé et civique. L'implication de nombreux groupes sert la démocratisation mais on ne peut pas la décréter. Par ailleurs, aussi longtemps que l'on « privatise des bénéfices » et qu'on « socialise les pertes » le système ne sert pas à induire la notion de responsabilité aux acteurs économiques. Comme le dit Kołodko, pour la culture politique, mais sa réflexion me semble pouvoir être étendue sur d'autres formes acquises du comportement (1999 : 223) :

Une nouvelle culture (...) doit être assimilée, et avant tout comprise et acceptée.

Pour les générations qui ont connues l'économie planifiée, les changements de comportements et les changements culturels sont nécessaires. Pour celles qui ont grandi dans la démocratie, les attitudes d'activité sur le marché et le combat pour la distribution juste des bénéfices sont à entreprendre. Ce type d'actions orientées sur le bien commun (car il peut s'agir ici non seulement de la solidarité avec des gens mais aussi de la protection des biens tels que l'environnement, le patrimoine, la langue/culture et ses expressions), est ancrée sur le sentiment de la responsabilité qui, à son tour, découle de l'identification au groupe. Le savoir-être lié à l'appartenance doit être revisité aussi bien par ceux qui ont perdu le sens de la citoyenneté à cause du régime totalitaire que par ceux qui considèrent la maximalisation des bénéfices comme l'unique valeur existante.

62. *Le Programme d'action-La société civique- Le plan du Développement national*, Warszawa, 2005 ; Dans Kurlotto 2006 : 75

L'histoire ou la culture partagée peuvent être le moyen d'identification à un groupe sous condition que l'individu en soit conscient. L'état ou l'école peuvent promouvoir les deux. La recherche d'un bien commun aiderait à tracer la voie d'implication et ceci est un enjeu majeur pour le fonctionnement de la société civique. La solidarité d'un côté et les compétences pour un apprentissage en autonomie de l'autre, mèneraient à une structure sociale qui respecte des caractéristiques individuelles.

Un grand défi pour chaque personne consiste à trouver un équilibre entre l'existence créative individuelle profitable à elle-même et la responsabilité vis-à-vis de différents groupes d'appartenance qui lui fait partager ses compétences avec d'autres membres. Le concept de la justice sociale nous amène alors vers les valeurs tels que la coexistence pacifique ou la construction commune. Œuvrer pour la justice sociale pourrait se traduire dans la démocratie par des actions civiques nombreuses telles que : le maintien des liens humains, des actions en faveur de la dignité humaine et des réactions contre l'exclusion, l'organisation des débats publics et la formation de l'opinion publique, enfin, le contrôle du pouvoir d'état et la création du partenaire social capable de dialoguer avec des hommes politiques (ex. des syndicats).

Sur le fond de ces réflexions sur la solidarité et le dialogue social une question sur *la concurrence* mérite d'être soulevée.

La concurrence est moteur de l'économie dans le sens où elle entend promouvoir la qualité et la diversité de l'offre, l'innovation, et le bien-être du client. Elle suppose des régulations gouvernementales pour éviter le monopole, autrement dit, rendre impossible l'élimination du concurrent par un jeu des pouvoirs, et aussi pour garantir l'égalité des chances. En vue de cette égalité des chances, Woźniak (2005 : 161) énumère les domaines auxquels l'état doit garantir un large accès : l'éducation, la protection de la santé, la science et la culture.

De point de vue économique, il est alors bénéfique de maintenir en équilibre la solidarité des partenaires dissemblables et la concurrence des sujets ayant un profil similaire.

Les consommateurs sont très sensibles au sujet des différences économiques (le pouvoir d'achat, le statut social). Si la richesse restait le seul critère d'estime

et les problèmes financiers scellaient la position marginale dans la société, tout travail à but non lucratif serait insensé. Sans une éducation adéquate à l'égard de la position économique, liée souvent à une conjoncture, le rapport entre un investissement individuel et le bien-être peut sembler infondé. C'est pourquoi il est important d'aborder ici la question du capital humain, dont chacun est porteur à titre individuel mais sa valeur est désignée par les conditions socio-économiques.

5.4.3 Le capital humain

Conjointement, la démocratie et le marché libre sont un cadre qui ouvre à l'individu des possibilités de développement. Dans ce cadre, les groupes sociaux tels que la famille, la commune, la nation prennent en charge l'éducation de l'individu. L'éducation est fonction des possibilités et ambitions aussi bien de ceux qui dirigent les contextes éducatifs que les éduqués. Afin d'assurer un minimum d'égalité des chances, dans le pays comme la Pologne, on établit des lois, par ex. sur l'éducation obligatoire⁶³ et gratuite.

L'éducation est un investissement qui octroie à l'individu une valeur dans la démocratie et sur le marché des sociétés modernes. Mais, du point de vue économique, le savoir ne peut pas seulement être assimilé mais il doit servir à résoudre des problèmes, à créer des compromis, à être utilisé en pratique sous la forme d'innovations. Les habitudes venant d'une époque où l'économie était déconnectée de la réalité économique, et les connaissances théoriques de la pratique, doivent changer. Ce travail de reconstruction concerne en première ligne les éducateurs.

Les innovations supposent l'autonomie de l'individu, tout comme l'amélioration de son sort devrait être due aux actions découlant du souci par rapport à son propre avenir. Les deux types d'actions mettent à l'examen l'exercice de la liberté individuelle. Cette liberté peut rester négative (au stade de non-empêchement) ou se manifester positivement par des actions dues à la volonté de l'individu.

Comme le comportement non civique pour la démocratie, le chômage pour l'économie est un gaspillage de ce capital humain. Le travail affirme le poten-

63. En Pologne la scolarisation est obligatoire de 6 à 18 ans (Les articles 15-2 et 14-3, 14-3a Loi sur le système éducatif du 7.09.1991 - JO de 2004, n°256, RLR : 2572 avec des changements postérieurs).

tiel de l'individu sur le marché. Les gens ne devraient pas seulement attendre que quelqu'un d'autre résolve leurs problèmes (l'état aspirait à ce rôle, il y a 20 ans), mais devraient rechercher activement des solutions en s'adaptant aux changements. En Pologne, trop de moyens sont consacrés à des programmes passifs (allocations, pensions d'invalidité) - 89% et seulement 11% sont actifs. Les autorités déclarent vouloir rapprocher ce rapport à celui de la moyenne en Union européenne, à savoir - 60% à 40% (Kabaj 2004 : 86).

Le marché libre signifie le marché changeant et ce marché demande une flexibilité de la part des individus. Les jeunes Polonais, qui est le groupe le plus nombreux concerné par le chômage (Szewczyk 2004 : 55), ne connaissant pas la fermeture des frontières n'hésitent pas à émigrer⁶⁴. Ceci pourrait être une preuve d'une flexibilité économique si les déplacements ne causaient pas des pertes sociales (ex. l'existence des *euro-orphelins* - des enfants dont les parents sont partis travailler à l'étranger en les laissant en Pologne). Une autre solution active choisie par les plus entrepreneurs consiste à s'engager dans les activités économiques. Le nombre des entreprises, de 830 mille en 1989 a triplé en une dizaine d'années (Kołodko 1999 : 85) pour atteindre 3,617 millions en août 2008⁶⁵. Un grand pourcentage dans les entreprises nouvellement enregistrées est formé par des personnes physiques, ainsi, elles n'attendent pas à être embauchées mais essayent de vendre leur compétences en cherchant leurs clients.

Le deuxième groupe concerné par le chômage sont les personnes avec peu de qualifications. Pour pouvoir lutter activement contre le chômage, ces personnes devraient chercher de nouvelles qualifications et ceci représente un effort intellectuel et une auto-discipline. Si leur parcours scolaire obligatoire leur offrait « le savoir apprendre » lié à la responsabilité individuelle, ils seraient mieux lotis pour intérioriser de nouvelles données et pour faire face à la réalité changeante. D'après Szewczyk (2004), les femmes sont aussi concernées par le chômage mais comme les solutions d'ordre de politique sociale ne font pas objet du présent travail, je me permets de ne pas aborder ce problème.

64. D'après : http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/28154,gus_kolejny_wzrost_skali_emigracji_z_polski.html; le site consulté en octobre 2008, le nombre de Polonais ayant un séjour temporaire à l'étranger était de 2,27 millions de personnes à la fin de 2007

65. http://www.rp.pl/artukul/19420,184181_Szybko_rosnie_liczba_firm_.html; consulté en octobre 2008

Pour conclure mon panorama historico-économique, je voudrais souligner que les acteurs de la scène éducative polonaise, concernés par la problématique de ma thèse, ont été formés par deux contextes politico-économiques différents ce qui influence, à un degré plus ou moins important, leurs habitudes comportementales, leurs façons de concevoir leur rôle et celui des élèves en classe.

La maxime de Thucydide : « Il faut choisir : se reposer ou être libre. »⁶⁶, tout comme des activités scolaires, pourra être interprétée des deux points de vue éloignés l'un de l'autre. Si *des aînés*, habitués à l'uniformité, cherchent à transmettre leurs connaissances sur la valeur de la liberté, *des jeunes*, en consommateurs vouloir-vite-tout-avoir peuvent trouver que se reposer vaudrait mieux que la liberté (ex. de penser).

66. Dans : Castoriadis 1998 ; Thucydide est l'auteur de *L'histoire de la guerre du Péloponnèse* vivant au IV^e siècle av. J.-C. en Grèce.

Chapitre 6

Le contexte scolaire actuel

L'organisation de l'enseignement scolaire dépend de la situation politique et économique du pays. Décrire les principes de son fonctionnement en Pologne permet d'éclairer le lecteur sur le type d'interventions didactiques faisables dans ce contexte. D'abord, je présenterai le système scolaire à la lumière de ses réformes récentes pour mettre en évidence les ambitions des décideurs quant à cette institution publique. Puis, je me pencherai sur les enjeux de l'enseignement des langues car c'est ce domaine qui constitue l'objet du présent travail. L'enseignement/apprentissage des langues en Pologne sera traité de trois points de vue : celui d'une réaction sociale aux changements existentiels, celui de la politique linguistique et celui du Cadre européen commun de référence pour les langues. Pour terminer, j'aborderai la question des programmes d'enseignement des langues actuellement en vigueur en Pologne, avec leur spécificités et leurs innovations.

6.1 Le système scolaire polonais et ses valeurs

Les changements politiques, économiques et administratifs ont été suivis par des modifications dans le système éducatif polonais. Dans la nouvelle constitution de 1997, les universités ont reçu des garanties d'autonomie (article 70 point 5). En fait, des écoles supérieures constituent une branche séparée de l'administration gouvernementale et ne dépendent pas du Ministère de l'Education Nationale mais de celui de la Science et de l'Education Supérieure. A la rentrée 1999/2000,

le gouvernement de Jerzy Buzek a introduit une réforme générale du système scolaire polonais, préparée depuis 6 ans. La réforme a été introduite dans son ensemble en 2004/2005. Elle a touché non seulement la structure administrative du système, mais aussi le système des contrôles, le financement, le statut des enseignants.

6.1.1 L'accessibilité et les buts assignés à l'éducation

Dans son exposé devant la Diète, en 1997, le Premier Ministre (Buzek 1998) a souligné :

L'éducation est l'investissement des nations et des gens libres dans leur propre avenir.(...) Aujourd'hui, l'éducation détermine l'identité de la nation et le développement de sa culture dans les conditions d'ouverture au monde.

Il s'ensuit que l'éducation constitue une richesse nationale. Le droit à l'éducation est consacré par la Constitution de la République Polonaise de 1997 (article 70). L'éducation est obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. Les enfants peuvent commencer à fréquenter l'école maternelle à partir de l'âge de 3 ans mais en Pologne peu nombreux sont ceux qui en profitent - seulement 37% d'enfants (Lesiak 2008). En 2004, il a été décidé que les enfants de 6 ans auront à suivre obligatoirement une préparation pré-scolaire (article 14.3 de la Loi sur le Système éducatif, BO de 2004) dans le cadre de l'école maternelle ou comme une classe « zéro » de l'école primaire. Les parents peuvent envoyer leurs enfants dans la section pré-scolaire à l'âge de cinq ans et les travaux gouvernementaux tendent à en faire une obligation pour allonger ainsi la durée de scolarisation obligatoire.

Pour quelle raison tend-on à baisser le seuil de la scolarisation obligatoire ? Les décideurs polonais mettent en avant des arguments de compétitivité sur le marché et ceux du nivellement des injustices sociales vis-à-vis des chances éducatives, en s'alignant ainsi sur la perspective européenne exprimée dans *La recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (JO C 111 du 6.5.2008, p.1). On y précise que l'accès à l'éducation et la facilité de la mobilité transnationale devrait contribuer à la satisfaction de l'offre et

de la demande sur le marché européen du travail. Cette mission du système éducatif, axée sur l'économie basée sur la connaissance, n'est pas la seule. Depuis Charlemagne, l'école possède comme objectif la promotion de l'unité du pays. Par l'éducation civique et, au niveau supra-national mais restant dans le même esprit, pro-européenne, l'école réalise cet objectif unificateur. Par la construction de l'ordre et de la paix sociale l'éducation civique est un facteur important pour l'économie à long terme.

L'annexe de *La recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (JO L 394 du 30.12.2006, p.13) stipule que :

Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi.

Les facteurs humains et sociaux sont de cette façon pris en compte au niveau européen. Ils le sont également dans le Décret du Ministre de l'Education Nationale du 23.12.2008, où on développe largement les Instructions Officielles concernant tous les types d'école à partir de l'école maternelle jusqu'au niveau secondaire. L'école, durant la première et deuxième étape éducative, doit *prendre soin du développement intellectuel, éthique, émotionnel, social et physique harmonieux de l'élève* (annexe n° 2, p.1). Pour les niveaux plus avancés, on ne mentionnera que *des qualifications différenciées* qui ouvrent sur la possibilité de les parfaire et les modifier (annexe n° 4, p.1). Le développement individuel et social n'est alors souligné qu'en début de scolarisation où on énumère les attitudes qui le favorisent, par ex. : la fiabilité, la responsabilité, le respect pour des autres personnes, la créativité, la disponibilité au travail en groupe.

Pour atteindre ces objectifs, l'éducation de l'intellect n'est pas suffisante. « *Nous devons être maîtres de nous-mêmes - de nos appétits, de nos passions - pour être juste envers les autres*, affirme Thomas Lickona à propos de l'éducation du caractère. *Pour cela, la volonté doit placer les émotions sous le contrôle de la raison.* »⁶⁷

67. Thomas Lickona, *Educating for Character*, Bantam, New York, 1991 (in Goleman 1997 : 421).

Néanmoins, les connaissances et les compétences liés aux savoirs ne constituent pas les buts uniques de l'éducation. Quel que soit le niveau, on y ajoute : *La formation, chez les élèves, des attitudes conditionnant le fonctionnement adroit et responsable dans le monde contemporain.* (les deux annexes mentionnées ci-haut en parlent dans le 3^e point des objectifs de la formation, p.1)

Parmi les huit compétences clés, considérées comme étant aussi importantes les unes que les autres par le Parlement européen et le Conseil, celle de « Communication en langues étrangères » (compétence 2 dans la liste des compétences clés, JO L 394 du 30.12.2006, p.13) relève directement de nos préoccupations. Le lien entre les cours de langues et la compétence n° 5 - *Apprendre à apprendre* ainsi que la compétence n° 8 *Sensibilité et expression culturelles* ont fait objet de plusieurs travaux de chercheurs, par exemple : Wilczyńska pour la première, Beacco 2000, Zarate 1993 pour la seconde. Considérant la réflexion sur le contexte qui précède, il me semble essentiel de développer également chez les apprenants, lors des cours de langues, des *Compétences sociales et civiques* (n° 6) et *L'esprit d'initiative et d'entreprise* (n° 7). Le projet d'implication de l'élève dans les cours de langues trouve ici ses assises légales, exprimées en termes d'objectifs de formation.

En ayant présenté des objectifs généraux d'enseignement, je voudrais décrire maintenant le contexte administratif et exécutif par le biais duquel ces principes seront appliqués à la réalité polonaise.

6.1.2 La structure du système scolaire

Afin de pouvoir s'adapter aux changements qui sont la caractéristique d'une société démocratique et dynamique, on a voulu créer une structure scolaire souple pouvant répondre rapidement à la demande. Ainsi, de grands blocs d'enseignement (8 ans - l'école primaire, 4 ans - le lycée et 5 ans - l'université jusqu'à la maîtrise) ont été remplacés par des cursus plus courts. Première et seconde étapes éducatives se font dans le cadre de l'école primaire de 6 ans ; la troisième étape éducative est constituée par 3 ans de gymnasium - qui est un niveau intermédiaire, inexistant dans la structure précédente ; la quatrième étape éducative c'est : le lycée général de 3 ans ou le lycée à profil ou encore 2-3 ans d'école professionnelle suivie d'un lycée complémentaire de 2 ans avec la possibilité d'entreprendre un

travail entre les deux, on peut aussi choisir un parcours au sein d'une école technique de 3-4 ans. Le système d'enseignement supérieur offre plusieurs possibilités. Le cursus monolithique de 5 ans, a été maintenu, et il mène vers la maîtrise dans le cadre des facultés académiques. On offre parallèlement le parcours basé sur la Déclaration de Bologne, à savoir les études de licence (6-8 semestres) et celles de maîtrise (3-5 semestres). Aussi bien les études monolithiques que celles comprenant deux cycles peuvent aboutir au doctorat (le troisième cycle d'études). Dans le souci de promotion de l'éducation menant à un métier concret, les facultés professionnelles (sous le nom des Ecoles Nationales Supérieures d'Enseignement Professionnel) ont vu le jour. Elles appliquent les engagements du processus de Bologne (signé par le représentant polonais le 19.06.1999).

De point de vue de l'individu, le nouveau système scolaire offre la possibilité d'un recyclage rapide et il ouvre la voie de l'apprentissage alterné. Tout en ayant repoussé le choix d'une spécialisation d'une année (de 15 à 16 ans), on a multiplié les possibilités d'obtention de la formation professionnelle jusqu'au niveau baccalauréat et au niveau supérieur. On peut constater que la restructuration du système scolaire vise à faire de l'école l'antichambre de la vie active.

6.1.3 Le recherche de la qualité et de la transparence dans les règles de fonctionnement

Le monopole de l'état concernant l'éducation a été brisé et les règles décrivant le fonctionnement de système éducatif se trouvent rassemblées dans la Loi relative à ce système (BO de 2004 n° 256-2572). Le secteur public joue toujours un rôle prédominant au niveau de l'école primaire et du gymnasium, mais le secteur non-public se fait une place de plus en plus importante surtout s'il s'agit des écoles secondaires et supérieures.⁶⁸ Les écoles non-publiques peuvent être dirigées par

68. D'après le rapport de GUS (l'INSEE polonais) de 2008, intitulé *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*, sur 14 336 écoles primaires en Pologne 13 453 sont régies par l'administration publique (page 93) ; sur le total de 7264 gymnasia - 6513 relèvent de l'administration publique (page 122) mais pour les Lycées d'Enseignement Général la proportion est beaucoup plus mitigée : sur 4751 lycées de ce type seulement 2666 sont sous la responsabilité des autorités locales. Par ailleurs, le site du Ministère de la Science et de l'Education Supérieure nous présente la liste des Etablissements Supérieurs polonais. En décembre 2008, on pouvait y trouver 95 écoles publiques (les Universités et les Ecoles Supérieures confondues), environ 330 écoles

des associations, des organisations confessionnelles ou des personnes privées. A chaque type d'établissement scolaire public correspond un organe d'administration territoriale qui est responsable de son financement et qui contrôle son travail. Les communes sont responsables des écoles primaires et des gimnasia, tandis que les départements (powiaty) et les régions (voïvodies) régissent les écoles supragimnasiales. L'état verse aux institutions mentionnées des subventions suivant le nombre d'élèves. Les organes d'administration locale décident de la somme qui correspondra à un élève et versent ensuite ces moyens aussi bien à des établissements publics que privés. Dans le cas de l'enseignement supérieur seulement les écoles publiques reçoivent un financement de la part du Ministère de la Science et de l'Enseignement Supérieur ainsi que trois écoles confessionnelles.

Les autorités de surveillance pédagogique (kuratorium), par leurs délégués dans les jurys de concours, choisissent les directeurs des écoles publiques qui, à leur tour, vont leur rendre compte de leurs activités. Dans le cas des écoles supérieures publiques, le Recteur est choisi par la voie du concours également. Les inspecteurs (de « kuratorium ») et la commission d'accréditation nationale (du Ministère) vérifient si les directives ministérielles (des Instructions officielles et, pour l'enseignement supérieur, des standards d'enseignement) sont réalisées dans les différents types d'établissements, publics ou privés. Même si on tend à rendre le système transparent, certaines demandes de précisions législatives (Rzadkowski, 2008) se font entendre.

Un des éléments importants de la réforme du secteur éducatif était l'introduction des examens externes. Durant la dernière année de l'école primaire, on fait passer aux enfants un test de compétences et en troisième classe de gimnasium - un examen. Dans les deux cas, les résultats n'ont pas d'influence sur le fait de terminer l'école et on ne les note pas sur le certificat de fin d'école (Giertych, Décret n° 86-562 du 30 avril 2007, §51.1). Néanmoins, le nombre de points peut être un des critères d'admission au lycée ou au gimnasium (les règles d'admission varient d'un établissement à l'autre). Ces évaluations externes habituent les élèves à ce type d'épreuve et informent l'apprenant et ses parents des progrès accomplis.

supérieures privées et 7 écoles supérieures confessionnelles dont les diplômes sont reconnus par l'état à l'exclusion des séminaires.

L'examen externe national, nécessaire pour poursuivre l'éducation dans les écoles supérieures, est le baccalauréat (à la fin de la troisième classe du lycée ou en fin de lycée technique ou de lycée complémentaire).

Dans l'enseignement supérieur, on a mis en place « Le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits » ainsi que le supplément au diplôme qui décrit des cours suivis par l'étudiant. Ces deux dispositifs de construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur visent à rendre les diplômes plus facilement lisibles et comparables. Cette transparence au niveau des acquis favorise la mobilité des étudiants et permet une intégration des citoyens européens sur le marché du travail.

Concernant l'embauche et le travail des enseignants, les modifications dans la Carte de l'Enseignant (Loi du 26 janvier 1982, avec des modifications ultérieures publiée dans le BO de 2006, n° 97-674) et la Loi sur l'enseignement supérieur (Kwaśniewski, Loi n° 164-1365 du 27 juillet 2005), précisent quelle formation est nécessaire pour pourvoir un poste donné et obligent les enseignants à suivre un développement professionnel. Les degrés de promotion professionnelle (l'enseignant stagiaire, à contrat, nommé, diplômé) ainsi que les postes différenciés dans les écoles supérieures (ex. l'assistant, le maître des conférences, le professeur de l'école ou le professeur titulaire) correspondent à des différenciations salariales.

Les enseignants des établissements scolaires sont évalués par les directeurs d'après les critères suivants : compétences dans la direction des classes (y compris le fait de discipliner les élèves), implication dans le métier de l'enseignant (des activités extrascolaires liées à la vie de l'école, des innovations au niveau de l'enseignement, de l'éducation et de la surveillance, l'intérêt pour l'élève et son environnement, la collaboration avec les parents), suivi des degrés de promotion professionnelle, soutien du développement multidimensionnel de l'élève, discipline du travail (Wittbrodt, Décret n° 98-1066 du 17 novembre 2000). Comme le précise A. Balicki (2008), les décideurs n'ont pas précisé le rythme des évaluations, mais ont seulement stipulé dans quels délais les évaluations ne peuvent pas avoir lieu.

Les enseignants des écoles supérieures sont évalués par des jurys. Ceux-ci doivent déterminer si l'enseignant académique forme et éduque des étudiants,

élargit ses qualifications professionnelles et participe à des travaux d'organisation relatifs à la vie de l'établissement (Kwaśniewski, Loi n° 164-1365 du 27 juillet 2005, article 111). L'article 132.2 de la même loi précise que l'évaluation des enseignants académiques doit avoir lieu au moins une fois tous les 4 ans.

Les enseignants en Pologne n'ont pas de statut de fonctionnaire à vie et l'évaluation négative de leur travail mène au licenciement (dans le cas des enseignants académiques deux évaluations négatives consécutives ont le même effet).

Après avoir présenté au lecteur la réalité administrative et les choix de valeurs qui sous-tendent le système scolaire en général, je voudrais maintenant me pencher sur un domaine particulier développé dans le cadre de ce système, à savoir le domaine de l'enseignement des langues.

6.2 Les enjeux de l'enseignement des langues en Pologne

Dans les années 90, à la suite des changements politiques, le russe a cessé d'être la seule langue étrangère obligatoirement enseignée dans les écoles polonaises. Le statut égal des langues étrangères quant à la possibilité de leur introduction dans les classes a mis en marche les processus de concurrence, ceux-ci étant le reflet de la situation sur le marché du travail et du jeu de pouvoir des langues sur la scène internationale.

La demande la plus forte était dirigé vers l'anglais, mais à l'époque on ne disposait pas d'un nombre suffisant d'enseignants de cette langue. Dans le système, on employait 18 000 enseignants de russe, 4 500 enseignants d'autres langues y compris 1 200 d'enseignants d'anglais (Komorowska 2007, p.180). Pour palier à ce manque, le gouvernement de Tadeusz Mazowiecki a introduit le nouveau système de formation des enseignants de langues - *Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych* - de durée de 3 ans, ainsi que des programmes de changement des qualifications pour les enseignants de russe. Les NKJO - Collèges de Formation de Maîtres - étaient sous la tutelle des Universités et menaient à des licences en anglais, allemand, français, espagnol et italien.

Au fur et à mesure que le marché disposait du personnel enseignant, les choix

d'apprentissage d'une langue étrangère pouvait refléter la volonté des élèves et de leurs parents. Dix ans après le changement de régime, quatre langues étrangères principales étaient présentes dans les écoles : l'anglais (enseigné dans 48,8% d'écoles), l'allemand (30,3%), le russe (15,1%) et le français (4,1%). En 1999, l'anglais reste néanmoins encore perçu comme un produit « de luxe » (enseigné à plus de 60% seulement dans les écoles primaires de villes et les écoles supérieures), tandis que le russe « remplit » à 58,5% les écoles professionnelles post-gimnasium. L'allemand occupe une position stable aux environ des 30% dans tous les types d'écoles, tandis que le français est enseigné le plus dans les écoles secondaires, plus particulièrement dans les lycées d'enseignement général (8,1%)- Zarebska 2000.

Avec l'entrée de la Pologne dans l'Union européenne, le 1^{er} mai 2004 et, en conséquence ouverture des marchés du travail, l'émigration des Polonais a pris de l'envergure (les estimations sont de l'ordre de 1-1,5 million de personnes, Komorowska 2007, p.245). Dans cette situation, l'apprentissage des langues a gagné un fort argument de nature pratique car ouvrant des possibilités d'embauche. La politique européenne stimule la mobilité, ex. des programmes de mobilité des étudiants et des enseignants dans le cadre de *Socrates* ou *Erasmus*, *Leonard de Vinci* pour les personnes en formation, *Comenius* pour améliorer et accroître la mobilité des élèves et du personnel éducatif dans les différents États membres. L'Union européenne vise le multilinguisme et aspire à atteindre une situation dans laquelle chaque citoyen européen maîtriserait au moins deux langues étrangères, en plus de sa langue maternelle. Pour cela, elle promeut l'apprentissage des langues étrangères dès plus jeune âge (Conseil européen de Barcelone, 15-16 mars 2002, dans Commission des Communautés européennes 2005, p.4).

La généralisation de l'enseignement de l'anglais - la langue-outil dans le monde des échanges - ainsi que l'augmentation en importance de l'enseignement des langues variées (autres que les quatre langues principales) sont deux vecteurs de changement dans le paysage linguistique du pays. Le nombre d'élèves apprenant l'anglais dans le cadre d'une matière obligatoire est passé de 3 653,67 mille en 2006 à 4150,82 mille en 2007. Si on ajoute à cela les élèves apprenant l'anglais facultativement, l'indice d'enseignement de cette langue dans tous les types d'écoles confondues a atteint en 2007, à l'échelle du pays, 84%. Par ailleurs, l'enseignement de l'espagnol et de l'italien est devenu suffisamment important pour présenter les

taux d'enseignement de ces deux langues à côté de l'anglais, l'allemand, le russe et le français (respectivement 0,3 et 0,4%, d'après Zarębska 2008 : 85). Dans le rapport (Zarębska 2008), on mentionne aussi que le nombre d'élèves apprenant des langues étrangères autres que celles énumérées ci-dessus dans le cadre des matières obligatoires, est passé de 2 400 personnes en 2006 à 7 590 en 2007. Ceci prouve que l'on assiste à une différenciation de l'offre éducative dans les écoles polonaises.

En Pologne, pour tenir compte des directives européennes et vu que le polonais, en tant que langue étrangère, est parlé seulement par 1% des Européens (Commission des Communautés européennes 2005, p.18), les décideurs ont entrepris des mesures enracinant fortement l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le système scolaire.

Premièrement, l'âge d'initiation à la première langue étrangère a baissé et, à partir de l'année scolaire 2008/2009, il est obligatoire de suivre des cours d'une première langue étrangère dès la première année de l'école primaire (jusqu'à présent c'était la 4^e classe de l'école primaire). Cette langue étrangère peut être aussi bien l'anglais qu'une autre. L'enfant aura obligatoirement la possibilité de continuer l'apprentissage de cette langue au niveau de gymnasium. Au niveau gymnasium, on introduit (en année scolaire 2009/2010) l'enseignement/apprentissage obligatoire d'une seconde langue étrangère. Chaque élève de gymnasium aura à suivre les cours de l'anglais, que ce soit en continuant le cursus de l'école primaire ou en commençant son apprentissage. Jusqu'à présent, les deux langues étrangères étaient obligatoires seulement au niveau secondaire. L'objectif est d'atteindre le niveau B2 du *Cadre européen commun de référence* pour les apprenants se présentant au baccalauréat élargi de langue vivante étrangère (Marciniak 2008b).

Ce grand projet ambitieux demande une organisation soigneuse et flexible. Dans les guides destinés aux directeurs, la Ministre de l'Education Nationale souligne la nécessité de continuation d'une langue choisie par l'élève et suggère la création des groupes de niveau en langues, indépendantes des classes scolaires établies pour d'autres matières (Hall 2008a, p.21). De cette façon, le plan national en faveur du multilinguisme se veut cohérent et présentant des objectifs clairs à atteindre.

Deuxièmement, l'apprentissage des langues étrangères est rendu institution-

nellement important par l'obligation de se présenter aux examens de langues. Depuis 2005, dans le cadre du *Nouveau Baccalauréat*, les candidats doivent se présenter à l'épreuve d'une langue vivante étrangère. L'examen a la forme orale, puis écrite et il peut être présenté au niveau fondamental ou élargi. A partir de l'année scolaire 2008/2009, l'examen de fin de gymnasium comprendra, mis à part la partie *humaniste* et celle qui regroupe les matières *mathématiques et environnement*, aussi une troisième partie de langue vivante étrangère (au choix : anglais, allemand, espagnol, français, italien et russe) - Goźlińska 2008. Comme le suggère Jacek Wojtas (2008, p.9), l'inspecteur de la région du Piémont des Carpates, à partir de 2015, la langue vivante étrangère serait aussi dans les tests de fin d'école primaire. L'élève à ce niveau devrait maîtriser la langue étrangère au niveau A1 du « CECR pour les langues ».

Le lecteur a pu constater que l'enseignement des langues étrangères en Pologne offre une image de développement dynamique, en plein essor. Vu que le Français Langue Etrangère est une des 6 principales langues enseignées en Pologne et celle dans le cadre de laquelle je mène ma recherche, je vais restreindre ma réflexion sur le contenu des programmes d'enseignement au FLE.

6.3 Les programmes relatifs à l'enseignement des langues sur l'exemple du FLE

La politique linguistique découlant des principes décrits ci-dessus fait élaborer aux décideurs des Instructions Officielles sous la forme de Programmes éducatifs (curricula tels que : *Podstawy programowe*, *Standardy*) pour les différents types d'écoles : de l'école primaire jusqu'à l'université. Ces documents ont la vocation de constituer le tronc commun de l'enseignement. A partir des directives officielles, les acteurs de terrain élaborent des programmes d'enseignement (*Syllabus*) qui sont le développement et la contextualisation des directives officielles.

6.3.1 Les programmes en vigueur

Les Instructions Officielles en vigueur en 2008 sont : l'Arrêté du Ministre de l'Education Nationale du 23 décembre 2008 pour les curricula dans les écoles d'enseignement général (MEN 2009a) ainsi que des curricula relevant de l'Arrêté précédant (MENiS 2002) appliqués aux classes ayant entamé leur cycle éducatif avant l'année scolaire 2009/2010. Il est intéressant de noter que le législateur donne la possibilité d'appliquer de nouveaux curricula à toutes les classes de niveaux à partir de l'année scolaire 2009/2010 dans le cas des trois matières, entre autres : des langues vivantes étrangères⁶⁹. Le directeur de l'établissement peut prendre une telle décision en fonction des besoins et des possibilités de son école, après avoir obtenu un avis positif du Conseil Pédagogique.

Dans le cas des établissements supérieurs, les programmes d'auteurs ont pour référence l'Arrêté du Ministre de la Science et de l'Enseignement Supérieur relatif aux standards éducatifs pour les différentes UFR et niveaux d'études (MNiSW 2007a). On pourrait mentionner également un arrêté du Ministre de l'Education Nationale et du Sport qui concerne les standards de formation des enseignants (MENiS 2004) car certains étudiants en FLE poursuivent leurs études dans le but de pouvoir enseigner le français ultérieurement. En prenant en considération les directives officielles, les enseignants du supérieur construisent, individuellement ou en équipes, leurs propres programmes d'enseignement (syllabus). Certaines universités rendent ces programmes accessibles sur Internet.

Les programmes d'enseignement destinés aux écoles maternelles, primaires, aux gymnasia et aux écoles post-gymnasium comme les lycées, les écoles techniques doivent être admis par le Ministère de l'Education Nationale. En cas d'acceptation du programme, le Ministère attribue au programme un numéro d'admission et affiche ses coordonnées sur le site internet du Ministère. En 2008/2009, seulement une petite dizaine de programmes de français a été admise. La plupart d'entre eux couvrent seulement un étape éducative : Kowalska et Paciej-Motyl (2007) ou Krzysztofik (1999) pour l'école primaire, classes de 1 à 3 ; Dzięgielewska, Pamuła et Szesko-Plewako (1999a) et Bacz-Kazior (2008) pour le gymnasium ; pour le écoles post-gymnasium -Janowska et Kwolek (2005), Kamińska, Pelcer et

69. Les deux autres exceptions étant établies pour l'éducation physique et l'éthique.

Lis (2003) et Migdalska et Szczucka-Smagowicz (2008). Il n'y a que deux programmes qui présentent un souci de continuation - si exposé dans les directives officielles (MEN 2009a). Le premier de ces deux documents est : *La langue française. Le programme d'enseignement pour l'école primaire* (Dzięgielewska, Pamuła et Szesko-Plewako 1999) qui comprend aussi bien le niveau d'enseignement intégré des classes de 1 à 3, que les classes de 4 à 6 où il existe déjà une séparation du contenu d'enseignement en matières. Le deuxième exemple est *Le programme d'enseignement de la langue française pour l'école primaire avec une continuation au gymnasium et au lycée* (Zalewska et Żmudzka 1999). On peut ajouter à ces programmes cités quelques programmes d'enseignement de français admis les années précédentes et lesquels peuvent encore être utilisés dans les écoles. Le nombre restreint des programmes de français peut s'expliquer par la portée limitée de l'enseignement de celui-ci. En janvier 2009, un nouveau arrêté relatif aux conditions d'admission des programmes et des manuels (MEN 2009) est entré en vigueur. Il précise et simplifie la procédure (par exemple en exigeant deux opinions des experts sur le contenu et les valeurs didactiques de la production au lieu de quatre). Peut-être, cela encouragera des enseignants à faire part de leurs expériences et proposer les programmes assortis au contexte et forts d'une idée de continuum à travers les différents échelons de scolarité.

6.3.2 Le rôle du Cadre Européen Commun de Référence dans la formulation des programmes

Les deux types de documents, mentionnés ci-dessus à savoir : curricula et syllabus, s'inspirent de la description du *Cadre Européen Commun de Référence pour des Langues* (Conseil de l'Europe 1998). Même si le CECR ne se veut pas prescriptif, l'existence dans la description de certaines catégories provoque leur prise en compte dans les travaux.

Dans les standards d'enseignement relatifs aux études philologiques (MNiSW 2007a) et à celles concernant les futurs enseignants des langues (MENiS 2004), le législateur se réfère aux niveaux de compétence en langues proposés par le Conseil de l'Europe. Ceci a comme conséquence l'évaluation des compétences des étudiants suivant les descripteurs proposés dans le CECR (cf. les descripteurs pour

les activités communicatives, pour les stratégies et pour la compétence communicative langagière, Conseil de l'Europe : 178-220). Faire référence aux descripteurs lors de l'évaluation mène aux méthodes de travail adéquates, les méthodes correspondantes aux résultats escomptés. Par ailleurs, parmi des résultats éducatifs escomptés nous trouvons :

un emploi correct de la langue appliqué aux différents types de communications linguistiques ainsi que la communication dans les différentes situations sociales

et, un peu plus loin

l'expression libre des jugements et des opinions complexes

(MNiSW 2007a : 2),

ce qui prouve que les instructions officielles promeuvent l'approche communicative et active.

Les Instructions Officielles relatives à l'enseignement primaire et secondaire se réfèrent également d'une façon explicite aux niveaux de compétence proposés par le CECR, ex. MEN 2009a : 56. Il est aisé de remarquer, que la réflexion du Conseil de l'Europe y a laissé son empreinte car le descriptif des exigences est beaucoup plus détaillé par rapport à celui des Instructions précédentes. On remarque l'apparition, à côté des compétences telles que *la compréhension* ou *la production* - utilisées précédemment, celles de *l'interaction* et de *la médiation*. Les curricula précisent par ailleurs que :

L'école et les enseignants en tant qu'individus entreprennent des activités qui ont pour but le soutien individualisé du développement de chaque élève, suivant ses besoins et ses possibilités.

(MEN 2009a annexe 2 : 3 et annexe 4 : 3)

A la suite du CECR, le législateur prend donc en compte *la relation entre les activités communicatives et d'apprentissage et les désirs, motivations et intérêts de l'apprenant* (Conseil de l'Europe 1998, section 4.1.4 :24). L'individualisation des apprentissages, tout comme la reconnaissance de l'importance de l'interculturel sont des acquis des programmes éducatifs dus au CECR. Déjà, dans les

recommandations concernant les conditions et les façons de réalisation de programme de *l'école primaire*, on insiste :

A côté des savoir-faire linguistiques, l'école, par le biais de l'enseignement d'une langue vivante étrangère, forme des attitudes de curiosité, de tolérance et d'ouverture par rapport à d'autres cultures.

(MEN 2009a, annexe 2 : 56)

On peut rapprocher ce fragment du chapitre 7 du CECR parlant de la diversification linguistique et curriculum (Conseil de l'Europe : 100). Par rapport à la perspective de ce chapitre, Hanna Komorowska (Komorowska 2006 : 129) suggère aux concepteurs de programmes que le CECR fournisse la justification de la variation des programmes d'enseignement basée sur la formation des compétences partielles. Voici, une perspective tournée vers le futur. On peut donc conclure que si le CECR a déjà inspiré les décideurs et les auteurs des programmes d'enseignement, il a toujours des ressources pour continuer son influence dans le domaine en ouvrant de nouvelles possibilités.

Le CECR reste une référence pour la plupart des programmes d'auteurs, il y est cité explicitement (ex. Kowalska et Paciej-Motyl 2007 : 5,19,27 ou Bacz-Kazior 2008 : 5,6,24,35 et même - vu l'année de parution 1999 - Dzięgielewska, Pamuła et Szesko-Plewako 1999a : 35) ou on peut voir son influence dans le contenu ainsi que dans les outils de travail proposés, ex. l'autoévaluation et l'emploi du portfolio linguistique. Il en sera question lors de l'analyse des contenus des programmes d'auteurs dans le paragraphe suivant.

6.3.3 La structure des programmes éducatifs nationaux

Les curricula possèdent trois parties. La première expose les objectifs éducatifs généraux et décrit le rôle de l'école à une étape éducative donnée. Dans la seconde, on trouve les objectifs et exigences relatifs à une matière. Pour terminer, le législateur recommande des conditions et des manières de réalisation du programme. Le programme d'enseignement (le syllabus) est une description de la façon de réaliser les devoirs éducatifs définis dans les programmes officiels

(le curriculum) pour une matière donnée, une tranche choisie de matières ou pour l'ensemble des matières dans le cas de la première étape éducative. Il doit comprendre au moins une étape éducative.

Dans l'arrêté relatif à l'admission des programmes d'enseignement général (MEN 2009 : 3), il y a les directives concernant la liste des contenus obligatoires de chaque programme d'enseignement.

Le programme d'enseignement général comprend :

- 1. Les objectifs éducatifs détaillés - de formation et de savoir-être ;*
- 2. Le matériel lié aux objectifs éducatifs détaillés, prenant en compte le contenu défini par le curriculum ;*
- 3. Les procédures pour atteindre les objectifs éducatifs détaillés ;*
- 4. La description des résultats de l'élève et des propositions de leur évaluation, en ayant pris en considération des exigences concernant la façon de concevoir des tests et des examens (...);*
- 5. L'examen des principes didactiques et éducatifs sous-tendant la conception du programme, celui de la relation entre le programme et l'envergure (de contenu) du curriculum ainsi que la mention sur les conditions particulières nécessaires à la réalisation du programme ;*
- 6. En cas d'édition du programme - les noms des experts qui ont évalué le programme.*

Grâce à cette spécification, nous pouvons constater en quoi le programme d'auteur enrichit les Instructions Officielles. Par là même, il est aisé de voir l'espace dans lequel les acteurs du terrain peuvent faire fructifier leur créativité en produisant leur propres programmes d'auteur. Parmi les programmes d'auteurs acceptés d'ores et déjà par le Ministère, figure celui qui est voué à la préparation des élèves au DELF (Zalewska et Żmudzka 1999) ou cet autre dont le trait distinctif est constitué par l'interculturel (Migdalska et Szczucka-Smagowicz 2008).

Quant aux Instructions officielles destinées à concevoir les plans d'études dans les départements de la Philologie Romane, elles contiennent des informations suivantes :

1. Les exigences générales exprimées en valeurs minimales de durée, nombre d'heures de cours et de points ECTS (European Credit Transfert System) à obtenir ;
2. Le profil d'un licencié se référant au niveau de compétences du CECR ;
3. Le contenu de formation sous la forme de liste des problèmes et avec des indications quant à la distribution d'heures et des points ECTS entre le groupe des contenus fondamentaux et optionnels ;
4. La durée minimale des stages professionnels ;
5. D'autres indications concernant l'attribution des points ECTS ou des recommandations sur l'enseignement des LVE non européennes ou celles dont l'enseignement débiterait dans le supérieur (MNiSW 2007, annexe n° 29).

Il est aisé de constater le manque d'indications sur des procédures visant à atteindre le profil désigné. Les établissements supérieurs peuvent donc promouvoir leur propres types de programmes d'auteur et modifier les paramètres d'études pourvu que les minima établis par le Ministère soient réalisés.

Après avoir présenté au lecteur la structure des documents qui régissent la planification scolaire, je voudrais me pencher maintenant sur le contenu de ces sources.

6.3.4 Le contenu des curricula éducatifs nationaux

Il paraît utile de faire ressortir, des programmes officiels et d'auteurs existants, des objectifs liés au projet d'implication de l'élève ainsi que des propositions de leur réalisation, afin de pouvoir situer, par la suite, l'apport didactique du présent travail.

Le curriculum destiné aux écoles primaires s'ouvre sur le principe du « développement intellectuel, éthique, *émotionnel*, *social* et physique harmonieux » de l'élève. Un des trois objectifs généraux est constitué par « la formation des attitudes chez les élèves, lesquelles conditionnent le fonctionnement adroit et responsable dans le monde contemporain » (MEN 2009a, annexe 2 : 1). Ces attitudes sont énumérées quelques paragraphes plus loin, et on y trouve, entre autres : la responsabilité, le respect envers les autres, la curiosité, la créativité, l'esprit de

travail en groupe. Par ailleurs, l'école devrait soutenir le développement de chaque élève, de façon individualisée, selon ses besoins et ses possibilités. Pour illustrer la réalisation du principe du développement émotionnel et social, voici quelques exemples tirés de ce curriculum :

- un des résultats éducatifs après les interventions en LVE après la 3^e classe de l'école primaire devrait être : *la collaboration avec les pairs durant l'apprentissage* (MEN 2009a, annexe 2 : 11) ;
- dans les exigences détaillées pour les classes 4-6 de l'école primaire nous trouvons aussi, à côté des contenus descriptifs ou informatifs, *la présentation de ses préférences et sentiments* comme une des manifestations en expression orale et, parmi des réactions dans les situations de la vie quotidienne, *l'expression de ses émotions* (MEN 2009a, annexe 2 : 26).

Tout en maintenant les objectifs généraux des étapes éducatifs antérieurs, dans les objectifs généraux du curriculum prévu pour les gymnasia et les écoles post-gymnasium (MEN 2009a, annexe 4), le législateur souligne l'importance de la compétence de communication, le savoir-faire relatif à la recherche, la sélection et l'analyse critique de l'information. L'objectif du développement individuel va de pair avec le développement social et l'apprentissage de la responsabilité se fait par le biais de la pratique des choix d'une partie des cours.

Dans la partie « Le matériel lié aux objectifs éducatifs détaillés » du même curriculum, dans la liste des compétences relatives à la production orale, deux points parmi neuf impliquent directement la personne de l'élève et son vécu :

- 4.5. (l'élève) exprime et justifie ses opinions, avis et sentiments ;
- 4.8. (il) décrit ses expériences et celles des autres (MEN 2009a, annexe 4 : 22,23).

Les points 6.8 et 6.9 concernant l'interaction orale se rapportent aux tâches linguistiques qui mettent en relief l'élève-sujet parlant. On y ajoute :

- (l'élève) exprime ses opinions, intentions, préférences et souhaits, demande les opinions, préférences et souhaits des autres, est d'accord ou non ;
- (il) exprime ses émotions (par ex. la joie, le mécontentement, l'étonnement)(MEN 2009a, annexe 4 : 23).

Dans le cadre de la médiation, l'élève est, entre autres, amené à « exploiter les techniques du travail autonome sur la langue, ex. la prise des notes » et de

« collaborer en groupe ».

Pour les élèves qui continuent l'apprentissage du français dans les écoles post-gymnasium (au niveau fondamental ou élargi), le législateur développe des actes de parole utilisables lors d'une discussion, par exemple :

- 6.13. niveau fondamental : (l'élève) demande de répéter ou d'expliquer ce que son interlocuteur a dit ;
- 6.2. niveau élargi : (l'élève) participe activement à la conversation ou la discussion (présente des opinions et des arguments, réfute des arguments contraires) ;
- 6.3. niveau élargi : (il) commente, est d'accord ou remet en question l'avis d'autres participants de la discussion (MEN 2009a, annexe 4 : 32).

La fin de l'Instruction officielle relative aux écoles post-gymnasium est consacrée aux écoles bilingues où le français est la deuxième langue d'enseignement. Les attentes par rapport aux réalisations verbales sont élargies, notamment par l'emploi des commentaires, des arguments et des exemples appropriés, la maîtrise du suivi logique de l'énoncé terminé par la conclusion (MEN 2009a, annexe 4 : 35, points 4.2, 4.7, 4.9).

Le matériel didactique auquel devrait avoir recours l'élève s'enrichit au fur et à mesure que le niveau d'enseignement/apprentissage s'élève. Un dictionnaire et des produits de culture en langue cible au gymnasium et au niveau débutant des écoles post-gymnasium seront enrichis par des sources d'information en langue cible (ex. encyclopédies, médias, notices d'emploi) au niveau intermédiaire et dans les écoles bilingues.

Au niveau supérieur, les étudiants des départements philologiques doivent posséder non seulement « des savoirs sur la langue, la littérature et la culture de la langue cible » mais aussi des « savoir-faire permettant son utilisation dans la vie professionnelle et privée, tout en observant des règles éthiques ». Les compétences interdisciplinaires devraient permettre à l'étudiant « d'exploiter ses connaissances sur la langue et ses connaissances linguistiques dans de différents domaines scientifiques et *de la vie sociale* ». Dans le profil de l'étudiant, on précise par ailleurs que « Le licencié devrait savoir résoudre des problèmes professionnels, grouper, reformuler et transmettre (par écrit ou à l'oral) des informations, ainsi que de participer dans un travail en groupe » (MNiSW 2007, annexe n° 29 : 1).

Le projet d'implication de l'élève aura à s'inscrire dans le cadre évoqué ci-dessus. Dans la suite de mon travail, je voudrais réfléchir sur les façons dont les enseignants peuvent mettre en place leurs enseignements à la fois innovants et correspondants aux exigences officielles.

6.3.5 L'innovation et la responsabilité des enseignants

Dans le contexte des changements importants dans la société et dans le système scolaire, les programmes d'auteurs sont innovants car ils ne veulent pas perpétuer les modèles d'enseignement antérieurs. Les enseignants de toutes les étapes éducatives peuvent être auteurs des programmes. Dans le supérieur, ils le sont dans la plupart de cas.

En jouissant de l'autonomie propre à l'enseignement supérieur, les programmes peuvent remplir leur fonction sociale et répondre aux exigences des Instructions Officielles selon trois modèles (Komorowska 2006 : 12-14).

Le premier modèle - analytique - conçu pour assimiler des connaissances, répond aux exigences relatives aux savoirs littéraires, linguistiques ou culturelles. Le deuxième modèle - herméneutique - étant le fruit de la collaboration enseignant-élève, donne la priorité à l'apprentissage par expérience et par action. Dans ce type de programme, souligne Komorowska, mis à part le produit final, « le processus d'apprentissage est tout aussi important ». En travaillant avec ce type de programme, il est possible de réaliser les directives concernant l'emploi des connaissances et la diversité de formes de travail - aussi bien au niveau des types de tâches qu'au niveau de l'organisation de la classe.

Le troisième modèle du programme - critique - « s'éloigne de la logique du savoir au profit de la logique des valeurs. Il traite le savoir comme l'obtention de possibilité du changement de la réalité environnante et de la modification des situations rencontrées ». Des règles éthiques et sociales, que l'étudiant est censé connaître et respecter, peuvent être repensées à la lumière des contenus linguistiques et culturels relatifs à la langue/culture cible.

Si à d'autres niveaux d'éducation, les programmes d'auteur ne sont pas encore monnaie courante, c'est parce qu'ils doivent répondre aux critères de surveillance d'état. Ceci implique une procédure de validation et les frais qui s'en

suivent. Néanmoins, les enseignants ont actuellement un choix de programme et ils peuvent opter pour des manuels différents, les deux n'étant pas obligatoirement liés.

Dans les programmes d'auteurs existants, les enseignants de l'école primaire jusqu'au lycée trouveront des indications, allant dans le sens de l'implication des élèves.

Dans un programme destiné aux écoles post-gymnasium (Migdalska et Szczucka-Smagowicz 2002 : 12), il est intéressant de remarquer que les lycéens sont présentés comme des partenaires de l'enseignant grâce à qui il peut se former. Les auteures du programme mettent en avant les connaissances de nouvelles technologies et la vue simultanée dans les différentes matières comme les atouts des jeunes. Ce même programme va promouvoir le travail sur les contenus connus des élèves dans leur langue maternelle (ex. des recettes de cuisine polonaises), ou en s'appuyant sur leurs savoirs (ex. recherche de la présence française dans les médias ou dans la ville où on habite). Le travail en groupes va être présenté comme celui qui permet la collaboration et, en même temps, la co-responsabilité. Le projet donne à l'élève la possibilité de montrer ses côtés forts et de lier à ce travail ses passions extrascolaires (Migdalska et Szczucka-Smagowicz 2002 : 29-37).

Le programme pour le gymnasium de Migdalska et Szczucka-Smagowicz (2003) postule l'entraide entre les élèves de niveaux différents et demande d'insister sur l'aspect social en invitant les élèves à créer divers groupes de travail (3^e de couverture). Bacz-Kazior (2008 : 84) propose l'élaboration d'un contrat pédagogique que les élèves devraient signer et elle modifierait son plan d'enseignement si les élèves avaient des propositions de cours intéressantes (2008 : 9). Par la suite, l'auteure remarque que les élèves de gymnasium ont un besoin fort d'appartenir à un groupe et qu'en parallèle ils critiquent aisément leur entourage. La négociation d'un contrat pédagogique serait donc un moyen d'éviter des critiques des règles régissant la vie en classe de FLE. Parmi des techniques servant la préparation à l'autonomie, Barcz-Kazior (2008 : 45) cite le choix des sujets pour une composition ou le choix des tâches supplémentaires à entreprendre individuellement. Le fait d'être actif pendant les cours ou en dehors des cours dans les activités liées au français (des concours, fêtes francophones, projets, cours facultatifs) constitue un des critères d'évaluation, à côté de la compétence de communication ou des

connaissances sur la culture des pays où on parle la langue cible (Bacz-Kazior 2008 : 56-57). Dzięgielewska (1999 : 23) attire l'attention du lecteur au type de textes à proposer aux élèves de gymnasium. Comme pour d'autres publics, il faut trouver des textes liés aux intérêts des apprenants (dans le cas des élèves de gymnasium il s'agira de textes sur les conflits avec des parents, ceux sur les amitiés et les premiers amours).

Les programmes destinés à l'école primaire, nous donnent l'image d'un élève *très sensible*, cherchant à confirmer son appartenance linguistique et culturelle tout en s'ouvrant à l'autre (Dzięgielewska, Pamuła et Szesko-Plewako 1999 : 7, 9) et qui peut utiliser pour s'autoévaluer une forme graphique ou descriptive. Dans un programme plus récent, Kowalska et Paciej-Motyl (2007 : 6) précisent que les enfants peuvent utiliser le *Portfolio européen des langues* pour leur autoévaluation. L'apprentissage des mnémotechniques y est considéré comme l'introduction à l'autogestion. Par ailleurs, les auteures définissent la langue utilisée par les enfants comme *un outil à exprimer les sentiments et les émotions dans le jeu* (Kowalska et Paciej-Motyl 2007 : 7), d'où le contexte socio-émotionnel d'apprentissage est pris en compte avec plus de soin que dans d'autres programmes. Ce contexte est construit avec quelques éléments importants tels que (Kowalska et Paciej-Motyl 2007 : 5, 7, 16, 17) :

- l'enfant apprend plus efficacement sans stress et obligation (d'où la proposition de donner un choix de jeu, les deux propositions ayant le même objectif linguistique) ;
- il faut toujours féliciter l'élève pour son effort, même si le résultat final n'est pas celui que l'on attendait ;
- il est nécessaire d'accepter le silence et le droit de l'enfant à l'erreur, la seule correction consistant à la reprise de l'énoncé de l'enfant sous la forme correcte ;
- les révisions doivent être menés dans le souci de ne pas provoquer le sentiment d'échec (par exemple : un exercice de compréhension va précéder le rappel de la prononciation des mots récemment appris).

La proposition du travail avec le *Portfolio européen des langues*, tout en étant déjà à la disposition des enseignants, est l'initiative la plus significative allant dans le sens de l'implication de l'élève. Il existe des versions polonaises de portfolio

pour 5 groupes d'apprenants : les élèves des écoles maternelle et primaire, du gymnasium et des écoles post-gymnasium (y compris les étudiants) ainsi que le portfolio pour les adultes. Ces documents ont obtenu un numéro du Comité de Validation de Conseil de l'Europe et peuvent donc être énumérés officiellement dans un dossier de candidature (pour un stage, une bourse ou un projet) par l'apprenant qui voudrait mettre en relief ses acquis linguistiques.

Le portfolio est un outil d'implication de l'élève car il lui permet de faire de l'apprentissage d'une LVE une affaire personnelle et présente les qualités d'un travail sur lequel l'élève a une influence décisionnelle (ex. j'insère ou pas un document donné dans son dossier).

Barbara Głowacka (2005 : 5) dans le guide pédagogique à l'attention des enseignants voulant travailler avec le portfolio européen des langues souligne que cet outil influence « la relation entre les participants de processus didactique ». Une nouvelle qualité de cette relation repose sur :

- le manque d'obligation et l'inexistence d'évaluation, ce qui a comme corollaire la responsabilisation de l'apprenant ;
- le développement du dialogue par la création de règles de travail en commun, la formulation des objectifs de courte durée ;
- la valorisation des acquis de chacun (vision positive de l'apprentissage) dans la cadre des activités impliquant l'élève, car le concernant directement et des tâches-projets.

Par ailleurs, les enseignants sont libres de réaliser différents types de projets et gagner des labels pour l'innovation et la qualité de leur travail. En vertu de l'isomorphisme pédagogique, si l'enseignant de la LVE est impliqué, il lui sera plus facile d'éduquer un apprenant impliqué dans les cours de langue. L'enseignant peut alors appliquer son inventivité aux niveau des pratiques de classe.

Devant une situation insatisfaisante, Jean-Paul Narcy-Combes (2008 : 9) suggère de procéder comme suit :

- *prendre la mesure du problème,*
- *le confronter aux écrits des autres,*
- *construire un projet,*

- *puis revenir à la pratique dans un contexte donné en suivant sa créativité, voire son imagination, mais en validant scientifiquement et socialement ce que l'on fait, de façon plus ou moins formalisée,*
- *se garder de vouloir universaliser ses résultats.*

Pour conclure, il faut constater que les programmes d'enseignement de FLE en Pologne sont orientés sur le produit. Il s'agit des listes de résultats/compétences qui constituent les objectifs d'enseignement et des listes de matériel à réaliser. Ils sont également pourvus de recommandations, plus ou moins sommaires, sur la façon d'atteindre les objectifs sans être catégoriques. Ceci laisse à un enseignant innovant une large marge de liberté et de créativité. Il peut créer des procédures nouvelles, utiliser des outils suggérés. Par ailleurs il peut devenir un auteur de son propre programme d'enseignement. Il lui sera plus facile de proposer un programme orienté sur l'ambiance de travail et le processus d'enseignement/apprentissage dans une école qui met un grand accent sur les besoins et les intérêts des sujets apprenants (ce qui est le cas plutôt dans les écoles privées que de grandes écoles publiques). *Agir ensemble et non agir sur* (Abdallah-Pretceille 1997 : 130) est un défi pour un enseignant disposant d'un certain nombre de cours. Néanmoins, même dans un cursus orienté sur le produit cet aspect de l'enseignement/apprentissage a sa place.

Chapitre 7

La problématique

Le présent travail de thèse s'inscrit dans le domaine de la « Didactique des Langues et des Cultures ». Marie-Françoise Narcy-Combes (2005 :46) propose la définition suivante de la didactique des langues :

La didactique est une réflexion théorique sur ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans le cas du présent travail, cette réflexion s'applique aussi à un large contexte dans lequel l'enseignement/apprentissage a lieu et à ce titre, je me permets de faire référence au domaine de « Didactologie des langues et des cultures », défini par Robert Galisson en 1986 comme étant :

La construction d'un univers de référence conceptuel permettant la description et les prises de décision d'intervention didactiques. (Cuq 2003 : 71-72)

La contextualisation importante a pour but d'asseoir le raisonnement concernant le fonctionnement culturel, au niveau des attitudes et des attentes, des acteurs dans un groupe où l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère se produit. L'analyse de ce genre me semble justifiée par la nature double des préoccupations didactiques qui concernent non seulement la langue mais aussi la culture.

Les trois domaines de culture, définis par M. Byram (in M.-F. Narcy-Combes 2005 : 76), sont pris en considération : « le domaine idéologique regroupant les

valeurs et croyances propres à un groupe, le domaine documentaire englobant les productions intellectuelles ou artistiques, les informations explicites sur le pays, historiques, géographiques, contemporaines, et un domaine social, concernant le mode de vie, les interactions verbales et non verbales - nature des relations sociales, rôles propres à chaque sexe et à chaque génération. » Ces trois domaines, abordés dans les chapitres 4, 5 et 6 influencent les comportements des enseignants et des apprenants en classe.

Le chapitre consacré à la problématique suivra l'ordre d'exposition des thèmes dans la partie théorique de mon travail.

Tout d'abord, je désignerai le constructivisme et l'autonomie comme des concepts justifiant la réflexion sur « l'implication » des apprenants lors des cours de langues.

Ensuite, je montrerai en quoi l'individu dans un groupe constitue un point de départ pour toute observation de son activité. Dans le cas d'une classe de langue, cette activité vise, entre autres, une langue étrangère et cette langue est un des outils de communication. En effet, l'individu en groupe-classe peut trouver ses ressources et en donner.

Je poursuivrai mon exposé sur les relations au sein de la classe par des remarques concernant des générations différentes qui sont amenées à travailler ensemble. L'existence de schémas inconscients de fonctionnement risque de faire surgir dans une classe de langue en Pologne des comportements issus du contexte historique. La réflexion diachronique permet de définir des écueils qui peuvent apparaître en classe si on voulait copier le type des rapports sociaux (confrontation ou collaboration difficile) qui étaient de mise dans le passé. Ils s'avèrent inadéquats dans la situation actuelle où une collaboration dans les groupes et une autonomie individuelle sont requises. Par ailleurs, des acteurs de terrain étant influencés par le contexte constituant auront des attentes et des façons d'être différentes au fil des années. La jeune démocratie, avec le changement radical de paradigme gouvernemental, est un défi dans la vie publique y compris dans l'univers scolaire.

L'examen final consistera à unir les données concernant le fonctionnement d'un individu avec celles concernant l'école. L'école ne pouvant pas être neutre vis-à-vis des changements dans la société doit, en tant qu'organisme social et en

tant qu'individus, les reconnaître et y réagir d'une façon appropriée. L'apprenant, en tant qu'acteur social en classe de langue, doit pouvoir être à l'origine de réajustements lui permettant de développer son émotivité, sa motivation et d'étendre son action autonome.

7.1 L'individu face à l'objet de son apprentissage

En tant que didacticienne du courant praxéologique (M.-F. Narcy-Combes 2005 :17), après avoir observé un problème de terrain à résoudre, j'essaie de trouver des éléments de réponse dans les théories des sciences de référence afin de construire un dispositif de remédiation. Le constructivisme et l'autonomie me semblent être des concepts-clés pour promouvoir l'implication de l'élève.

Déjà, Jean Piaget, dans les années 60 du siècle précédent, prétendait que la pédagogie dépendait de la psychologie et il se montrait très critique par rapport à la soumission de l'élève à l'autorité du maître (Gauthier et Tardif 2005 : 342). Pour les cognitivistes, l'apprenant doit entrer en interaction avec les connaissances nouvelles pour que l'apprentissage puisse avoir lieu. Durant son apprentissage au sein d'une classe, un apprenant en FLE s'approprie des contenus (linguistiques, culturels ou sociaux) à la suite d'une réflexion provoquée par un déséquilibre. L'apprentissage suppose donc une série de déséquilibres et rééquilibrages qui, à leur tour, ont un impact sur l'affectivité (il en sera question dans le chapitre 7.2).

Le constructivisme a des répercussions dans la didactique car si l'apprentissage doit revêtir un sens pour l'élève, l'enseignant doit amener l'apprenant à formuler ses propres questions, stimuler sa réflexion en lui demandant d'argumenter, de justifier, d'exemplifier ses propos. Par ailleurs,

Les cognitivistes soutiennent que les informations sont d'autant mieux reçues, écoutées, comprises et mémorisées qu'elles sont proches des centres d'intérêt de l'apprenant, de sa culture et de ses références.

(Narcy-Combes 2005 : 20)

Il en résulte que construire son opinion (cf.2.2.2, p. 22) sur un sujet proche de ses préoccupations est un moyen efficace d'apprentissage. Un sujet de discussion a une importance subjectivement attribuée à ce sujet par l'apprenant. Pour un

enseignant de FLE, cette activité propre de l'apprenant qui accorde une valeur à une proposition de tâche et qui, par la suite, manipule le contenu en utilisant la langue cible est une mise en œuvre des principes non seulement cognitivistes mais aussi ceux qui sont relatifs à l'autonomisation de l'apprenant.

Le second volet constitutif de mon approche est formé par des théories motivationnelles et principalement par celle d'autodétermination (cf.2.2.4.1, p. 27). Le sentiment d'autodétermination conditionne le développement de l'autonomie de l'apprenant par le biais de la motivation intrinsèque.

Cuq (2003 : 31) souligne des différences entre un apprentissage autonome, une formation des apprenants (apprendre à apprendre) et un apprentissage autodirigé. Dans le premier cas, il s'agit d'un apprentissage indépendant, dans le second de perfectionnement des capacités à apprendre par le biais de nouvelles connaissances ayant trait à la définition des objectifs, des méthodologies d'apprentissage, à la gestion des apprentissages dans le temps et à l'évaluation des acquis. Le troisième terme - l'apprentissage autodirigé - bien que remplaçable par celui de l'autonomie, a la vocation de désigner un apprentissage pris en charge par l'apprenant.

Dans le projet d'implication de l'élève, c'est l'apprentissage autodirigé qui prend de l'importance. L'autodirection de l'apprenant peut être partielle ou totale. Elle peut être réalisée avec le soutien de l'enseignant, par exemple concernant le cadre du déroulement d'un travail. L'autodirection peut aussi bien prendre forme d'un travail individuel (comme le choix et la préparation d'une proposition d'un sujet à débattre) ou d'un travail collectif (ex. le travail d'un groupe de discussion durant le déroulement de la discussion). L'essentiel consiste à percevoir sa propre autonomie dans l'apprentissage. C'est grâce à cette perception qu'un apprenant, et nous sommes tous apprenants tout au long de notre vie, est capable de s'autodiriger d'une façon de plus en plus consciente.

Louis Porcher (in Barbot et Camatarri 1999 : X) nous rappelle deux caractéristiques de l'autonomie : premièrement « L'autonomie ne se décrète pas, elle se construit » et deuxièmement, l'enseignant voulant faciliter la conquête de l'autonomie par l'apprenant devrait lui-même maîtriser sa propre réflexion autonome. Ces deux propriétés sont valables pour le comportement découlant de l'autonomie, à savoir l'implication.

7.2 En groupe l'élève peut trouver ses ressources et en donner

Une autre science de référence de la didactique qu'il est nécessaire de consulter afin de pouvoir mieux comprendre des relations en classe est la sociologie. Une gestion appropriée des ressources humaines dont dispose l'enseignant lors des cours de langue peut s'avérer bénéfique non seulement sur le plan émotionnel des acteurs de terrain mais aussi sur le plan purement intellectuel (cf.3.2.1, p. 46).

Lev Vygotski a étudié les liens qui s'établissent entre la pensée et le langage. En ayant constaté que l'un est irréductible à l'autre, il a fondé une théorie présentant le langage comme un outil culturel qui est élaboré socialement. Le socioconstructivisme vygotkien attribue à la culture le premier rôle dans la formation de la pensée. Comme les savoirs prennent un sens en fonction du contexte et que leur usage est collectif, la formation doit prendre en compte la dimension sociale de l'apprentissage. Il en résulte que tout apprentissage doit comprendre une signification sociale.

Par ailleurs, Vygotski est aussi l'auteur de la notion de « zone de développement proximal - zone prochaine de développement » (Vygotski 1997 : 351). Ce concept décrit un niveau de développement potentiel où l'individu est capable de résoudre des problèmes à l'aide d'un tiers compétent. En didactique, on essaie alors d'éviter de proposer à l'apprenant aussi bien des tâches qu'il est capable de faire tout seul que celles qui sont trop difficiles pour lui.

Dans le contexte scolaire, des théories vygotkiennes ont influencé la perception d'un groupe-classe et de l'école comme étant des communautés d'apprenants et des tiers qui collaborent. Le climat d'entraide, de dialogue et de mise en commun des compétences de chacun doit favoriser le partage des connaissances, répandre une culture de participation et promouvoir un travail en groupes (et pourquoi pas le travail d'équipe!).

Le rôle fondamental du groupe (entre autres tel que la société) dans le développement de l'individu a été démontré par les travaux de Damasio ou Elias (cf.3.1, p. 38). Il est donc nécessaire de stimuler non seulement le travail des apprenants, en tant qu'individus, mais appliquer cette réflexion au travail de groupes.

Drucker⁷⁰ postule que :

L'unité de travail est maintenant l'équipe plutôt que l'individu.

L'équipe, à la différence d'un groupe, a la vocation de poursuivre un but commun. Le classe de FLE peut constituer donc une équipe dont le but serait l'amélioration des performances linguistiques de ses membres. Mais, outre l'objectif commun, chaque individu a ses propres enjeux et, suivant la situation en classe, tantôt des enjeux linguistiques, tantôt des enjeux sociaux auront la priorité.

Nous avons vu que l'efficacité du travail en groupe dépend de l'intelligence émotionnelle de ses membres (cf. 3.1.2, 42), et en particulier de leur capacité d'écoute et de leur participation. La valorisation de l'élève et la diminution de ses angoisses liées à l'objet et au contexte social devraient l'amener à chercher des ressources auprès de ses collègues et en offrir en échange.

Les opinions différentes, prononcées lors des discussions sont le reflet du groupe social dont l'apprenant est originaire ou auquel il s'identifie. Outre la valorisation des apprenants dans leurs efforts de participation, un enseignant averti aura à faire explorer à ses élèves la richesse des approches qu'ils représentent. M.-F. Narcy-Combes (2005 : 24) nous fait néanmoins remarquer que l'apprentissage des langues touche à l'identité des êtres humains. Pour cette raison les enseignants, tout en montrant aux élèves ce qu'ils peuvent gagner à l'apprentissage d'une langue, doivent veiller à ce que l'identité des apprenants soit préservée.

Pour un enseignant de langue travaillant dans l'optique humaniste et qui a à cœur l'indépendance intellectuelle des apprenants, « *L'objectif c'est avant tout d'être compris et non de convaincre ou de manipuler l'auditoire* » (M.-F. Narcy-Combes 2005 : 16) Lors des discussions de pairs, surtout s'ils se destinent à devenir enseignants, cette attitude non envahissante mais demandant un effort pour se faire comprendre et pour laisser le temps à l'autre afin qu'il explique son point de vue pourrait constituer le fondement de l'implication.

L'analyse du travail en groupe / en équipe, de point de vue sociologique, peut se faire selon le critère de la satisfaction de ses membres, sous condition de la participation de tous les membres. De point de vue linguistique, la réussite d'une

70. Peter Drucker, « The Age of Social Transformation », in *The Atlantic Monthly*, novembre 1994 (in Goleman 1997 : 242).

discussion peut retrouver le critère de l'emploi des marqueurs de compréhension (ex. faire référence aux propos de l'interlocuteur précédent, illustrer l'argument de quelqu'un d'autre avec son propre exemple, etc) et être secondé par des critères relatifs à la nature de la tâche : variété dans l'argumentation, nombre d'aspects abordés, etc.

Cette écoute mutuelle et le respect de l'autre dans sa différence, à mon avis, ne devrait pas concerner seulement des pairs, travaillant dans le même groupe/équipe mais il serait bénéfique de l'étendre à l'ensemble des collaborateurs présents en classe. Il est d'usage d'appeler ces personnes des apprenants et des enseignants car cela correspond à leurs principaux rôles en classe. Ces rôles ne sont pourtant pas attribués d'une façon exclusive. Un des principes pédagogiques prôné par exemple par Janusz Korczak (mais remontant à Jean Jacques Rousseau!) était de voir et d'écouter l'enfant (Korczak 1988).

D'un côté c'est grâce à ses élèves que l'enseignant/apprenant-tout-au-long-de-la-vie pourra progresser afin d'adapter et mieux faire son métier. En fait, c'est en observant ses élèves qu'un pédagogue va mieux les connaître et un didacticien pourra trouver une démarche qui leur facilitera l'apprentissage. De l'autre côté, il n'est pas rare de nos jours qu'un élève informe son enseignant d'une astuce informatique... et il devient ainsi un enseignant à son tour.

Le partenariat en classe dépend certes du positionnement de l'enseignant mais il résulte aussi des attitudes des apprenants. Dans la suite de mon travail, je voudrais discuter les bases culturelles qui déterminent certaines attributions faites aux rôles d'enseignant et d'apprenant qui sont spécifiques au contexte polonais.

7.3 Les acteurs de terrain sous l'emprise des influences inconscientes

La gestion de son propre apprentissage (dans le cas de l'apprenant) et de l'apprentissage de l'autre (dans le cas de l'enseignant) n'est pas le résultat d'un cheminement exclusivement cognitif. Le contexte culturel, social, émotionnel dans lequel vivent les individus influence leurs décisions (cf. Damasio, Channouf 3.2.1.2, p. 49). Les différents problèmes éducatifs, liés à un mode de fonctionnement so-

cial, restent inconscients tant qu'ils n'entrent pas dans le champ de l'attention, qu'il soit individuel ou considéré au niveau d'intégration plus élevé, tel le groupe. Le seul moyen pour diminuer la portée des influences inconscientes est de les rendre conscientes pour pouvoir se distancier d'elles en cas de besoin. Telle est la fonction d'une contextualisation historique et de la présentation du contexte actuel polonais.

7.3.1 Les influences historiques

L'explicitation historique me paraît fondamentale dans le cadre du présent travail pour deux raisons :

premièrement, cette recherche ancrée dans le contexte polonais se destine à être présentée à des non-Polonais qui ont une vision extérieure et différente de celle qui anime les Polonais⁷¹,

deuxièmement, l'Auteure étant Polonaise a eu besoin d'asseoir ses connaissances sur des sources historiques valables (vu que sa scolarisation s'est faite à partir des manuels revisités par la censure), et ainsi se distancier de sa propre subjectivité. Cette connaissance permet de construire la marge personnelle de liberté dont parle Bourdieu (cf. p.56), et cette liberté individuelle est nécessaire pour le progrès au niveau collectif.

Nous avons constaté l'impact historique a formé une attitude particulière vis-à-vis des autorités, considérées comme très puissantes, plutôt hostiles et parfois imprévisibles (voir le chapitre 4, p. 75 et plus particulièrement 4.4, p.84). Chanouf (2005 : 109) nous rappelle que

des pensées acquises durant l'enfance, devenues inconscientes par la suite, sont souvent responsables des émotions éprouvées par l'adulte parce qu'elles sont toujours en œuvre pour percevoir et penser la situation actuelle.

Les enseignants d'aujourd'hui et les apprenants actuels polonais ont été formés par des contextes radicalement différents. Pour essayer de comprendre comment

71. Le lecteur trouvera plusieurs exemples de différences dans la perception liées au changement d'optique chez Jerzy Bartmiński (2009) dans le chapitre « Les changements de l'image du monde des Polonais dans le discours public contemporain »

fonctionnent les individus, il est nécessaire de connaître le contexte qui les a formés. D'après Emile Durkheim :

en chacun de nous, suivant des proportions variables, il y a de l'homme d'hier. (...) Seulement cet homme du passé nous ne le sentons pas, parce qu'il est invétéré en nous; il forme la partie inconsciente de nous mêmes. (Channouf 2005 : 9)

Si c'est la société d'hier qui influence l'inconscient des individus, pour saisir des attitudes présentes, il nous fallait faire un détour historique. Ceci nous a permis d'explicitier les sources de socialisation toujours à l'œuvre, d'une façon plus prégnante parmi les membres de la génération des enseignants et valables d'une façon plus diffuse chez les jeunes Polonais.

Les générations précédentes, représentées en classe de langue par les enseignants, peuvent reproduire le rapport à l'autorité qui était de mise pendant des décennies, pour ne pas dire des siècles précédents dans le contexte polonais. Les rapports sociaux entre les autorités et des gouvernés étaient de nature de confrontation ou de collaboration problématique. Il serait inadéquat de vouloir perpétuer ces modèles dans le contexte scolaire. L'autorité usurpée, basée sur l'obéissance et l'imposition des tâches, non seulement réitère les modèles pédagogiques révolus mais reste inappropriée dans la situation où le savoir déclaratif n'est plus au cœur des apprentissages. Par ailleurs, ce type de rapports entre les générations entrave le dialogue et ne permet pas de construire un partenariat au sein d'une classe. Des tensions qui peuvent en résulter sont en opposition aux objectifs d'autonomisation de l'élève.

Le dépassement du mode hiérarchique de travail en classe (cf.2.2.4.3, p.35) au profit du mode coopératif est une reconnaissance des compétences des apprenants et un premier pas vers leur autonomie. Dörnyei (2001 : 104 et 105) propose quelques outils pour impliquer les apprenants dans l'organisation de leur processus d'apprentissage et leur faire prendre une part de responsabilité dans ce processus :

- Donner la possibilité de faire des choix aux apprenants aussi souvent que possible ;

- Encourager les apports des apprenants, par exemple dans le cadre des projets, et promouvoir l'entre-aide par le biais de l'enseignement mutuel ;
- Permettre aux apprenants d'utiliser l'auto-évaluation et, dans le cas d'une évaluation faite par l'enseignant, les laisser décider quand et de quelle façon ils seront évalués.

Le premier et le troisième point se réfèrent directement à des relations de pouvoir que le modèle d'implication voudrait justement revoir. Il s'agit aussi bien des questions concernant le contenu à travailler que des façons de l'aborder en classe ainsi qu'un nouveau rapport à l'évaluation. Celle-ci doit devenir plus collégiale et moins absolue, c'est-à-dire avec une possibilité d'évolution.

Le deuxième outil de Dörnyei, cité ci-haut, montre pleinement sa valeur si on le considère à la lumière des caractéristiques propres à la société démocratique, capitaliste moderne. Je voudrais m'y pencher dans le paragraphe suivant.

La jeune démocratie, avec tous les changements externes est un défi, non seulement dans la vie publique mais aussi elle constitue un défi de renouveau pour chaque individu.

7.3.2 Les influences liées aux changements actuels

Avec les changements démocratiques, la Pologne a vu apparaître le marché libre, ce qui a apporté des changements notables dans la vie de tous les jours (voir le chapitre 5, p. 105). Les citoyens sont particulièrement sensibles aux changements économiques, puisque les conditionnements économiques sont souvent directement liés aux besoins vitaux des individus. L'enrichissement de la société provoque des changements dans les comportements dûs aux sentiments de pouvoir acquis par le biais de l'argent. Par extension, il est indéniablement à l'origine de l'introduction, puis de la démocratisation des technologies nouvelles.

Outre des questions de justice sociale, que nous avons discuté dans le chapitre 5.4.2 (p. 118), dans la classe de langue on peut voir apparaître des attitudes allant à l'encontre des objectifs de participation et de compréhension mutuelle. L'esprit de la consommation, le clientélisme et l'isolation sont des dangers guettant des élèves d'aujourd'hui.

Le monde de consommation rapide habitue les élèves à avoir le produit sou-

haité sous peu. L'élève-client peut s'attendre à un produit tout prêt. Or, pour « acheter » un apprentissage, il faut un minimum d'attention et d'effort. Si le cerveau se livre à des activités auxquelles il est habitué, son effort est moindre que quand on entreprend des activités nouvelles ou celles que l'on trouve encore trop difficiles (Goleman 1997 : 145). Pour créer de nouveaux liens neuronaux efficaces, il faut du temps. Si l'élève est persuadé du bien fondé des apprentissages, il pourra admettre des efforts. Pour cela, on discute des objectifs. En même temps, accorder à l'élève la possibilité de faire des tâches dans lesquelles il excelle, lui permettrait d'être mis en valeur et d'avoir un répit dans les apprentissages nouveaux. Cette perspective est attrayante, car elle permettrait une meilleure disposition émotionnelle. Travailler les points forts de l'élève tout en essayant de renforcer ses points faibles, en se basant sur ce qui le motive intérieurement serait une voie de développement à suivre. A ceci l'enseignant devrait ajouter une bonne critique (cf.7.4.2.1).

Sous la pression de la mondialisation de l'économie et des nouvelles technologies de l'information, le rôle de l'enseignant se trouve profondément modifié. S'il dirige encore des cours, ce n'est pas pour dominer mais parce qu'il est censé savoir guider les autres afin qu'ils puissent travailler efficacement pour atteindre un but. Ce but peut être conçu comme un but commun de progresser, d'apprendre quelque chose de nouveau. Si l'on pouvait créer chez chaque élève une corrélation entre l'effort accompli et une sensation de succès, sur cette base le travail de chacun pourrait être valorisé.

L'implication des élèves lors des cours de langue a été pris en considération dans la situation des cours en présentiel. Le travail en groupes qui se retrouvent systématiquement présente des enjeux émotionnels d'un ordre différent par rapport à la formation à distance. Bien que le travail par le biais de moyens audiovisuels puisse reconstruire une grande partie des paramètres d'une rencontre en présentiel, les influences mutuelles présentent une dynamique différente (par ex. la simultanéité et la proxémie faisant une différence).

Pour le moment, dans les nombreux établissements scolaires, les technologies nouvelles influencent le travail en classe en tant que supports ou sources de références. Elles commencent seulement à bousculer des relations en classe par des courriels communs des groupes-classes ou des travaux en ligne. La réflexion sur

l'implication dans ces nouveaux contextes devrait être poursuivie dans son temps. Si 100% d'élèves ont la possibilité d'utiliser l'Internet dans le volume temps que le dispositif scolaire demande, il n'est pas erroné, du point de vue éthique, de l'introduire en classe. Le retard dans l'exploitation des ressources nouvelles peut appauvrir le type de raisonnement appliqué au contenu. Les deux situations créent l'exclusion soit de l'apprenant, soit de l'enseignant.

Le panorama des influences inconscientes tel qu'il a été présenté dans ce chapitre reste incomplet. Il en existe certainement d'autres. Ce qui était visé, c'était une réflexion sur les influences qui durent dans le temps menant au constat que les dispositifs voulant changer certaines attitudes doivent nécessairement s'inscrire dans la durée.

Le temps n'est pas l'unique contrainte à prendre en considération si on veut introduire un dispositif dans un milieu scolaire. Dans le chapitre suivant, je voudrais traiter des relations qu'entretient notre projet avec le milieu institutionnel scolaire.

7.4 L'implication et le contexte scolaire

Le lieu d'implication choisi dans le cadre de ce travail est une classe. Une classe est retenue ici dans le sens d'un groupe de travail dont les paramètres tels que la composition ou le contenu à travailler ont été fixé institutionnellement et qui associe maître(s) et élèves dans la réalisation des tâches communes en vue des objectifs à atteindre (cf. M.-F. Narcy-Combes 2005 : 145 et Cuq 2003 : 42).

Les cours de langues désignent un cadre temporel et spatial qui recouvre une suite de séances d'enseignement/apprentissage dans lequel une langue étrangère (dans notre cas le français) constitue un objectif dans le sens idiomatique et culturel (cf. Cuq 2003 : 147). L'aspect social de la langue est mis en avant dans cette réflexion avec des éléments tels que la manifestation des opinions ou des émotions, la présentation d'un jugement ou la subjectivité des propos.

Cette explicitation des termes relatifs au contexte scolaire nous ouvre deux types d'examen qui s'y rattachent. Ils peuvent prendre forme de réponses à deux questions : premièrement, comment définir mon intervention didactique dans le

cadre institutionnel précis et deuxièmement, en quoi l'implication de l'élève dans les cours de langues est un projet unique d'un individu fonctionnant au sein d'un établissement ?

7.4.1 Sous l'emprise de l'institution

L'école publique est un instrument d'état. Dans le contexte démocratique, la possibilité de s'exprimer augmente mais les contraintes existent et prennent la forme de valeurs respectées par la majorité des citoyens. Ceci trouve son reflet dans les Instructions Officielles, il en était question dans le chapitre 6.1, p. 125. Outre le développement intellectuel, physique et éthique, le développement social et émotionnel sont au cœur des préoccupations des décideurs.

Comme le contexte démocratique et l'économie de marché supposent une participation active dans la vie publique, par le principe d'éduquer vers des valeurs en les mettant en place, je postulerais la participation active des apprenants aussi bien dans leurs familles et la localité mais également dans le contexte scolaire. Inculquer de l'entre-aide est créer des bases pour la future solidarité tandis qu'impliquer l'élève dans un travail au sein d'un groupe est un moyen de lui permettre de s'identifier aux objectifs de ce groupe ou directement à ce groupe.

Des publications européennes, ministérielles et des programmes d'enseignement pour le Français Langue Etrangère (FLE) qui influencent la vie scolaire polonaise concordent pour promouvoir lors des cours de langues l'expression libre des jugements et des opinions (cf. 6.3.2, p. 137 et 6.3.3, p. 139).

L'école dispose des outils conceptuels pour impliquer les élèves mais le problème se pose dans leurs application à grande échelle. Les effectifs importants dans les classes et le caractère obligatoire de la scolarisation peuvent constituer des entraves à la construction de conditions propices à l'implication des individus.

L'implication répond au besoin d'autodétermination de l'apprenant. La difficulté de la tâche vient du fait que la scolarisation des enfants est obligatoire et ceci va à l'encontre de leur motivation intrinsèque (Deci et Ryan 1985). Nous avons discuté aussi (2.2.4.1, p. 27) des revers des prix et des punitions (même des punitions internes, telle la honte) influençant nuisiblement la motivation autodéterminée de l'apprenant.

Dans le cadre des organismes scolaires, les innovations doivent conjuguer les directives officielles avec les dispositions des individus. Il n'est pas aisé, pour un chercheur débutant, de proposer un nouveau dispositif dans les écoles qui sont fortement axées sur la performance à cause des concours et des examens externes. Tant que l'efficacité du dispositif n'est pas prouvée, il vaut mieux le tester dans les groupes où les caractéristiques de performances exigées peuvent d'une façon flexible suivre le profil de tâches mises en place pendant les cours.

Au premier abord, il paraît sensé, pour un chercheur isolé, de vouloir introduire un dispositif innovant à une petite échelle, avec des individus qui ont fait un choix positif de la matière, avec une pression normative minimale. Ces conditions peuvent être réunies lors du travail avec des étudiants. Ayant connaissance des exigences pour des niveaux d'enseignement précédant les études supérieures, on peut concevoir ses propres programmes d'enseignement comprenant des tâches à responsabilité.

Un autre milieu scolaire favorable à ce type d'intervention serait un établissement privé où le contrôle de l'état est plus limité car les coûts des innovations ne sont pas supportés par le contribuable. L'aval des parents d'élèves devrait alors être acquis. Ce qui ramène notre réflexion du niveau des institutions au niveau des individus.

7.4.2 Les individus au sein de l'institution

Les représentations concernant le rôle de l'enseignant en classe varient d'un apprenant à l'autre et d'un groupe-classe à l'autre. J'ai pu démontrer ces disparités dans mon travail de DEA. Certains groupes revendiquent la possibilité de participer à la création d'un cours ; d'autres, même s'ils admettent que l'enseignant ne devrait pas être la seule personne qui prépare un cours, ne veulent pas s'y impliquer eux-mêmes ; un groupe, sur les huit étudiés, laissait complètement la tâche de la gestion du cours et du contenu à l'enseignant. « Apprendre c'est modifier des représentations », nous dit M.-F. Narcy-Combes (2005 : 11), la pré-tâche dans l'implication de l'élève consistera donc à faire remonter ces représentations concernant les rôles dans le cours de langues et leur distribution, pour que chacun puisse ensuite s'attribuer consciemment un rôle plus responsable.

7.4.2.1 Expliciter

Expliciter les démarches de classe permet de conscientiser les buts sous-tendant l'apprentissage d'une langue-culture. On touche ici un autre point important dans la rencontre des générations qui est leur reconnaissance mutuelle dans la vérité des sentiments. « Ce que je dis et fais s'accorde à mes intentions » (Damasio 1995 : 167) - cette façon de faire est inconcevable sans valeurs ni morale universelle.

Une explicitation doit toucher en premier lieu l'évaluation. Celle-ci suscite beaucoup d'émotions négatives et pourtant l'école n'est pas vouée à générer des émotions négatives.

L'évaluation est un élément important à l'école non seulement en vue de la certification mais surtout par un retour d'information adressé à l'élève durant son apprentissage. Un soin particulier devrait être porté à une critique appropriée. Goleman (1997 : 233) précise qu'une bonne critique insiste sur ce que la personne a accompli et sur ce qu'elle peut encore accomplir et il répète après Larson que :

taxer quelqu'un de stupidité ou d'incompétence, c'est ne rien avoir compris. Vous l'obligez à se défendre, et il ne peut plus entendre vos suggestions d'amélioration.(cf.48)

C'est un bon exemple pour voir la différence entre une perspective institutionnelle et l'application individuelle des tests ou des interrogations. Les différentes formes d'évaluation peuvent être standardisées mais en présentiel c'est l'enseignant qui va tisser une relation avec les élèves, entre autres en faisant des commentaires, en présentant l'utilité et la forme d'évaluation proposée.

Coste (in Rosen 2009) postule la nécessité d'explicitier tous les choix éducatifs réalisés, ceci concerne non seulement des tâches proposées mais aussi le curriculum entier. Un pas en plus, à savoir celui d'appliquer cette explicitation à des tâches variées, pour donner un choix à l'apprenant, pourrait mener à rendre ce dernier décideur de son propre parcours d'apprentissage. « La volonté » de l'apprenant pourrait donc s'exercer en ayant comme référence supplémentaire la portée pédagogique/méthodologique ou linguistique de son choix.

7.4.2.2 Stimuler une ambiance positive

C'est un vrai défi pour l'enseignant que de voir les progrès de ses élèves d'une façon positive car, en général, voir la réalité sous un jour optimiste est un effort. Snyder (in Goleman 1997 : 136) définit l'attitude optimiste comme

le fait de croire que l'on possède à la fois l'envie et les moyens d'atteindre les objectifs que l'on se fixe, quels qu'ils soient.

La condition pour faire réussir ses élèves est donc de croire qu'ils puissent réussir. Cette confiance serait un pas important pour promouvoir des émotions positives en classe. Les attitudes humiliantes ou tracassières, même les plus anodines, sont alors à éviter. Les effets bénéfiques du développement émotionnel et du bien-être de l'apprenant sur le développement intellectuel sont prônés par la neurobiologie (cf.3.2.1.1, p. 46).

Le constat de Damasio (1995 : 333), qu'il y a plus de diversité dans les émotions négatives que positives attire notre attention sur le fait que pour amener l'élève à profiter des bienfaits des émotions positives, l'enseignant doit avoir l'intelligence émotionnelle bien développée. Il doit reconnaître l'émotion négative et adopter une démarche appropriée afin de diminuer la portée de celle-là.

7.4.2.3 Négocier la tâche

Les objectifs, tels qu'ils sont décrits dans les documents, grâce à des acteurs de terrain, prennent chair sous la forme de tâches. Les tâches doivent favoriser les interactions. La présente recherche me situe dans le courant de la pédagogie ouverte (d'après la terminologie de Claude Paquette ; in Gauthier et Tardif 2005 : 230) - qui est centrée sur l'interaction entre l'élève, le professeur et l'environnement. La forme d'une tâche devrait être négociable, au moins en partie, et évaluée par la suite par des apprenants pour permettre des améliorations successives.

Il est crucial qu'elles (les tâches) soient de nature à susciter l'intérêt, l'implication et la motivation des apprenants car sans motivation l'apprentissage ne peut avoir lieu (M.-F. Narcy-Combes 2005 : 26)

Pour susciter l'intérêt des apprenants les tâches peuvent solliciter différentes types d'intelligence. D'après Gardner (1983, in Goleman 1997 : 64), l'intelligence

ne présente pas une seule forme mais apparaît comme un large éventail d'intelligences . Parmi les catégories principales, nous trouvons :

- l'agilité verbale
- l'agilité logico-mathématique
- la maîtrise de l'espace
- le génie kinesthésique
- le talent musical
- les talents interpersonnels
- la capacité « intrapsychique »

Les élèves durant les cours de langues sont amenés à développer surtout le premier type d'intelligence. Pour les quatre suivants, on trouve facilement des matières distinctes les développant. Les deux dernières, peuvent être développées fragmentairement dans le cadre de l'éducation civique. Dans un souci d'approche holistique, il serait souhaitable - à l'instar des expressions théâtrales ou musicales incluses dans les cours de langues - d'inclure également le développement de l'intelligence émotionnelle dans ce type de classes.

Après avoir présenté les prémisses théoriques de l'implication de l'élève dans les cours de langues, dans le chapitre suivant, je voudrais présenter le raisonnement méthodologique qui a présidé à la construction d'un dispositif proposé aux apprenants.

Chapitre 8

La méthodologie de la recherche

Tadeusz Pilch (2010 : 74) définit la méthodologie comme « *un ensemble de convictions raisonnées relatives aux moyens et à l'art de mener une recherche scientifique* ». (trad. M. Szczepanik-Ninin) Dans le présent chapitre, je voudrais placer ma recherche dans le cadre de la recherche-action en répondant à la double exigence méthodologique, mentionnée plus haut. Tout d'abord, j'explique les principes régissant ce type d'approche scientifique pour démontrer par la suite que la recherche-action convient à mon type de travail. La deuxième partie du chapitre suit mes questions de recherche. La question principale et les questions spécifiques sont exposées avec la description des méthodes d'investigation et des hypothèses correspondantes.

8.1 La recherche-action

On doit le terme de *recherche-action* à Kurt Lewin qui l'a utilisé en 1946. D'après Maria Czerepnak-Walczak (2010 : 321) :

La recherche-action est une forme d'organisation de la recherche qui aide à changer une pratique, dans laquelle le praticien (enseignant, assistante sociale, leader d'une organisation, etc.) est à la fois le chercheur et l'organisateur du changement. (trad. M. Szczepanik-Ninin)

Le point de départ d'une recherche-action est un constat relatif à la pratique qui pousse le praticien à changer celle-ci en vue d'une amélioration. Les questions

que le praticien se pose deviennent des problèmes de recherche. La phase de préparation peut recouvrir deux réalités : soit une construction d'un dispositif de changement, comprenant également le recueil des données observables et la construction des références théoriques qui auront la vocation de guider vers un dispositif amélioré et plus efficace ; soit la construction théorique d'un objet dans le but d'une validation scientifique d'hypothèse(s) dans une action. Ces deux approches pourraient être rapprochées du travail ascendant et descendant définis par Jean-Paul Narcy-Combes (2005 : 94).

Les deux approches sont confrontées à l'action mais la recherche-action ne se limite pas à l'action uniquement. Le chercheur crée un lien entre son action et un ensemble théorique choisi en fondant ainsi la problématique de la recherche. Par ailleurs, après la préparation et la mise en place de l'action, la troisième partie de la recherche consiste à analyser des faits étant résultats de l'action. Ces résultats sont non seulement une inspiration pour modifier l'action qui va suivre mais ils sont aussi confrontés aux processus et aux structures du contexte social et éducatif. Ce troisième volet de recherche-action permet au chercheur de rester proche du contexte auquel il destine son dispositif. Jean-Paul Narcy-Combes appellera cette partie *le bilan* (2005 : 112) et y ajoutera aussi un exigence de publication. Que cette publication soit locale, professionnelle ou scientifique, elle fait passer une innovation au rang de la recherche-action. C'est ainsi que le chercheur trouverait sa place dans le milieu scientifique.

Comme de nombreux chercheurs - Manesse, Ellis et Nunan, entre autres - J.P. Narcy-Combes adhère au consensus que *la recherche-action est la méthodologie la mieux adaptée pour gérer les interrogations que suscite ce domaine [le domaine de la didactique]* (2005 : 83) Les raisons en sont les suivantes :

- la prévisibilité des résultats peut opérer juste à un certain degré, dans un contexte spécifique
- le principe de réalité fait relier des avancées des connaissances à la pratique sociale

Bien que le travail en équipe de chercheurs constitue un avantage, la recherche-action peut être réalisée dans la collaboration chercheur-apprenants. Tel est souvent le cas des enseignants des matières spécifiques (ex. : le français langue étrangère dans les écoles polonaises, ou l'expression orale en français dans le cadre

d'études de philologie romane). Par ailleurs, l'enseignant est censé innover dans son travail et ne pas rester sur ses acquis universitaires. Pour lui, la forme de travail qui va de la conscientisation du problème, par la mise en place d'un changement, à l'évaluation de la portée des résultats est une forme d'évolution professionnelle. Il suffit d'élargir cette optique à un positionnement théorique et l'évolution professionnelle simple peut devenir une progression professionnelle de l'enseignant-chercheur.

Czerepniak-Walczak souligne le caractère cyclique de la recherche-action. Elle cite après Kurt Lewin (Czerepniak-Walczak 2010 : 327) trois phases du processus de changement : la perception du problème (décongélation), l'introduction d'un projet et le diagnostic de la situation nouvelle (action - changement) et enfin l'évaluation des résultats. Si ces derniers sont satisfaisants ils constituent un acquis de la pratique (congélation), par contre dans le cas où les résultats sont insatisfaisants (par ex. ils sont à l'origine de nouveaux problèmes ou ne résolvent que partiellement des problèmes traités), on procède à l'initiation d'un cycle suivant (re-décongélation). Grâce à ce type de réajustements, la recherche pourra, à juste titre, être appelée *un apprentissage par expérience* (terme utilisé par Czerepniak-Walczak 2010 : 321).

Dans sa caractérisation de la recherche-action, Jean-Paul Narcy-Combes (2005 : 113) pointe du doigt encore une particularité essentielle : la recherche-action doit avoir une éthique à cœur. Les acteurs du terrain qui testent de nouveaux dispositifs ne devraient pas se sentir menacés, ni remis en cause en tant que personnes et ceci, aussi bien pendant l'application du changement qu'après, lors de la diffusion des résultats.

En tant que praticienne depuis dix ans, soucieuse d'améliorer ma pratique et mes qualifications, je mets en place des innovations. Comprendre leur dynamique et les placer dans un cadre théorique correspond tout à fait à mes préoccupations de didacticienne. C'est cela même qui m'est offert par la recherche-action.

8.2 Le balisage de la recherche

En ayant observé que les apprenants pendant les cours d'expression orale de français présentaient une certaine attitude de réserve et étant consciente que ce cas n'est pas limité à mes classes, j'ai entrepris le présent travail. Seulement les étudiants les plus extravertis osaient exprimer leur propre opinion spontanément, d'autres attendaient qu'on les y invite. Parfois, les étudiants étaient comme interdits pour présenter leurs avis et ne prenaient pas la parole. Le mutisme des étudiants venait à l'encontre de l'objectif déclaré du cours d'expression orale en français, à savoir la production à l'oral. Après des cheminements aussi bien théoriques que pratiques, je suis arrivée à poser mon problème de recherche en termes suivants :

Est-ce que l'implication des élèves en cours de langues leur permet de développer des compétences valorisées sur le plan linguistique et social en Pologne ?

Cette question principale aborde non seulement le problème de l'implication de l'élève dans les cours de langues, mais aussi celui des compétences qui sont à acquérir et ceci dans un contexte particulier qui est celui de l'enseignement/apprentissage d'une langue en Pologne. Ainsi, on peut faire découler de la question principale au moins trois questions spécifiques :

1. Quelles sont les compétences valorisées actuellement en Pologne sur le plan linguistique et social ?
2. Pourquoi observe-t-on un décalage entre les comportements souhaités et des comportements manifestés ?
3. Comment l'implication pourrait changer la situation observée ?

Les réponses obtenues par le biais d'une étude bibliographique, confirmant ou infirmant des hypothèses de travail permettent de modifier un dispositif. Le dispositif avant-coureur, mis en place simultanément à la recherche théorique, aide, d'un façon empirique, à trouver la réponse à la question :

Comment impliquer l'élève dans les cours de langues dans le contexte actuel polonais ?

Menée en parallèle, ces approches théorique et pratique doivent se solder par une réflexion multidimensionnelle sur la question. Elles vont permettre la construction plus consciente d'un dispositif nouveau.

A chaque question spécifique correspond un autre type de littérature à aborder.

Pour trouver des réponses à la question : *Quelles sont les compétences valorisées actuellement en Pologne sur le plan linguistique et social ?*, il est nécessaire d'étudier des documents officiels régissant l'enseignement des langues en Pologne, mais ce n'est pas suffisant.

L'étude des directives officielles, des documents européens et des programmes officiels (cf. chapitre 6, p.125) donne un aperçu valable pour le curriculum formel. Pour toucher un minimum le curriculum caché, il est nécessaire de découvrir des enjeux que présente la société où l'élève évolue. D'où un besoin impératif de discuter les valeurs de la modernité (cf. chapitre 5, p. 105) ainsi que l'économie et la société citoyenne (cf. chapitre 5.4, p. 114).

L'hypothèse de travail supposant que la compétence valorisée serait essentiellement *la participation* n'a pu être confirmée que pour le cas du curriculum officiel. A coté de la participation, l'attente se ferait sentir aussi par rapport à la qualité. Malheureusement, ni les données relatives à la façon de fonctionner de la société de consommation, ni celles dirigeant la logique de résultat final utilisée largement pour évaluer dans le milieu scolaire n'encouragent à répondre positivement à l'attente sociale officielle. Pour ne pas stimuler une attitude minimaliste la réussite doit être orientée pas seulement sur le résultat mais l'effort fourni doit aussi être pris en compte dans l'évaluation. Le résultat de cette documentation donne sens à la poursuite de cohérence entre le curriculum officiel et caché.

La réponse obtenue à la première question peut nous mettre sur la piste pour retrouver celle de la seconde, à savoir : *Pourquoi observe-t-on un décalage entre les comportements souhaités et des comportements manifestés ?*

Dans le premier temps, la méthode d'investigation consistait à étudier le contexte historique polonais (cf. chapitre 4, p. 75). Ceci correspondait à l'hypothèse que le décalage au niveau des pratiques est dû aux habitudes latentes chez les acteurs du terrain. Cette hypothèse a pu être confirmée dans la mesure où l'étude des relations sociales au sein d'un groupe le permet. L'existence des

influences inconscientes, sujettes à des habitudes antérieures (cf. chapitre 3.2.2, p.54) fait constater l'influence du passé sur le présent.

A cette lumière, les résultats des enquêtes effectuées auprès des élèves des lycées lors de mon travail de D.E.A. sont plus compréhensibles. En posant la question sur les attentes par rapport à la gestion des contenus des cours de langue, les réponses suivant les classes étaient différenciées, ce qui m'a permis de constater l'existence du *caractère du groupe* (Szczepanik 1997-1998 : 23). Dans les groupes qui ont fortement rejeté l'éventualité que *c'est l'enseignant de langue étrangère qui devrait tout seul préparer tout le cours*, la variété des cas de figure à la seconde question : *Est-ce que l'élève devrait participer aux choix des contenus ?* était saisissante. S'il n'y a pas de conditions extérieures qui pourraient expliquer ce phénomène, il faut bien les attribuer aux influences inconscientes.

Dans le second temps, l'analyse théorique a donc dirigé ma recherche vers l'analyse des enjeux des relations sociales au sein de la classe (cf. chapitre 3, p. 37). L'hypothèse qui a présidé à cette recherche était que la timidité et la peur du ridicule empêche l'élève de participer activement dans le cours. La recherche documentaire n'a pas donné de réponse à la première partie de l'hypothèse, contrairement à la recherche empirique (cf. chapitre 9.2, p. 200). Par contre, il s'est avéré que la peur peut effectivement ôter à l'individu la maîtrise de la langue et, comme tout autre émotion, elle prend une part active dans l'apprentissage (cf. chapitre 3.2.1, p. 46).

Les constats découlant de l'étude sur les émotions répondent partiellement à la troisième question spécifique de ma recherche : *Comment l'implication pourrait changer la situation observée ?* Si les émotions sont si importantes pour l'apprentissage, il faut veiller aux conditions psychologiques dans lesquelles l'apprentissage a lieu.

L'implication a été définie comme un investissement dans une action ou un processus dans la situation à responsabilité et où il y a une possibilité de choix (cf. chapitre 2.1, p. 19). Les deux composantes caractérisant la situation où l'élève s'implique trouvent leur fondement grâce à la documentation sur la motivation (cf. chapitre 2.2.4.1, p. 27).

Le choix libre d'objectifs, des sujets de discussion, des articles de référence, permet aux élèves d'exprimer et de suivre leurs intérêts. Dans ce cas, la volonté

d'échanger sur ce qui nous intéresse devrait être un facteur à l'origine du changement de l'attitude passive des apprenants. La responsabilisation peut avoir aussi cette fonction, dans la mesure où l'apprenant est amené à œuvrer dans la thématique qu'il a choisi. Néanmoins, elle cache un défi supplémentaire. Face à la situation de responsabilisation, l'individu a la possibilité de montrer comment il comprend sa relation avec autrui et comment il la gère. Une salle de classe est une scène sociale. Lors du travail en groupes, librement constitués par des élèves, on peut y observer toute une gamme de relations. L'introduction de cette dimension inter-humaine en classe, introduit une dynamique d'échange dont le professeur n'est pas le centre.

L'implication a pour vocation de remplacer des classes-spectacles (one man show) en classes-communautés de travail d'où chacun pourra sortir enrichi. Pour rendre ce projet plus tangible et faciliter la conceptualisation, j'ai créé le premier dispositif juste avec des présupposés hypothétiques.

8.3 Comment impliquer l'élève ?

Dans ce chapitre, je voudrais présenter comment l'idée du besoin d'impliquer les élèves s'est transformée en un dispositif concret visant cette implication. Le dispositif, présenté ci-dessous, est un dispositif de départ, comme si c'était une pré-recherche, une préparation du dispositif proprement dit. Sa description permet de placer ma recherche dans un cadre concret. La nature même de la recherche action fait qu'il subit des changements successifs au fur et à mesure de sa mise en place. Les changements qui vont suivre se fondent sur la documentation théorique ou alors sont dûs aux observations sur le fonctionnement du dispositif.

Il s'agit d'un dispositif qui met en place un travail sur les attitudes et les actions qui en découlent. De par sa fonction, il est amené à fonctionner dans le cadre d'une durée prolongée. Par ailleurs, si la formule était toujours identique, elle deviendrait ennuyeuse pour les apprenants et leur curiosité ne serait pas stimulée comme c'est le cas dans une situation où un nouveau défi voit le jour (cf. Dörnyei 2001 : 73-78). Les changements relevant de cet aspect consisteront à un passage des discussions sans instruments techniques servant à enregistrer

la voix, par des enregistrements audio, vers des enregistrements vidéo maîtrisés ; l'évolution peut concerner aussi la nature des pré- et post-tâches de par leur ampleur ou suivant le type de documents de référence (du choix complètement libre vers le choix des documents à format imposé).

8.3.1 Le choix du public

La présente recherche, complexe de par son objet, est plus facile à mener avec un public pouvant communiquer en français, car les modalités de la mise en place peuvent viser seulement l'amélioration de la compétence de communication et pas son acquisition au niveau élémentaire.

Le chercheur connaît et travaille avec un public post - baccalauréat, donc le choix était aussi guidé par le critère de disponibilité. Il s'agit de groupes homogènes par rapport à la langue maternelle (des polonophones). Les groupes sont composés de vingt-quatre personnes chacun et sont majoritairement féminins - dans le groupe « A » il y a un garçon, dans le groupe « B » il y en a trois.

Les recherches actuelles dans le domaine de didactique en Pologne (Górecka 2006) pointent la nécessité de rendre l'apprenant autonome, mais visent des compétences académiques spécifiques. La présente recherche se pose comme but d'assurer la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur du deuxième degré (master). Le public choisi commence la vie adulte en s'orientant vers les acquis académiques. Le dispositif est une aide didactique dans la période d'apprentissage recouvrant les trois premières années d'études universitaires (pour un public non-débutant en français langue étrangère).

8.3.2 Le mode d'implication

La discussion à l'oral a été choisie comme cadre pour l'implication. La chercheuse étant chargée des travaux pratiques en expression orale a pu tester ses dispositifs dans le cadre de son travail professionnel. Par ailleurs, l'oral permet des échanges intenses dans un laps de temps relativement court et rend possible l'implication, à des degrés variés certes, de plusieurs personnes simultanément.

Abdallah-Pretceille (1997 : 125) considère que « la spontanéité » et « la communication authentique » sont des mythes et que :

Les conduites et les valeurs qui les sous-tendent ne relèvent pas de l'innéisme mais d'une construction et d'une élaboration par le biais des apprentissages et de l'éducation.

Cet argument suit le raisonnement soutenu dans ce travail, à savoir l'importance du passé (historique et scolaire) sur les comportements éducatifs des élèves. Le dispositif oral permet d'observer les points de départ différents des apprenants quant au partage et à la négociation et leur évolution dans le temps. L'existence des discussions dans le temps, ou autrement dit - la proposition répétée des discussions différentes avec la même formule d'organisation, est nécessaire pour créer de nouvelles habitudes orales. Chaque élève, à son rythme, pourra inclure cette discussion informelle dans son répertoire de situations de communication en langue étrangère.

La responsabilisation et le choix sont deux piliers du dispositif d'implication proposé.

Le dispositif que je propose a été nommé « La Discussion à Responsabilité Limitée » - la DARL - car le responsable de la discussion partage cette responsabilité avec d'autres participants. La qualité de la discussion ne dépend pas seulement de la qualité de préparation et de la documentation du responsable de la discussion, mais tous les participants influencent aussi son contenu.

Une discussion entre pairs est un espace où chacun, à tour de rôle, se trouve responsable du déroulement et qui peut contribuer à la discussion. Ceci permet une attitude plus ouverte envers les contenus et stimule la participation. Le dispositif vise aussi le changement de perspective - du modèle où les parents surveillent à ce que l'élève fréquente des cours et fassent leurs devoirs à la maison on veut tendre vers un modèle qui fera valoir la motivation intrinsèque de l'élève en faisant entrer dans le cours de langue les thèmes qui l'intéressent. « L'implication » sera ici cette valeur qui ne peut pas s'imposer, mais laquelle peut se partager et s'élaborer en commun (paraphrase du constat d'Abdallah-Pretceille 1997 par rapport aux valeurs). Elle sera aussi cette prise de décision personnelle qui se

solde par une action (dans le cadre de la présente recherche, il s'agira de la prise de parole).

La DARL s'articule autour des trois moments : la pré-tâche qui est la préparation à la discussion au niveau linguistique et argumentatif, la discussion proprement dite, précédée d'une introduction-invitation, et l'évaluation du déroulement de la discussion. La responsabilisation intervient dans la DARL à plusieurs niveaux : être responsable du choix du sujet, de sa présentation, puis être responsable du déroulement et enfin présenter la récapitulation de la discussion. Une catégorie à part est constitué par le soutien des participants dans le souci de la qualité de la discussion.

L'hypothèse qui soutient ce dispositif est que le volume de prise de parole va augmenter au fur et à mesure que le dispositif rentre dans les habitudes et qu'en situation de responsabilisation l'apprenant manifestera le volume de prise de parole le plus important.

Le deuxième pilier du dispositif est constitué par la possibilité des choix. Premièrement, les élèves ont la possibilité de proposer les thèmes qui les intéressent. Nous allons voir ci-après les différentes manières de soumettre ses choix au groupe. Deuxièmement, le choix s'opère à l'étape du déroulement où chacun peut intégrer un des trois groupes de discussions mis en place. La motivation est entretenue chez un apprenant par la curiosité de connaître son environnement. Dans le cas particulier de la classe, il peut souhaiter connaître les opinions de ses collègues durant les discussions. Le libre choix de l'un parmi quelques groupes de discussion laissera son autodétermination s'exécuter.

Il est sûr que d'autres « zones de choix » pourraient être envisagées. Le choix s'opère également par exemple au niveau de la participation de chacun. Comment je me prépare à la discussion ? Quelle stratégie j'adopte, en tant que responsable de la discussion ? Comment je guide ma progression en tant que participant des discussions ?

Après avoir présenté les grandes lignes dirigeant la conception de la création du dispositif, il est temps de présenter les détails d'organisation du dispositif de départ.

8.3.3 L'organisation de la Discussion à Responsabilité Limitée (la DARL)

Pendant la première séance de chaque semestre, le professeur doit présenter le programme du cursus et des modalités d'évaluation. De ce fait, les étudiants connaissent les grandes lignes du dispositif avant de commencer les activités de préparation et avant d'arriver à un aperçu plus détaillé des consignes. Les discussions, en tant que telles doivent aussi être préparées, non seulement au niveau du contenu (la pré-tâche, les consignes pour la tâche et la post-tâche servent à cela) mais aussi au niveau de la forme.

Quelques activités, antérieures aux discussions mêmes ont été mises en place. Des activités préparatoires avaient pour but de répondre à trois questions : sur quel thème discuter, quelles formes verbales sont nécessaires pour remplir les différents rôles durant la discussion et dans quelles conditions la discussion aura lieu.

8.3.3.1 Les choix des sujets

Dans un premier temps, les thèmes à discuter étaient choisis en groupes. Chacun avait à imaginer trois sujets, puis en parler avec un(e) collègue. Cet échange avait comme objectif la formulation des arguments en faveur des thèmes proposés. Par la suite, les apprenants travaillaient en groupes de quatre, cinq personnes et leur objectif était de retenir seulement six sujets, en les choisissant parmi les propositions présentées par les individus. Durant cette activité, les stratégies pour convaincre l'interlocuteur ont été mises en place. Parfois, une sorte de consensus quant aux règles pour choisir les sujets a vu le jour. On comparait toutes les propositions pour discerner celles qui se répétaient, après on procédait à des reformulations qui permettraient d'associer le plus grand nombre d'idées et c'est seulement vers la fin qu'une argumentation a vu le jour. Cette façon de procéder a été aussi appliquée à la phase suivante de la définition des sujets, à savoir la mise en commun des choix des groupes. Une fois la liste définitive des thèmes établie, on procédait à un tirage au sort et ainsi les thèmes étaient attribués à des personnes données. Dans la situation ci-dessus, même si le choix des sujets in-

combait aux apprenants, l'attribution des thèmes était ressentie comme imposée par les individus.

Comme le présent projet d'implication tend justement à diminuer la part de l'imposé durant les classes, il n'était pas plausible de garder la technique du choix des thèmes ci-dessus. On a donc invité les apprenants à chercher des idées des thèmes se prêtant à la discussion en classe. Le sort décidait ensuite de la date de la présentation et, à la même occasion la simultanéité des discussions était réglée (les discussions 1, 2 et 3 allaient se dérouler pendant un cours, 4, 5, 6 pendant un autre, etc.).

Chaque étudiant était donc finalement libre de choisir son sujet. Il devenait ainsi responsable d'une discussion. Le choix se faisait après une réflexion car il fallait assumer ensuite des conséquences de cette décision, à savoir satisfaire aux différentes tâches durant le semestre et être prêt à aborder ce sujet pendant l'examen.

Même si la façon collégiale d'établir des sujets n'a pas été retenue, elle avait le mérite d'instaurer le mode « impliquant » du travail dès le début des préparatifs.

8.3.3.2 Les rôles dans la discussion

Avant d'entamer les discussions proprement dites, pendant un cours, l'enseignant a proposé des mini-discussions. L'exercice avait pour but d'habituer les élèves à la forme du travail simultané, en quelques groupes, et aux rôles que les élèves pouvaient y prendre. Les apprenants ont formé trois ou quatre groupes de travail, de cinq-six personnes chacun.

Chaque mini-discussion durait 10 minutes environ. Les thèmes étaient tirés au sort parmi des propositions de l'enseignant, par exemple :

- Est-ce qu'un club de pétanque dans notre école serait une bonne idée ?
- Faut-il construire un nouveau grand magasin dans notre ville ?
- Est-ce que nous devons obliger les enfants à jouer d'un instrument de musique ?

Avant de commencer la discussion chaque élève disposait d'une photocopie avec un rôle dans la discussion. Il y avait quatre rôles : le rôle du dirigeant de la discussion, le rôle de la personne qui exprime son opinion - un simple participant

de la discussion, le rôle de la personne qui exprime son désaccord et qui donne des contre-arguments et enfin celle qui, étant d'accord avec un de ces interlocuteurs, imagine des exemples. La photocopie avec le rôle dans la discussion proposait aussi quelques expressions en français, utiles pour introduire ses propos (annexe C, p. 341).

Après avoir tiré au sort un sujet, les membres du groupe décidaient des rôles qu'ils voudraient tenir. Bien sûr, il ne pouvait y avoir qu'un seul dirigeant à la fois et tous les rôles proposés devaient être présents. Chacun était invité à s'essayer dans chaque rôle pour entraîner le vocabulaire approprié.

Il y avait plusieurs tours de mini-discussions afin que chacun ait l'occasion d'exercer tous les rôles.

8.3.3.3 S'habituer au matériel enregistrant

Une activité de présentation devant la caméra a eu lieu avant les discussions. C'était lié non seulement au fait qu'ensuite les discussions devaient être enregistrées (pour des raisons de recherche) mais aussi cela avait trait au caractère de la post-tâche.

Les étudiants avaient l'occasion de faire antérieurement des activités où il fallait s'enregistrer sur les cassettes audio (ex. enregistrer des messages pour le répondeur et ensuite les intégrer dans des dialogues où une personne appelle son ami ; ou encore enregistrer ses réponses données durant un débat public et les analyser ensuite, en corrigeant des erreurs). Le fait d'enregistrer le déroulement des discussions avec des magnétophones ne paraissait ni nouveau ni bizarre.

8.4 Comment les tâches du dispositif correspondent-elles au cadre théorique ?

Le dispositif d'implication proposé a une structure qui concilie les besoins de direction et de planification d'une action avec ceux d'innovation et d'expression de ses propres goûts. Le premier type de besoins peut être ressenti surtout par les enseignants vu le contexte historique qui les a formés (cf. chapitre 4, p. 75 et 7.3, p. 155) et la spécificité des exigences en milieu scolaire (cf. chapitre 6, p.

125 et 7.4, p. 160). La nécessité d'autodétermination, due au contexte actuel (cf. chapitre 5, p. 105), et l'impact des générations antérieures sur les jeunes forme chez eux un arrière fond pour accueillir des tâches soumises.

Les connaissances dont dispose le chercheur sur le contexte sont un point de départ pour élaborer une tâche destinée à un public précis. En même temps, elles s'alignent sur son système de valeurs (cf. 3.3.1.3, p. 65). A ce titre, les raisons d'introduction du dispositif doivent être explicitées. La tâche devrait se dérouler dans une ambiance positive et dans une situation transparente. Par ailleurs, le dispositif devrait être placé dans le temps (ex. durant un semestre), vu que tout processus conscient - tel la formation d'une opinion - est de nature lent et séquentiel (cf. 3.2.1.2.2, p. 51).

La macro-tâche initiale, conçue comme une tâche collective, a évolué grâce aux observations et aux lectures. Elle est à l'origine des pré- et post- tâches qui ont un caractère individuel. Narcy-Combes (2011) apprécie cette complémentarité. Le dispositif de la DARL, axé sur l'autonomisation de l'apprenant, est à l'origine des micro-tâches de deux types : celles liées à la responsabilisation (dans le cadre des pré-tâches et faisant partie de la tâche) et celles liées à l'autoévaluation (dans le cadre des post-tâches) - cf. le concept de « responsabilité épistémologique », 3.2.2, p. 56.

A présent, il sera utile de présenter en détail les dispositions instaurant des tâches pour examiner leurs liens avec les principes du dispositif cités ci-dessus.

8.4.1 La pré-tâche

Le responsable de la discussion annonce le thème qu'il a choisi une semaine avant la date prévue pour la discussion. A cette étape, le rôle de l'enseignant est de veiller à ce que l'annonce soit effectivement faite une semaine avant. Les apprenants ont une semaine pour se munir d'un document relatif au thème proposé, rechercher des idées intéressantes à exposer durant la discussion ou prévoir le vocabulaire qu'ils jugent utile pour prendre part à la discussion. L'expérience de Zita Tarvydiene (2001 : 39), à savoir une meilleure compréhension du texte pour lequel l'apprenant manifeste de l'intérêt, devrait trouver ici le champ de son application.

Les sujets proposés antérieurement ne peuvent pas être repris. Dans le cas où les responsables prévoient des sujets similaires pour la même séance, le tirage au sort définit la personne qui garde son thème et l'autre doit proposer un sujet de rechange. Connaissant cette règle, les responsables de la même semaine se tenaient au courant des leurs propositions pour qu'elles ne soient pas les mêmes. La variété des sujets garantissait la possibilité du choix aux apprenants.

La pré-tâche sous la forme décrite ci-dessus n'a pas été très porteuse car peu de personnes s'exécutaient. Rares étaient des personnes qui apportaient leur document de référence. Les apprenants n'avaient que leurs propres arguments et parfois cela conduisait à une discussion peu approfondie. La forme de la pré-tâche a été donc modifiée pour le dispositif principal. C'était le responsable de la discussion qui apportait un article et celui-ci servait de document de référence pour tout le monde. Ceci correspondait à la lettre aux définitions des mots « impliquer » et « engager » citées antérieurement (cf. chapitre 2.1, p. 19).

Les apprenants étaient censés lire ce document avant le cours où la discussion devait avoir lieu. Ils pouvaient alors mettre au clair leurs idées par rapport au sujet et, si nécessaire, prévoir le vocabulaire nécessaire. Cette tâche est d'autant plus efficace que les buts individuels d'apprentissage sont précis (cf. chapitre 2.2.4.1, p. 31). L'autoévaluation du cycle précédent servirait aux apprenants de point de départ pour fixer leurs buts d'apprentissage ; ces buts seraient réalisés durant le cycle d'apprentissage suivant.

8.4.2 Les modalités de la tâche

La discussion doit avoir une structure souple pour amener les élèves à assumer des responsabilités, dépasser le cadre strict de la consigne et s'autogérer. Toutefois, la présence des consignes joue un rôle de médiateur entre l'élève avec sa conception de lui-même et les objectifs à poursuivre en conscientisant des influences et des conditionnements. C'est la raison pour laquelle les étudiants ont reçu le descriptif des modalités de la Discussion à Responsabilité Limitée (la DARL). (annexe D, p. 347)

Pendant une séance donnée, *a priori* deux personnes présentaient chacune son sujet. Parfois, il y en avait trois, parfois une quand c'était dû aux aléas de

la vie. L'enseignant prévoit ce calendrier de 2-3 discussions parallèles par séance en adaptant ce nombre à la taille du groupe-classe. En fait, il veut créer des conditions où le nombre de participants en sous-groupes serait optimal pour un travail coopératif efficace (voir 3.2.2, p. 58).

A tour de rôle, chaque responsable de la discussion avait 3 minutes pour rappeler le sujet proposé - sous la forme d'une question, puis développer les différents aspects de la question à débattre dans un récit structuré. La présentation du sujet se veut objectivée (on ne donne pas son avis) et suffisamment intéressante pour convaincre les membres du groupe de venir prendre part à la discussion proposée. A la fin de sa présentation, le responsable pose les jalons de sa discussion en suggérant trois pistes de réflexion qui constitueront les 3 axes de la discussion à faire. La présentation du thème par le responsable est pour lui une occasion de faire partager son intérêt pour le sujet avec les autres, en actualisant ainsi des émotions positives. Celles-ci, de pair avec l'autodétermination s'exprimant dans la suggestion du déroulement, devraient influencer positivement le fonctionnement intellectuel des responsables durant les discussions (cf. chapitre 2.2.4.1, p. 29 et 3.2.1.1, p. 47).

Les pistes de réflexion ne doivent pas amener une simple énumération des phénomènes se rapportant au problème travaillé mais seront formulées de façon à encourager les participants à formuler des opinions, en utilisant des arguments différents et justifiés.

Cette présentation a été évaluée par l'enseignant et la note attribuée constituait $\frac{1}{4}$ de la note finale de ces TP d'Expression Orale. Les critères d'évaluation ont été signalés aux apprenants dans le document décrivant les modalités de la discussion (annexe D, p. 347). Pour établir une note, les aspects suivants ont été pris en considération : la durée, la structure générale et le caractère communicatif de la présentation (prise de contact avec le public), l'objectivation ainsi que la variété des problèmes évoqués ou la richesse des aspects d'un problème choisi.

Après les présentations, l'enseignant indiquait l'emplacement des trois groupes de discussions en classe. Son souci était d'espacer les groupes pour qu'ils ne se dérangent pas mutuellement. Ceci n'est pas une action anodine car l'emplacement confortable influence la qualité des émotions ressenties (cf. 3.2.1.2.1, p. 50) et on a vu plus haut que celles-ci influencent l'intellect. Les membres de la classe choi-

issaient librement un des trois groupes de travail. L'enseignant n'y intervenait pas. Il en résultait trois groupes de travail qui parfois avaient une taille similaire mais il pouvait y avoir aussi des déséquilibres, par exemple 3 personnes dans un groupe et 13 dans l'autre.

La discussion en groupes plus petits que le groupe-classe avait pour but de maximaliser la possibilité de contacts amicaux. Les élèves en choisissant le groupe de discussion pouvaient le faire en fonction de la personne dirigeant ce groupe, en fonction de celles qui se montraient prêtes à participer dans la discussion, et aussi en fonction du sujet proposé, etc. Dans tous les cas, il s'agissait d'un choix positif ou au moins ressenti comme meilleur par rapport aux autres. Ces émotions positives (cf. leur rôle 3.2.1.1, p. 47) liminaires pouvaient disposer les élèves à une ouverture envers les autres.

Les participants de la discussion mobilisaient aussi leurs ressources émotionnelles car leur choix de discussion n'était pas imaginaire (par exemple : choisir une discussion dans une liste des sujets) mais réel (cf. 3.2.1.1, p. 48). Néanmoins, ceci n'est qu'une amorce des situations où des problèmes réels sont à résoudre.

Les discussions duraient entre 20 à 30 minutes.

Durant la tâche, les axes thématiques développés étaient du ressort du responsable de la discussion. Le responsable de la discussion était censé faire attention à ce que la discussion ne s'éloigne pas des pistes proposées. Certains responsables, de leur initiative, préparaient des questions plus détaillées pour guider la réflexion dans le groupe, parfois - surtout quand le thème de la discussion était plus spécifique - ils préparaient également des listes de vocabulaire utile à la discussion.

Simultanément, le responsable de la discussion devait veiller à ce que chaque membre du groupe prenne la parole, à ce que la parole soit équitablement distribuée. Il pouvait donner la parole en indiquant la personne qui devait présenter son avis et/ou encourager la prise de relève, une réaction par rapport à ce qui était exprimé. Si nécessaire, il animait la discussion de près, sinon il intervenait seulement quand un aspect était épuisé.

Dans le document décrivant des modalités de la discussion, il a été également demandé de veiller sur la correction des propos des autres. L'enseignant encourageait aussi les apprenants à s'aider les uns les autres à formuler des idées, à suggérer des mots manquants. . .

Une des tâches qui préoccupait aussi le dirigeant était de marquer des idées intéressantes pour pouvoir ensuite présenter les conclusions de la discussion à la partie de la classe qui n'a pas participé à sa discussion.

L'exécution des tâches, décrites ci-dessus, a pour vocation d'actualiser le premier mécanisme de motivation (cf. 2.2.4.1, p. 28) tout en laissant à l'apprenant la liberté de mettre en valeur son type d'intelligence sociale (cf. 3.2.2, p. 54). La gestion de la discussion prendra des formes différentes aussi en raison des différentes perceptions des buts de l'échange (cf. 3.3.2.2, p. 71). Il serait limitant de ne favoriser qu'un seul but de l'échange en l'imposant (par exemple sous forme des paramètres de la discussion).

De son côté, chaque participant pouvait s'attribuer des rôles différents dont il aura pris connaissance durant la phase de préparation : donner des arguments ou des conte-arguments, des exemples, des explications. La participation verbale peut combiner les différents niveaux de participation (cf. 3.3.1.2, p. 62), on peut y ajouter aussi de l'implication comportementale (cf. 2.2.4.2, p. 33).

Toutefois, la production orale présente des avantages indéniables tels la clarification de ses propres pensées (cf. 3.3.1.2, p. 61) ou la stimulation des rencontres entre la culture d'origine et celle qui est véhiculée par la langue cible (cf. 3.3.1.3, p. 65), les deux faisant partie de la poulie cognitive (cf. 2.2.2, p. 23). Bien sûr, la prise de parole se fait à la suite d'une régulation qui est plus ou moins éloignée de l'autodétermination (cf. 2.2.4.1, p. 30) mais l'absence d'intervention de l'enseignant, éloigne, au moins partiellement, la régulation externe.

Les participants, en tant que groupe, forment un contexte social qui donne un sens aux émotions des participants - il vaut donc mieux qu'il soit favorable (cf. 3.2.1.2.1, p. 50). En supposant que la configuration des participants soit la meilleure possible (vu que les apprenants faisaient tout seuls le choix de leurs groupes de travail), le dispositif tente d'exploiter ce plus que représente le groupe par rapport à l'individu (cf. 3.1.1, pp. 40 et 41). L'entre-aide peut fonctionner à des différents niveaux, en commençant par des remarques isolées sur le vocabulaire, par un travail conscient de l'équipe en vue de trouver une réponse, une solution pour en terminer par des comportements traduisant l'esprit de l'école (ex. créer un carnet d'adresses des employeurs des étudiants romanisants de la région). Vu que la complexification est un trait d'avancement culturel (cf. 3.1.1,

p. 39), le niveau de coopération entre les participants d'une discussion serait un indice de la performance du dispositif.

8.4.3 Les post-tâches

Initialement, la post-tâche avait la forme d'une récapitulation faite par le responsable de la discussion. Avec quelques dispositifs préliminaires, la post-tâche a évolué vers des formes différentes suivant si on était le responsable ou un simple participant.

Des responsables des discussions avaient à préparer le relevé des points le plus importants sous forme d'un petit discours à l'oral. Il s'agissait donc d'un travail sur le contenu de la discussion. La récapitulation se faisait après un court temps de préparation (ne dépassant pas 10 minutes). La récapitulation devait avoir une durée des 3 minutes au moins et ne pas dépasser 6 min. Elle retraçait les réponses aux trois pistes de réflexion proposées dans la présentation. Pour présenter la récapitulation, la personne responsable de la discussion était assise ou debout devant la caméra. Pendant cette activité, la consigne était de fixer l'objectif de la caméra et d'essayer ne pas dissiper le spectateur éventuel par des mouvements inutiles (mouvements incontrôlés de la tête, des mains, des balancements, etc. . .) Dans les cas justifiés (ex. le débit de parole très lent ou la peur insurmontable de parler devant un public), il y avait la possibilité de faire l'enregistrement en dehors du cours. Il s'agissait de ne pas déclencher une attitude de résignation (cf. 3.2.2, p. 55).

Pendant que le responsable tâchait à organiser sa conclusion en reprenant des éléments essentiels de la discussion, des participants de celle-ci évaluaient ce qui s'était passé pendant le déroulement. Ils avaient à évaluer le travail du responsable, celui d'autres membres du groupe et le sien. Pour le faire, une approche croisée prenant en considération la participation et la valeur de cette participation a été retenue.

Dans un premier temps, la tâche des participants (à l'exclusion des responsables) était d'évaluer le travail du responsable de la discussion à laquelle ils ont pris part. Cette évaluation par pairs a pour but de valoriser l'effort entrepris par

le responsable et ainsi ajouter un élément supplémentaire stimulant sa motivation - vu que l'attention peut être considérée comme acquise dans son cas (cf. les éléments de la motivation 2.2.4.1, p. 28). Sur de petits bordereaux, chaque participant notait le numéro permettant d'identifier la discussion. Puis, il avait à répondre aux deux questions :

- Comment le responsable de la discussion a-t-il mobilisé le groupe pour parler ?
- Est-ce que le responsable de la discussion était bien préparé ? (Comment pouvait-on le constater ?)

Les questions ci-dessus correspondaient aux deux rôles du responsable : celui de l'animateur et du gestionnaire de la parole. Les réponses précisaient des critères d'évaluation annoncés dans le document de départ et qui stipulait qu'ils devaient être linguistiques et/ou communicatifs. (voir l'annexe D, p. 348) Finalement, chaque participant attribuait une note au responsable de la discussion. La moyenne des notes de tous les participants était retenue comme évaluation de l'activité du responsable durant le déroulement.

Dans le deuxième temps et seulement dans les dispositifs liminaires, une tentative d'évaluation de la participation de chacun a été entreprise. Comme le dispositif était censé reprendre des caractéristiques de la société démocratique, l'évaluation a pris forme d'un bulletin de vote. Chaque personne a pu désigner cinq participants les plus actifs, ceux qui ont apporté le plus à la discussion. Les personnes ayant obtenu plus 50% des voix bénéficiaient des bonus. Cette forme d'évaluation a été abandonnée pour deux raisons principales :

- En étant simultanément le participant et l'évaluateur, les apprenants avaient deux tâches exigeantes à faire à la fois et par ailleurs, ils manquaient de recul pour élaborer un jugement objectif.
- En étant en manque d'informations objectives et en sentant les pressions de la part des collègues qui avaient besoin des bonus, les élèves devenaient complices pour voter sur des personnes selon des règles différentes des critères explicites proposés.

Le dispositif principal de la DARL, celui qui a servi à l'analyse des résultats était donc dépourvu de l'élément du vote décrit ci-dessus. Néanmoins, il semble intéressant de poursuivre des recherches dans ce sens. L'attribution d'une marque

de reconnaissance pour quelques valeurs de participation peut mobiliser des individus à un effort, surtout si cette reconnaissance est reconnue comme telle par pairs.

Finalement, les participants ont été amenés à réfléchir sur leur propre apprentissage effectué en tant que participants d'une discussion. Une fiche d'évaluation leur a été proposée (annexe E, p.349) qui enfermait en elle le rôle de sensibilisation à l'autoévaluation et celle d'un outil de recherche. Diriger l'attention de l'apprenant sur les mobiles de son choix, la conscientisation, s'inscrit comme une étape dans la poulie cognitive (cf. 2.2.2, p. 23). Par ailleurs, en réfléchissant sur sa préparation à la discussion, l'apprenant mesure son investissement, ce qui lui suggère un lien entre sa propre préparation, celle du responsable et la qualité de leur discussion.

La première et la cinquième questions (*Pourquoi avez-vous choisi cette discussion? ; Est-ce que vous vous êtes préparé à la discussion? Si oui comment?*) cherchaient à établir des pré-requis de l'apprenant, tant au niveau émotionnel que du point de vue des connaissances. Les questions 2 et 3, faisaient faire à l'apprenant un bilan des gains tirés par le biais de cette rencontre (*Avez-vous appris quelque chose de nouveau pendant la discussion? lexicque, savoir faire, idées,...*) et l'incitaient à expliciter ses critères concernant la qualité de la discussion (*Est-ce que votre discussion était de qualité? Si oui POURQUOI, si non POURQUOI?*) Dans la question 4, l'apprenant avait la possibilité de mettre en valeur sa propre participation en énumérant les apports à ce travail en commun. Cette partie du bulletin avait la forme des propositions à cocher et à développer. Ceci avait comme vocation de rendre les élèves conscients de leurs côtés forts, mais aussi de les ouvrir à des perspectives de développement. La participation devait être définie en nombre approximatif d'interventions. Il y avait aussi un endroit où marquer les idées présentées au groupe, que ce soient des arguments ou des exemples. L'apprenant pouvait également faire valoir d'autres formes d'enrichissement de la discussion dont il aurait été auteur.

Des récapitulations faites par des responsables des discussions se faisaient en classe entière. Les élèves qui ne participaient pas à une discussion donnée avaient la possibilité de prendre connaissance des points principaux qui y étaient développés en écoutant la récapitulation. Pendant la récapitulation, ils notaient

des éléments intéressants en les faisant correspondre aux trois pistes de la réflexion annoncées par le responsable. Les élèves répondaient à la question : *Quelles idées/solutions présentées dans la récapitulation trouvez-vous intéressantes/ adéquates au problème posé?* Après la récapitulation, ils devaient noter la qualité de la récapitulation sur une échelle proposée. Ce type d'évaluation gardait une marge importante de subjectivité, ses modalités seraient alors à reprendre. Par contre, l'idée de stimuler l'écoute mérite d'être retenue en raison de la complémentarité de l'écoute et de la production (cf. 3.3.1.2, p. 62).

Une semaine après la prestation les responsables avaient la possibilité de voir leur présentation enregistrée. Ceci donnait une occasion à l'enseignant de citer, preuve à la main, des réussites de l'apprenant et permettait un feed-back minimal pour pouvoir faire contrôler certains éléments de l'intervention aux apprenants (cf. la réflexion métacognitive 3.2.1.3, p. 54). Le recul n'est pas possible si l'individu ressent la peur, l'enseignant doit donc intervenir en tant qu'un formateur bienveillant. Si la situation le permet, l'enseignant peut mettre en évidence ce qui provoque la peur en production orale chez un apprenant donné et déclencher ainsi un effet libérateur (cf. 3.2.1.3, p. 53 et 3.2.2, p. 56).

Après avoir fait la présentation des différentes parties du dispositif qui ont été mises en place, il serait important de décrire maintenant les outils d'observation et d'analyse qui leur correspondaient.

8.5 L'observation et d'autres outils de la recherche

Le dispositif de la DARL était composé des trois parties : la pré-tâche, la tâche et la post-tâche. Les trois mériteraient un examen attentif mesurant l'implication de l'élève à chacune de ces trois étapes. Des relations éventuelles entre ces activités la prise de parole durant la discussion en groupes pourraient éclairer le sujet d'une manière plus complète. Leur étendue ne constitue pas seulement un avantage mais aussi un inconvénient majeur pour un chercheur isolé, c'est la raison pour laquelle le champs d'observation a été restreint.

La tâche, c'est-à-dire la discussion, recouvre : la présentation, le déroulement et la récapitulation. Des consignes de l'enseignant pour la présentation et la récapitulation n'étaient pas soumises à des exigences de l'implication car leur élaboration n'était pas collective et la forme précise ne donnait pas de grandes marges de manœuvre. Seulement la prise de parole pendant le déroulement de la discussion permettait à l'apprenant d'exercer son choix/ sa volonté concernant la fréquence et le soin de ses interventions.

C'est sur cette partie du dispositif que l'observation de la recherche a été dirigée.

8.5.1 Les objectifs de l'observation

Le but des observations est non seulement de définir comment se manifeste l'implication chez les élèves mais aussi de saisir des changements dans l'implication des participants et, dans la mesure du possible, d'expliquer leurs origines et les facteurs qui les influencent.

Une meilleure connaissance des mécanismes sous-tendant la capacité d'exprimer et ressentir des émotions (cf.3.2.1) ainsi que leur lien avec des processus cognitifs (manifestés entre autres par l'expression orale), nous amène à observer, lors des discussions, non seulement les comportements linguistiques des élèves mais aussi la composition des groupes.

On cherche à vérifier l'hypothèse que les conditions favorables à l'implication provoquent une augmentation systématique de volume de prise de parole dans la situation de la discussion. Ceci concerne donc des conditions de choix, où les élèves peuvent déterminer le cadre et la forme de leurs interventions ainsi que le cas particulier de la responsabilisation. On suppose que la multiplication des raisons d'implication se traduira par une montée significative de prise de parole.

En cas de confirmation des hypothèses ci-dessus, il serait intéressant de mesurer les bénéfices ou les handicaps au niveau de l'apprentissage de FLE dus à la présence de ce phénomène d'augmentation de prise de parole en classe.

La difficulté de constituer un groupe témoin réside dans le choix de la variable. Si la variable changeante était l'imposition / le choix du sujet, les résultats de toute façon ne seraient pas comparables car les groupes-classes comprennent les

individus très différents. La solution de proposer au même groupe d'abord la variante sans choix et ensuite avec la possibilité de choisir le sujet a été faite mais n'est pas plausible non-plus. Dans le cas d'échelonnement dans le temps, les compétences linguistiques des apprenants changent d'une façon significative d'un semestre à l'autre et il est difficile de comparer le volume linguistique de leurs prestations. Les observations vont donc avoir lieu dans deux groupes-classes, et suivant la qualité du matériel un des deux groupes sera retenu pour les analyses qualitatives et celles du contenu.

8.5.2 Les techniques d'observation et de recueil des données

Trois sources d'information ont été retenues pour le recueil des données du terrain. La source principale était constituée par les enregistrements audio et vidéo du déroulement de la discussion. Des questionnaires remplis par les étudiants étaient un aide considérable pour confronter des observations du chercheur avec le point de vue des participants. Le troisième type de données était procurée par l'observation sur le vif de la réalité de la classe et servait surtout à des réajustements du dispositif à l'étape préliminaire de sa mise en place.

8.5.2.1 Les enregistrements

Afin d'établir la prise de parole par les différents membres d'un groupe, les discussions étaient enregistrées. Les élèves avaient l'habitude aussi bien des magnétophones que des caméras car ce type de travail leur a été proposé deux semestres avant la troisième année d'études. Au milieu de chaque groupe l'enseignant plaçait un magnétophone. Si le groupe était restreint, un seul magnétophone suffisait. Pour les groupes plus étendues, une deuxième source de prise de son était nécessaire. Le plus souvent, les caméras étaient chargées de ce rôle supplémentaire. Néanmoins, une ou deux caméras qui enregistraient le déroulement de la discussion étaient placées à l'extérieur du groupe. Leur fonction principale était d'enregistrer l'image des membres du groupe qui discutaient. Parfois, les caméras étaient donc placées assez loin pour ne pas viser une seule personne mais

l'ensemble du groupe.

L'image a permis d'obtenir les informations concernant :

1. l'emplacement des élèves dans l'espace de la classe (aussi par rapport au mobilier ou l'emplacement par rapport à la forme du groupe - dans un cercle, une ellipse plus ou moins étendue)
2. l'emplacement des individus par rapport à la personne responsable de la discussion
3. l'emplacement des élèves les uns par rapport aux autres

Grâce aux enregistrements vidéo, il a été possible de reconstituer des groupes de discussion et leur emplacement et d'y associer les avis des participants sur le déroulement, les autoévaluations et les avis sur la récapitulation. Un des résultats de ce travail était « une grille des congruences » (annexe F, p.351) qui était un des éléments de la réflexion sur les motifs des choix des discussions.

Les enregistrements ont permis de remplir des grilles individuelles d'interventions (annexe G, p. 353). Au recto, en premier, on a placé des informations sur la discussion dont la personne en question était responsable, avec sa durée et le nombre d'interventions de l'élève dans son rôle du responsable de la discussion. Puis, toutes les discussions auxquelles la personne en question participait dans l'ordre chronologique. Au verso, on trouvait les détails sur des prises de parole relatifs à la discussion dont la personne du recto était responsable. Les numéros attribués à chaque étudiant étaient placés dans la grille quand la personne en question prenait part à la discussion. La taille de l'intervention faisait inscrire le numéro de la personne dans la colonne appropriée (première colonne « C » monosyllabes ou une intervention très brève; seconde colonne, nommée « M » - l'intervention de moins de 2 phrases; la troisième colonne « L » - plus de 2 phrases, ou l'intervention dépassant 15 secondes).

Il y avait aussi d'autres marques dans les grilles qui permettaient de saisir le caractère de la discussion, par exemple les bavardages en dehors du sujet de la discussion ont été marqués par des parenthèses, des échanges qui avaient pour but d'éclaircir une question de vocabulaire ou remplissaient une autre fonction métalinguistique étaient entre crochets, on indiquait aussi des éclats de rires (par un

astérisque) et des demandes de réponse adressées par le responsable directement à une personne donnée (par un point d'exclamation).

Ainsi, on a obtenu les données suivantes :

1. le nombre et la taille des prises de parole durant des discussions
2. la dynamique des échanges (si la discussion était une suite des quasi monologues, ou alors des répliques se succédaient à un rythme rapide)
3. une vision d'évolution de la prise de parole dans le cas de chaque personne au fil des discussions

Ces données ont été confrontées à des avis subjectifs exprimés par les étudiants à travers des questionnaires qui leur ont été proposés.

8.5.2.2 Les questionnaires

Plusieurs chercheurs ont prouvé que, très souvent, les individus ignorent ou connaissent très mal leurs attitudes réelles ainsi que les facteurs qui fondent leurs jugements, décisions et comportements (par ex. Nisbett & Wilson 1977, in Chanouf 2005 : 29), alors il serait une erreur de l'exploiter comme une donnée objective. Il est néanmoins justifié de les utiliser comme témoignages d'une attitude, même si celle-ci est fautive, objectivement parlant.

Trois questionnaires principaux ont été soumis aux apprenants qui correspondaient aux trois moments dans la mise en place du dispositif d'implication : avant de commencer le semestre où la DARL serait au programme des travaux pratiques d'expression orale, durant le semestre - après chaque discussion et à la fin du semestre.

Le premier questionnaire avait pour vocation d'établir le « caractère du groupe » (Szczepanik 1997-1998 : 23) et préciser des conditions plaisantes de travail. (annexe A, p. 335)

Le second questionnaire qui a déjà été mentionné (8.4.3), avait comme objectif mis à part celui de prise de conscience par l'apprenant de son rôle dans la discussion, celui d'élucider la nature des motivations qui, subjectivement, auraient poussé l'apprenant à choisir une discussion donnée. Le questionnaire servait aussi à établir le niveau de la préparation à la discussion, la perception de sa valeur aux yeux de l'apprenant (sa qualité et les apports).

Les réponses des apprenants ont permis de voir dans quel type de motivations l'apprenant a l'habitude de puiser, ou croit puiser le plus souvent. Il a été aussi possible de les mettre en rapport avec les faits observés par le biais des enregistrements, par exemple : pour savoir si c'est le thème de la discussion qui faisait choisir une discussion donnée à l'apprenant ou plutôt les personnes qui ont choisi cette discussion et pas une autre. D'un côté le questionnaire sur les raisons du choix et de l'autre l'analyse des constitutions des groupes quant aux affinités ou encore l'activité entreprise par l'apprenant lors de la discussion devraient donner la réponse sur les priorités influençant l'implication.

Le dernier type de questionnaire a été proposé aux apprenants pour pouvoir s'enquérir de leur compréhension de l'implication et de l'évaluation du dispositif. (annexe H, p. 359) Comme le dispositif est supposé créer des conditions favorables au développement non seulement linguistique mais aussi émotionnel, le questionnaire qui apporte des évaluations subjectives est un feed-back nécessaire pour pouvoir mener à bien cette innovation.

Chapitre 9

L'analyse des résultats

9.1 L'objet de la recherche et des procédures pour l'analyser

Le plan de cette introduction à l'analyse des résultats est tiré d'une proposition de structurer une étude rationnelle d'une théorie d'apprentissage proposée par Chomsky (1981 : 25). Quatre étapes de recherche sont proposées : définition du domaine cognitif, compréhension du fonctionnement de l'organisme étudié dans ce domaine, explicitation des structures cognitives à acquérir et mise en relation de l'expérience de l'organisme dans le domaine et de ce qui est appris. Cette présentation a la vocation de lier l'objet de ma recherche aux procédures d'analyse que j'utiliserai dans le chapitre suivant.

D'après Chomsky (1981 : 235) : *L'étude du langage inclut celle du système et de son utilisation*. Le domaine cognitif qui me préoccupe dans le présent travail est l'emploi d'une langue étrangère dans une classe de FLE et moins le système en tant que tel. Ainsi, l'analyse des cas qui va suivre essaiera de définir un maximum d'indices concernant l'utilisation du français par les étudiants durant des discussions de type DARL. Il serait aussi envisageable d'analyser les propos des apprenants du point de vue sémantique. Le sens, et pas seulement la durée des interventions, aiderait à définir l'implication des apprenants et pourrait être à l'origine des jugements sur la créativité ou « le psittacisme » des interlocuteurs.

Dans les étapes de la recherche mentionnées par Chomsky, la seconde consiste

à comprendre comment l'organisme fonctionne, quelle est son expérience du domaine cognitif étudié. Je pense avoir largement dépeint cette interaction apprenant-milieu dans la préparation théorique de mon travail (émotions, groupe, histoire, culture scolaire). La contribution pratique est peut-être moins imposante et comprend quelques attestations de comportement recueillis auprès des lycéens (voir l'annexe B, p. 337) et analysés par Szczepanik (1997-1998), ainsi que des témoignages actuels de mes collègues-enseignants sur la présence des échanges d'opinions à l'oral lors de leurs cours. (annexe K, p. 373)

Sur quatre opinions, une s'aligne complètement sur la réflexion qui était à l'origine de mon travail : l'enseignant(e) constate qu'il est rare que quelqu'un exprime son avis spontanément et qu'il/elle doit désigner la personne pour qu'elle prenne la parole. Deux personnes qui proposent un échange à l'oral de temps à autre (une d'elles a spécifié qu'il s'agissait d'un cours sur trois) ont coché la case : il y a quelques personnes qui ont quelque chose à dire, les autres restent silencieux ou répètent des idées entendues. Une personne, celle qui n'a pas précisé la fréquence des échanges, a coché aussi la case : souvent la majorité prend la parole. La quatrième personne demande assez rarement à ses étudiants d'exprimer leurs opinions et si elle le fait, le plus souvent, elle doit désigner les personnes afin qu'elles expriment leurs opinions.

Ce petit tour d'horizon me fait constater que :

- Une des voies d'amélioration de mon dispositif, qui n'a pas été encore explorée, pourrait être l'observation des échanges à succès, organisés par mes collègues (et d'autres professeurs de français), pour découvrir peut-être d'autres approches ou techniques stimulantes.
- Ayant observé durant la DARL, une certaine routine frôlant l'ennui s'installer en fin de semestre en classe, il serait peut-être plus avisé d'espacer des discussions. Cette idée est renforcée par les témoignages cités ci-dessus car le professeur qui a régulièrement réservé du temps à l'expression de l'opinion se retrouve déçu, tandis ceux qui le font d'une façon non-systématique notent une activité spontanée d'au moins quelques personnes.

Les remarques ci-dessus sont une source d'inspiration pour une recherche postérieure. Je tenais à les présenter ici pour montrer l'existence d'autres sources lesquelles, à côté de la recherche bibliographique et ma propre recherche empi-

rique, peuvent intervenir dans la construction de nouvelles propositions.

Considérons à présent, la troisième étape de recherche suggérée par Chomsky, à savoir : des structures cognitives à acquérir par l'apprenant. L'objet de ma recherche étant l'emploi de la langue étrangère en contexte de classe, il est possible de distinguer au moins trois types de structures cognitives y participant. Premièrement, on peut considérer l'intervention linguistique avec son corollaire émotionnel. Deuxièmement, nous avons affaire à des stratégies liées à la mise en contact des personnes qui sont présentes dans le groupe-classe. Troisièmement enfin, il y a des structures cognitives responsables de l'attention qui conditionnent la qualité des échanges. Mettons-les maintenant en relation avec différentes données obtenues grâce à l'expérience du terrain (quatrième étape chomskyenne).

La problématique de l'implication de l'élève nous oblige à examiner l'intervention linguistique par le prisme du sujet parlant (et pas du point de vue du code). Ainsi, les étapes dans la prise de parole peuvent s'échelonner suivant les décisions personnelles que la personne est amenée à faire.

Le premier échelon d'implication sera constitué par une manifestation verbale (ou para-verbale) de l'apprenant. Le fait de prendre la parole de son propre gré, durant la discussion peut être considéré comme un signe d'implication. Le deuxième pas, conditionné déjà par l'auto-perception de son idiolecte, va être exprimé par l'étendue de l'intervention de l'apprenant dans la discussion. L'analyse de prises de parole dans la situation de participation (\neq responsabilité) donnera aussi une idée de cette « volonté » individuelle de prendre la parole. Le nombre d'interventions et leur étendue ouvriront l'analyse de chaque cas. Le troisième échelon d'une intervention linguistique impliquée pourrait apparaître avec l'expression de l'opinion propre à l'apprenant (conforme ou non à celles présentées en groupe). Pour obtenir une analyse correcte de cette étape, il faudrait non seulement analyser minutieusement le code mais aussi, très probablement, se doter des entretiens pré- et post-discussion avec les locuteurs. L'analyse systématique de ce genre étant hors de portée de la chercheuse pour le moment, la question reste en suspens.

Le deuxième type d'apprentissage cognitif qui a lieu durant la DARL a trait à un fonctionnement de l'individu dans le groupe-classe. L'analyse précédente (la prise de parole) nous montrera déjà la place que l'élève aura en groupe eu égard

à son activité verbale. En voulant rendre compte du fait que l'implication et la prise de parole expriment un degré différent de charge émotionnelle suivant le nombre de personnes, j'ai intégré ces données en formulant « un indicateur de prise de parole en groupe ». L'indicateur de prise de parole en groupe est calculé pour chaque discussion et chaque personne. Il est le produit du volume d'interventions d'un individu et du nombre de personnes prenant part à la discussion. Il a l'ambition de traduire une idée, fondée sur le phénomène de l'habitude, selon laquelle on a besoin de plus de détermination pour prendre la parole devant un public plus nombreux, que devant quelques personnes.

Le fonctionnement de l'individu en groupes sera représenté dans l'analyse des cas par trois autres types de données. L'analyse comprendra l'information sur la taille de groupe préférée par l'apprenant donné.

Il m'a paru aussi intéressant de voir, du point de vue de l'individu, quelle était la distribution de la parole durant la discussion. Si chaque personne dit cinq phrases durant la discussion, la distribution est équilibrée mais si une en dit 5 et l'autre 50, le décalage nous permet de constater l'importance relative de chacun dans la création du fond du débat (en absence du critère sémantique). L'emploi des chiffres absolus de prise de parole demanderait à chaque donnée expliciter d'autres performances atteintes. Il m'a semblé donc plus commode d'utiliser la donnée « la part moyenne de parole ». La part moyenne de parole par l'individu est le quotient du volume total de la parole existant dans une discussion donnée par le volume de parole de la personne prenant part à cette discussion. J'ai exprimé cette relation en pourcentages. Si le résultat est voisin de 100%, cela signifie que la participation de la personne en question est équilibrée par rapport aux nombre de participants de cette discussion.

Le dernier type de donnée, ayant pour vocation d'établir le niveau d'indépendance de l'apprenant par rapport aux autres membres du groupe, s'appelle « la congruence des rencontres ». En analysant les choix des discussions de chaque apprenant durant le semestre, on peut constater combien de fois les apprenants ont discutés dans les mêmes groupes. Ceci permet de repérer des individualistes et ceux qui ont des préférences pour un binôme, un sous-groupe, etc. . .

Le troisième type des structures cognitives qui me semblent importantes à développer si on veut impliquer l'élève dans un échange quelconque sont des

structures cognitives responsables de l'attention. La notion de l'intérêt est liée à celle de l'attention et aussi celle de variété. Ces questions ont été discutées dans le chapitre sur les conditions pour s'impliquer (p. 26), surtout dans ses fragments concernant la motivation.

Chomsky (1981 : 95) considère que la théorie de l'intention de communication semble être une impasse. Il y a donc au moins deux réserves à émettre en traitant des questionnaires sur la motivation qui sont inclus dans l'analyse des cas. Premièrement, les raisons d'une activité langagière sont nombreuses et elles peuvent même ne pas être présentes à l'esprit de la personne au moment de remplir le questionnaire. Deuxièmement, des besoins tels que « être sincère et direct » ou « impressionner les autres » ou encore « maintenir certaines relations sociales en groupe » (exemples de Chomsky 1981 : 95) peuvent opérer ou pas, non seulement lors de la DARL mais aussi quand l'apprenant répond aux questions par écrit. A quoi alors peuvent nous servir les informations non-fiables venant des apprenants sur leurs propres motivations ? A mon avis, ces résultats nous montrent l'étendue des motivations où l'apprenant évolue consciemment. Ils nous permettent aussi de voir si le jugement de la qualité de la discussion émis par l'apprenant est en relation avec ses motivations avouées. Ceci nous laissera entrevoir si, aux yeux de l'apprenant, la qualité de la discussion est liée à un trait de l'échange en tant que tel, ou à la personne responsable ou peut-être au code utilisé. A partir de ce type de données, « une banque de recettes pour un échange réussi », pour un groupe donné, pourrait être créée. Cette réflexion sur des idées permettant de capter l'attention, sera prolongée par l'analyse de la façon dont des apprenants ont conçu leur rôle de responsable de la discussion.

L'envergure du présent projet touche ici sa limite. La qualité des interventions n'a pas été prise en compte (cf. 10, p. 267). Ceci est directement lié aux questions d'évaluation et d'effort. Je les juge très intéressantes, mais leur « traduction » en termes d'implication m'a paru trop complexe pour pouvoir m'en charger dans le cadre de mon travail de thèse. L'évaluation englobe une double problématique : celle de la certification (externe et normative) et celle de l'individu (formative, centrée sur l'apprenant en tant que personne). Les questions de nature éthique sur la direction de l'effort de l'apprenant sont à poser. Le contexte stimulant une « chasse aux diplômes » peut freiner la mise en place des dispositifs d'implication

lesquels, par leur nature, agissent dans la durée et sur des attitudes. L'évolution de celles-ci est plus difficile à saisir et évaluer par rapport à une performance donnée.

9.2 L'Analyse des cas

Les résultats qui font objet des analyses dans le présent travail ont été recueillis durant un semestre (février-juin 2006).

J'ai sélectionné, pour des raisons de disponibilité des données et d'appartenance au même groupe-classe, 15 personnes pour analyser l'évolution de leurs attitudes pendant les DARL durant un semestre. 2 garçons et 13 filles représentent la distribution assez fréquente dans les classes de philologie romane à l'E.N.S.E.P. de Tarnów.

La présentation des étudiants, en tant qu'unités de recherche, suit l'ordre décroissant de leur moyennes de prise de parole en groupe pour toutes les discussions. Chaque analyse est accompagnée d'un graphique qui illustre la prise de parole en groupe par un étudiant donné. Les couleurs des barres dans le graphique correspondent aux différents types de motifs.

Les motifs ont été cités par les étudiants dans les bulletins récapitulatifs (annexe E, p. 349), comme réponse à la première question. Ils ont été regroupés suivant quatre catégories : des motifs relatifs au thème proposé (A), ceux qui touchent la personne de l'apprenant (B), des motifs mettant en jeu d'autres participants (C) des discussions et ceux qui ne pouvaient pas être associés à une des trois catégories précédentes (D) (voir l'annexe I, p. 363). Des catégories à part ont été créées pour « manque des réponses » (E) et des situations où il n'y avait qu'une discussion alors le choix n'était pas possible (F).

Le lecteur trouvera en annexe « Le suivi individuel des discussions » (J, p. 365), des grilles avec le relevé des discussions auxquelles chaque étudiant a participé avec des motifs cités par chaque étudiant pour chacune des discussions. Le numéro d'ordre de chaque ligne de ces grilles correspond à un code exact d'une discussion ainsi qu'à son intitulé. Les discussions sont inscrites suivant l'ordre chronologique. Dans les graphiques individuels qui vont apparaître dans ce chapitre seuls ces

numéros d'ordre seront inscrits et, en cas de besoin, il faudra se reporter à l'annexe J pour connaître le titre de la discussion donnée. Les grilles suivent l'ordre des étudiants retenu pour ce chapitre, à savoir elles suivent l'indicateur de prise de parole en groupe de chaque étudiant.

L'implication de l'apprenant a, en effet, été opérationnalisée grâce à cet indicateur de prise de parole en groupe (désormais IPPG). IPPG met en relation le nombre et la taille des prises de parole des individus durant les discussions, mais il souligne aussi l'importance de ce comportement face au groupe - paramétré ici juste par sa taille.

Ayant calculé le nombre de prises de parole courtes (C : monosyllabes ou très brèves), moyennes (M : moins de deux phrases) et longues (L : plus de deux phrases ou dépassant 15 secondes), le coefficient a été attribué à chaque catégorie. Les prises de parole de type C ont reçu le coefficient 1, M : coefficient 2 et L : coefficient 3. Ceci a permis d'obtenir des volumes de prise de parole de chaque personne pour chaque discussion. En respectant le même principe pour les coefficients, le volume de prise de parole pour chaque discussion a été mis en évidence. En calculant la proportion entre le volume personnel de prise de parole et celui qui était disponible dans toute la discussion, il a été possible d'établir la part personnelle de participation dans la discussion. Cette opération a eu pour but d'éviter que le temps de la discussion intervienne (s'il est plus long il permet des prises de parole plus nombreuses) dans les comparaisons des prises de parole d'une discussion à l'autre.

Par la suite, la part personnelle de participation dans la discussion a été valorisée par rapport à la taille de la discussion car il faut plus d'énergie pour exprimer son avis devant plusieurs personnes. Si le groupe comptait 5 personnes ou s'il était plus restreint, la part personnelle de participation devenait directement IPPG. Dans le cas où le groupe comptait entre 6 et 12 personnes la part personnelle de participation a été multipliée par deux, et dans le cas des groupes plus nombreux - par trois. Il faut donc admettre que l'IPPG est juste un outil pour comparer des interventions par le prisme de l'effort supposé de l'élève.

Les personnes seront présentées en développant trois axes relatifs à la situation d'implication. Premièrement, il s'agit de la place de ces individus dans leur groupe : leurs résultats par rapport aux autres étudiants, les congruences de pré-

sence, le nombre des participants dans les discussions choisies. Deuxièmement, on pourra observer des motivations qui poussent les étudiants à prendre la parole et les mettre en relation avec le volume de la parole prise. Les données objectivées seront confrontées à l'opinion des étudiants, fournie dans des questionnaires sur leurs motivations. Finalement, il sera question des réactions des étudiants à deux stimuli d'implication, à savoir, la possibilité d'expression et la responsabilisation. Ainsi, la progression individuelle quant à la prise de parole durant les discussions sera mise en évidence, puis on comparera l'activité verbale de la personne en tant que participant de la discussion par rapport à celle où l'étudiant en est responsable. J'utiliserai pour cela les résultats d'utilisation de la part moyenne de parole par l'individu.

Pour terminer l'analyse individuelle, je placerai les résultats de cette analyse à la lumière des deux questionnaires qui encadraient l'expérimentation : le questionnaire initial sur les représentations des étudiants concernant leur activité en classe (annexe A, p. 335) et le questionnaire final qui proposait une réflexion sur l'implication⁷² (annexe H, p. 359).

9.2.1 *Etudiant VI.37*

L'étudiant VI.37, avec l'indicateur de prise de parole en groupe de 0,527, se place en tête de la liste. C'est un étudiant unique à avoir un indicateur si élevé, car les personnes qui suivent n'ont un indicateur que de valeur 0,3 environ.

Pendant ses discussions l'étudiant VI.37 a rencontré tous les membres du groupe, avec une légère préférence pour VI.46 (6 rencontres sur 8 discussions). Les discussions fréquentées par VI.37 étaient peuplées et on peut voir que même dans la situation où il n'y avait pas de choix de discussion (ce qui implique le maximum d'audience) la personne VI.37 était très active. Force est de constater qu'elle se sent à l'aise dans le groupe analysé, elle communique avec tout le monde et garde son indépendance pour le choix des discussions.

(Fig.4.)

72. Le nom « implication » peut parfois être remplacé par le terme « engagement » dans les documents de terrain conçus au début du travail. Ceci est dû au changement de la dénomination au cours de la recherche.

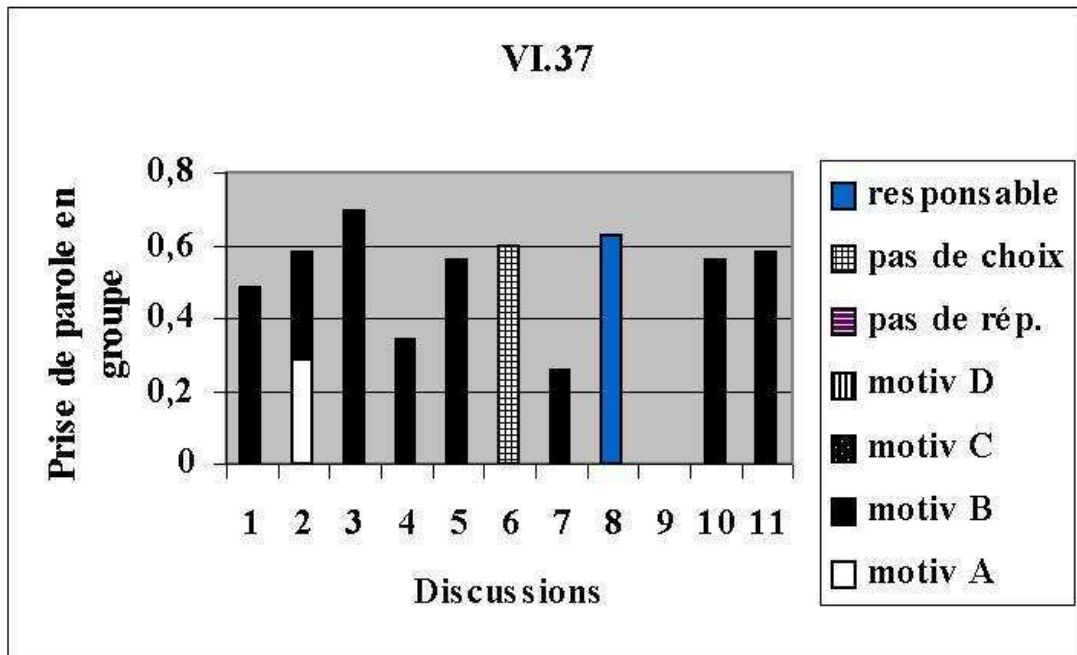


FIGURE 4: La prise de parole de l'étudiant VI.37 durant les discussions. (Pour la discussion 9, les données ne sont pas disponibles.)

A l'exception des discussions où l'étudiant n'a pas eu de choix, toutes les autres étaient choisies pour des raisons d'implication personnelle (B, marquées en noir dans l'histogramme).

Une fois seulement, « le sujet » a été cité comme la raison conditionnant directement le choix de la discussion.

Les discussions 3 (VIB/6/D5/2006.03.16) et 5 (VIB/6/D12/2006.04.20) sont celles où la prise de parole en groupe a été la plus et la moins fréquente. Les motivations indiquées étant les mêmes, le nombre des participants similaire (13 et 10 personnes), l'unique différence indiquée par l'étudiant est la préparation à la discussion. Dans le premier cas, l'étudiant a déjà participé à une discussion similaire pendant les cours de FLE au lycée.

La progression dans la prise de parole dans la suite des discussions est difficile à saisir dans le cas de la personne VI.37, à deux exceptions près, cette participation est très élevée (se situant entre 0,48 et 0,693). Pendant la discussion 8

(VIB/6/D15/2006.04.27) où l'étudiant avait le rôle du responsable, sa prise de parole en groupe (0,626) était comparable au niveau de sa moyenne.

L'étudiant VI.37 précise dans le questionnaire final que, d'après lui, le facteur principal provoquant l'engagement était un sujet intéressant et qui le concernait. On apprend aussi que la participation active de cet étudiant était le fruit d'un effort conscient axé sur l'expression des idées. Par ailleurs, exprimer son avis lors d'une discussion est la forme d'activité préférée de l'étudiant - il l'avait écrit dans le questionnaire préliminaire (soumis avant le semestre des discussions enregistrées).

En conclusion, on peut dire que de très bons résultats de l'étudiant VI.37 ont été obtenus grâce à sa détermination à prendre la parole ainsi qu'à une approche personnelle des discussions proposées. Cette personne est intègre à elle-même car elle choisit les discussions en fonction de ses intérêts et ose y prendre la parole indépendamment du nombre des participants. En outre, le fait de parler français en situation de responsabilité ne change pas sa performance, ce qui laisse supposer que l'intérêt pour le sujet prime sur le poids d'une tâche à l'oral.

9.2.2 *Etudiant VI.45*

L'étudiant VI.45 ouvre le groupe de trois personnes ayant l'indicateur de prise de parole au dessus de 0,3. Son indicateur est de 0,333.

L'étudiant VI.45 n'a pas montré de préférence quant aux participants des discussions. En ayant eu à faire le choix de discussion à 6 reprises, il a pu rencontrer tous les membres de la classe à deux exceptions près (VI.26 et VI.46). Il choisissait des discussions de taille moyenne, de 6 à 9 participants (+ le responsable).

(Fig.5.)

Deux types de motivation sont indiqués par l'étudiant comme moteurs de participation : des raisons liées au sujet (il est facile [discussion 4 et 7], d'actualité et qui touche un problème grave [2], intéressant [4] ou plus intéressant que les autres sujets proposés [8]) ainsi que des raisons liées à l'étudiant (vouloir donner son avis sur le sujet [1,3,7], le sujet évoque des moments heureux de sa vie [1, 4], le sujet se rapporte à un groupe auquel l'étudiant appartient [3], l'étudiant a une expérience dans le domaine qui va être traité [7]).

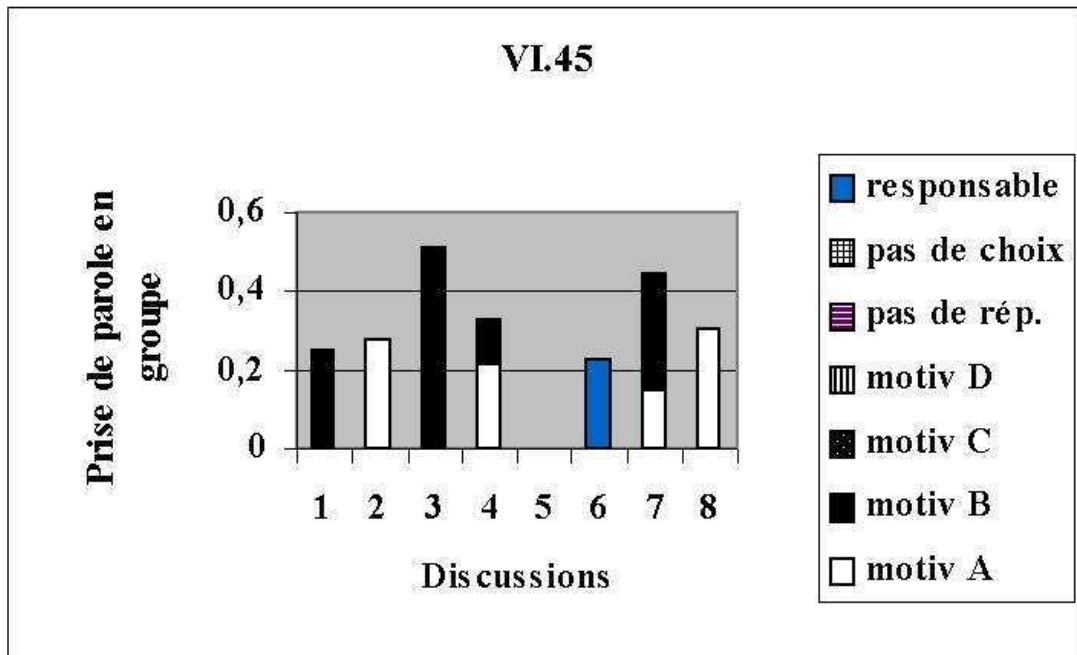


FIGURE 5: La prise de parole de l'étudiant VI.45 durant les discussions.(Pour la discussion 5, les données ne sont pas disponibles.)

Ni le type de motivation, ni leur accumulation ne sont directement traduisibles en volume de la parole prise en groupe par l'étudiant. Avec 2 raisons de type B, il peut afficher aussi bien l'indicateur de 0,248 [discussion 1] que celui de 0,51 [discussion 3]. Deux raisons sont citées pour la discussion 2 et une seule pour la discussion 8 et pourtant c'est le volume de la prise de parole de cette dernière qui emporte.

Ce n'est donc pas le(s) type(s) de motivation qui joue(nt) le rôle déterminant dans le volume de prise de parole de l'étudiant VI.45. Une indication importante nous est donnée dans les bulletins récapitulatifs remplis par les étudiants après chaque discussion. Pour les discussions 3, 7 et 8 l'étudiant VI.45 a souligné la qualité de la discussion due à des apports intéressants et nombreux de tous les participants de la discussion. Pour les discussions 3 et 7 (celles où son volume de prise de parole était le plus élevé), l'étudiant VI.45 ajoute que le responsable de la discussion était très bien préparé. Par ailleurs, pour la discussion 4, l'étudiant

souligne qu'elle était de qualité car « tout le groupe avait presque (*sic*) même avis et on a trouvé beaucoup d'idées communes ». On peut en déduire, que la valeur supérieure pour l'étudiant VI.45 est constituée par la participation active de l'ensemble des membres de la discussion et pas tellement par la variété de leurs opinions. Pour la discussion 2, l'étudiant a mentionné qu'il était (« par hasard ») préparé à la discussion (ce qui, comme on l'a vu avec l'étudiant VI.37, devrait le stimuler à prendre un peu plus la parole). En plus, il a constaté que plusieurs personnes ont pris la parole (ce qui est apparemment un critère très important pour lui) ; il a toutefois ajouté : « parfois même en même temps ». Ceci laisse supposer que les deux conditions de la participation active (préparation et participation des membres) ne sont certainement pas les seuls mécanismes en jeu. On peut admettre aussi que, par exemple, la qualité de l'encadrement constitue une valeur pour l'étudiant VI.45.

On n'observe pas d'augmentation linéaire du volume de la parole en groupe de l'étudiant VI.45 durant le semestre d'études analysé.

Ce qui distingue l'étudiant VI.45 de tous les autres membres du groupe, c'est le rapport négatif entre la moyenne de prise de parole en groupe et la moyenne comptée en excluant le volume de parole durant la discussion où la personne avait la fonction de responsable de la discussion. Avec l'exactitude d'un chronomètre, l'étudiant VI.45 limite son volume de prise de parole à la part qui devrait lui revenir si on distribuait le volume de prise de parole global parmi toutes les personnes prenant part à la discussion - son rapport de prise de parole en groupe à la moyenne de parole disponible est de 100%.

Aussi bien dans le questionnaire initial que dans celui qui a été rempli après le semestre de travail, l'étudiant a souligné l'importance de la possibilité de discuter, de l'activité de la part de l'étudiant et du travail en groupes. La DARL va au devant de ces attentes. L'étudiant avoue que ses critères d'évaluation du déroulement sont la préparation et l'organisation de la discussion.

On peut alors conclure que le comportement de l'étudiant VI.45 durant les discussions est isomorphe à ses attentes. L'idéal qu'il a conçu correspond au comportement qu'il adopte.

9.2.3 *Etudiant VI.25*

La moyenne de prise de parole en groupe de cet étudiant suit de près celle de l'étudiant VI.25, c'est le 3^e résultat du groupe : 0,311.

VI.25 est une personne pour qui son binôme est important (il s'agit de VI.44). On peut supposer que certains choix de discussions étaient influencés par la présence de certains participants et/ou l'absence des personnes à éviter. On remarque que VI.25 et VI.44 n'ont jamais rencontré VI.35 ni VI.42 pendant les discussions. VI.35 ayant le 4^e résultat du groupe et étant, comme VI.25, un personnage bavard et extraverti, ils ont préféré garder leurs distances.

Vu que le « relationnel » est important pour VI.25, il n'est plus très étonnant que sa prise de parole va de 0 à 0,69 ! Durant la discussion 9, l'étudiant VI.25 n'a pas pris la parole - il s'est retrouvé exceptionnellement dans un groupe inhabituel (pour des raisons de changements d'horaire). Pendant la première discussion, même si (et peut-être parce que) le groupe était nombreux - 14 personnes, il a battu son record de prise de parole. (L'étudiant a constaté à 2 reprises ne pas être dérangé d'avoir à guider la discussion en classe toute entière).

(Fig.6.)

Du premier coup d'œil sur l'histogramme, on s'aperçoit que toutes les types de motivation y sont présentes. Dans le cas de la neuvième discussion, mentionnée plus haut, l'étudiant déclare qu'il l'a choisie « par hasard ». Une motivation liée au sujet ne le poussait visiblement pas à agir et, il a dû fonctionner sans amis comme repères pour le choix de discussion. A l'opposé, la meilleure performance, en tant que participant, a eu lieu lors de la première discussion où la motivation liée au sujet (A) était conjuguée avec celle liée à la personnalité de l'étudiant (B). Dans le questionnaire, l'étudiant ne nous donne pas de clé pour son activité, il s'agit alors de réactions spontanées à ce qui est proposé en classe. La majorité de discussions a été choisie sur le critère autre que l'intérêt du sujet ou l'implication personnelle par rapport au sujet.

S'il s'agit de la progression, on remarque une activité plus dense dans la première moitié du semestre. Cette baisse de prise de parole après la discussion où l'étudiant VI.25 a été responsable peut provenir du fait, que l'étudiant a eu l'impression d'avoir fait le tour des possibilités offertes par ce type d'exercice. Le

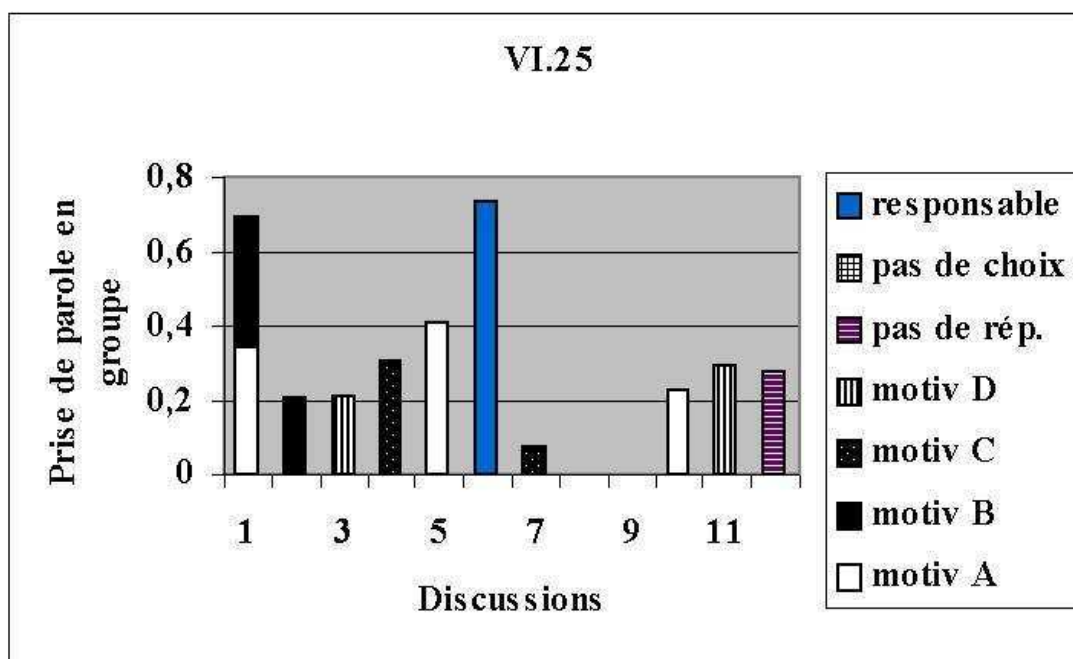


FIGURE 6: La prise de parole de l'étudiant VI.25 durant les discussions. (Pour la discussion 8, les données ne sont pas disponibles.)

tempérament vif de l'étudiant expliquerait ce type de comportement.

Arrêtons-nous encore à la discussion 7, celle où la prise de parole est la moins élevée (si on écarte les cas du mutisme complet). La motivation donnée par l'étudiant est « trop de monde dans l'autre discussion ». On a donc à faire encore à une raison d'ordre démographique. En quoi le nombre des personnes gêne cet étudiant habitué à des discussions peuplées? Peut-être justement il ne veut pas participer activement à la discussion, mais manger en cachette car il est affamé?

Une vélocité linguistique dans la situation de responsabilisation dont la preuve est fournie par le pic sans égal pour la prise de parole en groupe (l'indicateur 0,735) trouve son explication dans le questionnaire de réflexion sur l'implication (engagement). L'étudiant y fait un commentaire qui prouve qu'il est conscient de la tâche qui est à sa charge :

la discussion avec la classe toute entière est plus difficile parce qu'il faut mobiliser et concentrer beaucoup de monde

Pour pouvoir mener à bien son devoir, il prend la parole 7 fois plus que ne l'indiquerait la moyenne.

Dans le questionnaire initial l'étudiant VI.25 revendique bien haut son droit à pouvoir influencer le contenu des cours et de pouvoir le faire par le biais d'une discussion. Dans le questionnaire final, la composante principale d'implication est pour lui constituée par le motivation. On peut entrevoir la nature de cette motivation en lisant les exemples d'activités où l'étudiant s'est senti engagé. C'étaient des événements à caractère unique : un concert, une veillée de Noël, la Fête de la Francophonie. Dans le cadre du cours d'expression orale, le fait de faire la récapitulation devant une caméra était déterminant pour qualifier qu'il était engagé « énormément ».

Bref, l'énergie et la soif de connaître le monde font agir l'étudiant VI.25 dans les situations nouvelles, différentes et de préférence ancrées dans un événement qui fait vivre un groupe de gens.

9.2.4 *Etudiant VI.35*

L'indicateur de prise de parole en groupe de 0,306, place l'étudiant VI.35 dans le groupe de 4 personnes les plus actives en classe.

C'est une personne qui travaille dans un groupe bien déterminé. VI.42 et VI.43 sont ses interlocuteurs fréquents, mais c'est surtout VI.47 qui forme un binôme avec VI.35. Il y a aussi des personnes soigneusement évitées, comme VI.25, et aussi celles qui font partie d'un autre groupe d'interdépendances, à savoir VI.20, VI.27 et VI.31.

Les discussions choisies par l'étudiant VI.35 sont peu nombreuses ou alors de taille moyenne (sauf celles où il n'a pas de choix). Avec les bulletins remplis après chaque discussion, on apprend que c'était une disposition consciente de la part de l'étudiant. VI.35 cherchait les groupes où chacun pouvait prendre souvent la parole et les discussions où les opinions des participants s'opposaient étaient considérées comme les discussions de qualité.

(Fig.7.)

VI.35 présente une certaine constance dans son volume de prise de parole en groupe, le plus souvent sa prise de parole en groupe se situe entre 0,2 et 0,4.

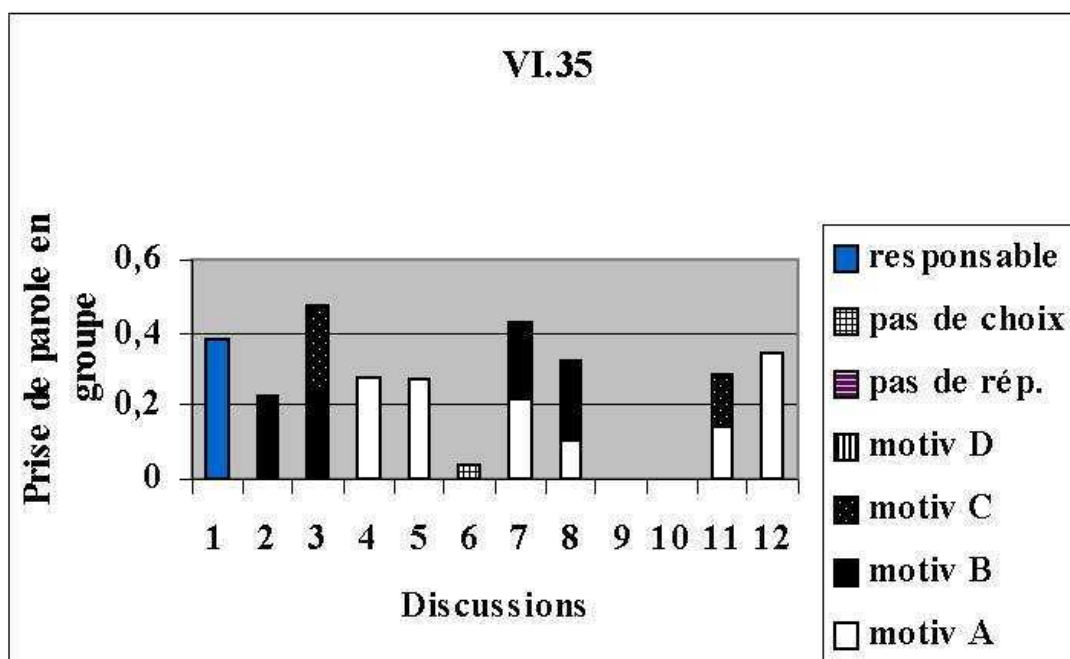


FIGURE 7: La prise de parole de l'étudiant VI.35 durant les discussions. (Pour la discussion 9 et 10 les données ne sont pas disponibles.)

Pour les discussions 9 et 10, je ne dispose pas de transcription des échanges, alors le manque de colonnette ne signifie pas le manque de participation. Ce qui attire alors l'attention est la prise de parole minimale durant la 6^e discussion. Ce résultat peut s'expliquer avec 2 arguments : premièrement, les étudiants ce jour-là n'avaient pas de choix de discussion et ils ont dû discuter en groupe de 20 personnes - ce qui normalement dérange l'étudiant VI.35 car les discussions de son choix ne dépassaient pas 10 participants. Deuxièmement, la discussion était menée par l'étudiant VI.25, et comme on l'a appris plus haut, l'étudiant VI.35 évitait à le rencontrer⁷³.

Quatre types de motivation animent l'étudiant VI.35. On ne peut pas voir la portée de la motivation de type D, signalée pour la discussion 10, mais pour les

73. Je précise ici que pour créer le tableau de congruences de rencontres, j'ai omis les discussions où les étudiants n'avaient pas la possibilité de choisir ni le sujet, ni le groupe de discussion. Ainsi, les discussions VIB/6/D11/2006.04.06 et VIB/6/D17/2006.05.04 n'ont pas été prises en compte pour l'analyse des rencontres.

autres, on a l'impression qu'on leur a confié un rôle de second plan. C'est comme si la stabilité dans la prise de parole en groupe, somme toute fréquente, venait de la petite taille du groupe, de présence réconfortante d'un ami (ou d'amis) et d'une facilité à parler français (acquise en dehors des cours).

Le rapport entre la moyenne de prise de parole en groupe et la performance linguistique lors de sa « propre » discussion [1] dans le cas de l'étudiant VI.35 est de 0,009. Ceci peut vouloir dire que les discussions sont vécues comme des rencontres avec des amis, où le sujet, proposé par différentes personnes à tour de rôle, donne l'occasion de mieux se connaître [8,9,11,12], parfois d'apprendre quelque chose de nouveau : lexique [2,4,7,10], faits [5,6], parfois d'anticiper son avenir[3] :

*Quand mes enfants (en avenir) auront du désordre dans leur chambre,
j'essaierai de les comprendre :)*

Dans tous les cas, l'étudiant VI.35 retravaille très vite ce qui se passe pendant la discussion et tire un enseignement individuel de cette expérience.

9.2.5 *Etudiant VI.44*

L'étudiant VI.44 ouvre un groupe de cinq personnes dont la moyenne de prise de parole en groupe se situe entre 0,2 et 0,3. Son résultat : 0,271 ne l'éloigne pas beaucoup de l'étudiant VI.35 et une constance dans son volume de prise de parole en groupe rappelle aussi celle de l'étudiant analysé précédemment. Dans le cas de l'étudiant VI.44, la prise de parole en groupe se situe autour de l'indicateur 0,2 et souffre d'une exception, à savoir la discussion où l'étudiant était responsable de la discussion. Cette prise de parole constante a lieu dans le cadre des groupes de discussion moyens et grands.

(Fig.8.)

Les motivations sont principalement de type B (liées à la personne de l'étudiant) même si celles liées au sujet (A) et celle où l'étudiant veut connaître les opinions des autres sur le sujet (C) sont représentées également.

Dans les questionnaires remplis après chaque discussion, l'étudiant considère qu'il y a participé en effectuant de nombreuses interventions, en fournissant des

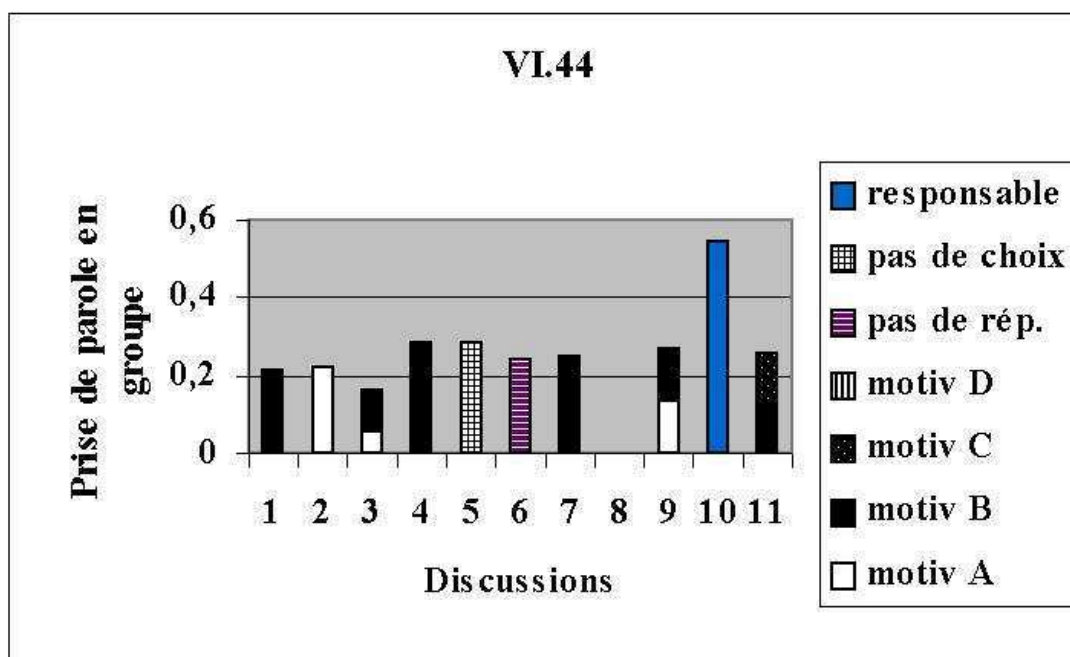


FIGURE 8: La prise de parole de l'étudiant VI.44 durant les discussions. (Pour la discussion 8 les données ne sont pas disponibles.)

arguments et des exemples. L'étudiant était préparé à une seule discussion, c'était la discussion 5, mais sa prise de parole durant cette discussion ne dépasse celle de la discussion 4 pour laquelle il déclare ne pas être préparé. Dans le cas de la discussion 11, on ne remarque pas objectivement de baisse de prise de parole, alors que l'étudiant considère qu'il l'a prise 4-7 fois seulement (en réalité c'était 14). Le sentiment de gêne et de limitation dans la prise de parole doit venir des conditions où cette parole a eu à être prononcée. VI.44 constate :

J'ai essayé de parler mais dans le groupe était (sic) une personne qui a dérangé à (sic) tous.

L'inconfort dans la prise de parole a agi comme un facteur de distanciation du sujet parlant envers la discussion. Par ailleurs, l'étudiant VI.44 éprouve un constant besoin de faire de courts commentaires à côté du courant principal de la discussion.

Si on compare la part de parole disponible à chaque étudiant pendant la discussion et la part de parole prise par l'étudiant VI.44 en tant que responsable, on constate qu'il affiche une performance de 218%. Le fait de dépasser 200% du volume de parole disponible à un individu par le responsable de la discussion est le cas de 9 responsables parmi les 16 cas de discussions analysées.

Dans le questionnaire initial, l'étudiant VI.44 laisse voir qu'il est prêt à prendre l'initiative pendant les cours où les discussions en groupes seront proposées. Par ailleurs, on s'aperçoit qu'il associe la motivation à l'implication. Pour lui, le fait d'être engagé pendant sa présentation et la récapitulation résultait du désir de bien réaliser les consignes données par l'enseignant. Durant le déroulement, il dit de s'être impliqué beaucoup car il est conscient des tâches telles que « garder l'ordre » ou « poser des questions aux personnes qui parlent peu ».

VI.44 est un étudiant consciencieux et son activité résulte de sa perception de la tâche à effectuer. La discussion est pour lui principalement l'occasion de parler français sans qu'il manifeste une envie de vouloir donner son opinion sur un sujet donné. Cette attitude reste celle d'un élève envers une matière scolaire, et le français en classe est considéré comme un outil à parfaire.

9.2.6 *Etudiant VI.41*

La moyenne de prise de parole en groupe de VI.41 est encore assez élevée - 0,263, mais elle est surtout due à la double situation de responsabilisation. De fait, l'étudiant VI.41 ouvre le groupe de sept personnes dont l'activité avoisine l'indicateur 0,2.

L'étudiant VI.41 a pris part à 6 discussions où il avait le choix de participer. Deux discussions (2^e et 9^e) étaient sous la responsabilité de cet étudiant, ce qui constitue une exception. Une discussion était en classe toute entière (5^e discussion de l'étudiant VI.41) donc si on était présent ce jour-là au cours, on devait y participer.

(Fig.9.)

Malgré le nombre de discussions peu élevé, l'étudiant a réussi à rencontrer tous les membres de son groupe, sans avoir de préférences ; ce qui laisse supposer son indépendance du champ.

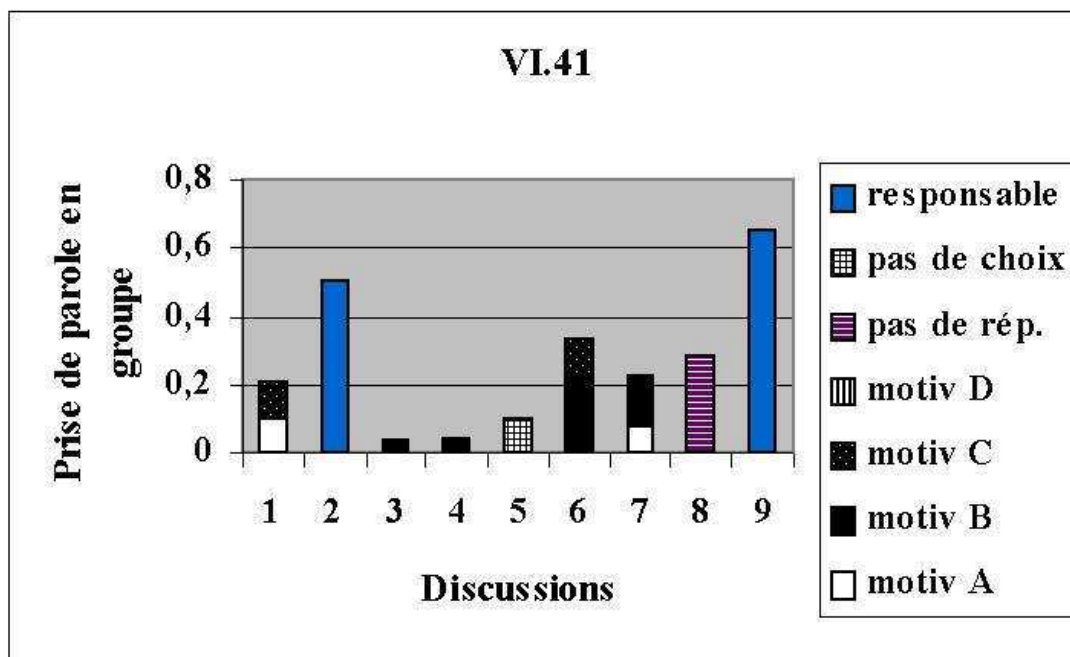


FIGURE 9: La prise de parole de l'étudiant VI.41 durant les discussions.

Mis à part la discussion en classe toute entière, VI.41 participait aux discussions de taille moyenne. C'étaient les discussions aussi bien de 6 que de 13 personnes. On ne peut pas remarquer de lien entre la taille des groupes de discussion et l'activité de l'étudiant. Les discussions 1 et 4 comptaient 12 participants (+ le responsable) et l'étudiant dans la première a eu l'indicateur de prise de parole en groupe de 0,204 tandis que dans l'autre 0,038.

Les motivations de type A, B et C animent l'étudiant VI.41, mais il prend la parole d'une façon significative surtout quand il a une expérience dans ce qui va être traité (discussions 6 et 7, motivation B3).

Les motivations de différents types se font plus nombreuses en deuxième partie de semestre. Parallèlement, on peut remarquer que l'étudiant était plus actif durant la seconde partie du semestre et ceci aussi bien en tant que participant que responsable de la discussion (c'est l'unique étudiant du groupe qui avait à guider deux discussions durant un semestre). Lui même observe une baisse de son activité seulement pour les discussions 4 et 5. La discussion 5 se déroulait en

classe entière, alors la part moyenne de parole disponible ne pouvait pas être très importante (l'étudiant l'a quand même utilisée à 66%). Lors de la discussion 4, l'étudiant remarque qu'« il y avait toujours quelqu'un qui parlait ». Si on regarde de près cette discussion, on remarque 3 groupes de participants : le premier qui ne prend pas la parole du tout (VI.20, VI.27, VI.36, VI.39), l'autre qui essaie de participer mais peut se sentir gêné - comme c'est le cas de VI.41 (VI.41 utilise seulement 25% de sa part individuelle de parole spontanée disponible ; VI.31 utilise 33% ; VI.32 - 58% ; VI.34 - 75%). Le troisième groupe d'étudiants peut être considéré comme impliqué dans la discussion, car la part individuelle de parole spontanée disponible dépasse significativement 100% (VI.26 - 125% ; VI.44 - 183% ; VI.46 - 192% ; VI.25 - 267%!). Le responsable ne réglait donc pas l'homogénéité de la participation dans cette discussion. D'après le responsable, exprimer sa propre conviction intérieure sur le sujet qui le motivait, après avoir trouvé des interlocuteurs actifs, assurait la qualité de la discussion (VI.29 - le responsable a affiché la performance de 317%).

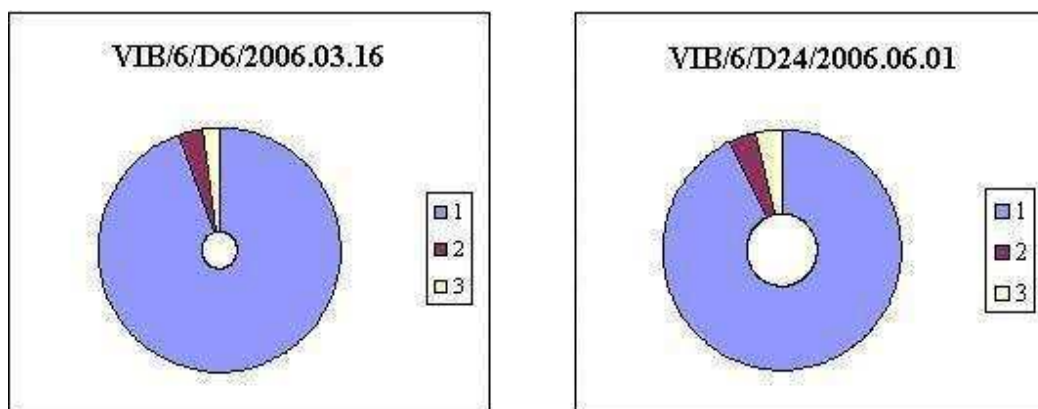
La différence entre les données du graphique et les assertions de l'étudiant ne concerne donc que la discussion 3. L'étudiant a pris la parole seulement 2 fois pendant cette discussion, mais comme il s'agissait d'une prise de parole longue, il a pu considérer que son activité était importante. Par ailleurs, les résultats du graphique ne considèrent que des prises de parole spontanées. Comme une des 2 interventions de l'étudiant était la réaction à une demande de prise de parole, adressée directement à l'étudiant par le responsable de la discussion, seulement l'autre et unique intervention spontanée se retrouve affichée dans le graphique.

L'étudiant VI.41 a pris la parole plus souvent durant la seconde moitié du semestre. Il montre cette croissance d'activité aussi bien en tant que participant que responsable de la discussion. Etant responsable de la discussion 2, il n'a dépassé la part moyenne de prise de parole que de 50%. Pendant la discussion 9, sa prise de parole individuelle était de 227% par rapport à la moyenne individuelle de prise de parole, disponible pour cette discussion. Le cas où il dépasse 200% de prise de parole moyenne est le cas de comportement langagier observé le plus fréquemment parmi les responsables (9 responsables sur 16 analysés).

On peut aussi ajouter que le volume de prise de parole pendant les discussions est inversement proportionnel à l'assiduité dans la fréquentation des cours. Y

aurait-il un mécanisme de compensation mis en place par VI.41 ?

(Fig.10.)



1 - désigne le volume de la parole spontanée

2 - indique le volume de parole prise après avoir été désigné par le responsable de la discussion

3 - montre le volume des commentaires métalinguistiques (en français ou en polonais)

le cercle blanc à l'intérieur du graphique représente le volume de parole qui ne concernait pas la discussion (il apparaît si le seuil de 5% a été dépassé)

FIGURE 10: La répartition de la parole durant les discussions dirigées par l'étudiant VI.41. La discussion VIB/6/D6/2006.03.16 correspond à la deuxième discussion de l'étudiant et VIB/6/D24/2006.06.01 à sa neuvième discussion.

L'étudiant ne perçoit pas son rôle de responsable de la discussion comme un surveillant (dans les deux discussions dirigées par VI.41 le pourcentage de bavardage en dehors de la discussion était important (11,24 et 28,94%) et ceci avec 6 participants de la discussion seulement. Il a néanmoins le souci de faire parler ses collègues et de bien éclaircir le vocabulaire utilisé.

Cette attitude trouve sa confirmation dans les propos de l'étudiant. Pour lui, la base de la participation active pendant les cours est constituée par la bonne préparation aux cours, les devoirs faits ainsi que par la volonté d'enrichir des cours par ses propres idées.

9.2.7 *Etudiant VI.33*

La position de VI.33 à cet endroit des analyses nous met en garde contre les moyennes. La moyenne de prise de parole - 0,235 - recouvre les données venant des deux extrêmes. Pendant la première discussion, la prise de parole de l'étudiant VI.33 (en situation de responsabilisation) est le deuxième score en groupe (après celui de VI.25) et s'élève à 0,66. Aussi, pendant la discussion 10, son indicateur de prise de parole - 0,732 - n'a pas été dépassé par un autre étudiant (dans sa qualité de participant). Par contre, à l'autre bout de l'échelle, on trouve les discussions 5 et 6 où l'étudiant VI.33 n'a pas pris la parole (de sa propre initiative).

(Fig.11.)

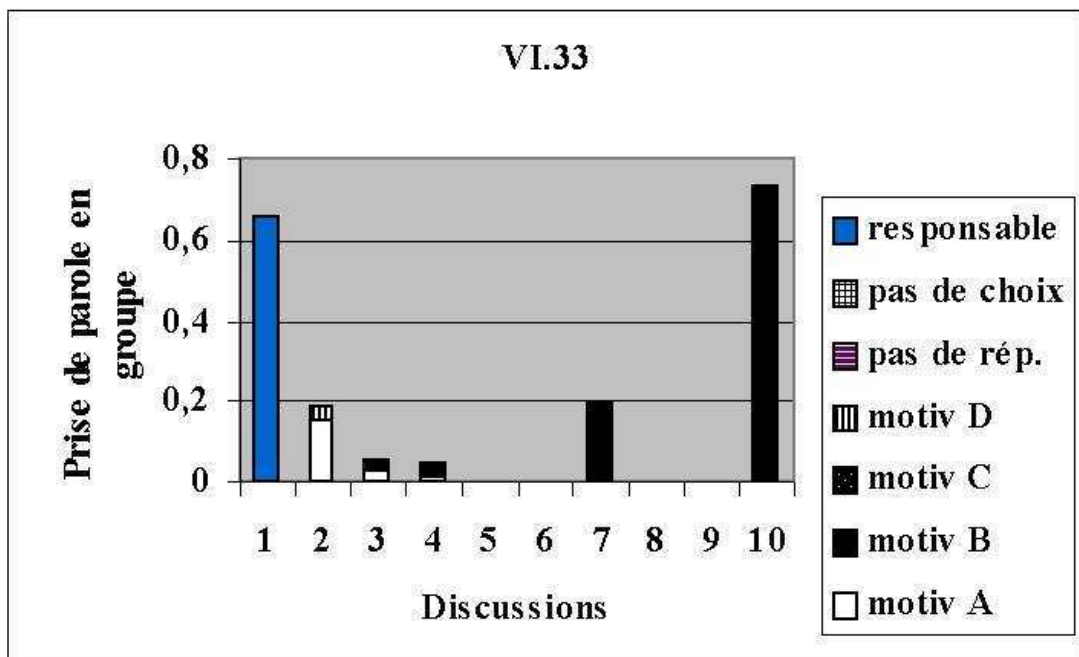


FIGURE 11: La prise de parole de l'étudiant VI.33 durant les discussions. (Pour les discussions 8 et 9 les données ne sont pas disponibles.)

On peut remarquer que VI.33 n'a jamais choisi de discussion avec VI.25, VI.27, VI.29 ni VI.31 en tant que participants. Par contre, il a choisi à 5 reprises d'être dans le même groupe de discussion que VI.35.

L'étudiant VI.33 ne choisissait pas les discussions en fonction du nombre de participants, car les discussions où il participait comptaient 3, de 5 à 10, 19 et 22 participants (les deux dernières étaient en classe toute entière).

La participation spectaculaire durant la dixième discussion l'était certainement pour diverses raisons. Celles que l'on peut élucider sont, premièrement, la motivation liée à sa propre expérience (citée dans le questionnaire) avec une composante émotionnelle (vu l'intitulé de la discussion : « L'amour »). Deuxièmement, il n'est pas exclu que la composition du groupe stimulait VI.33 car tous les membres pouvaient se croire linguistiquement inférieurs à lui (les indicateurs de prise de parole pour la présente analyse les placent en positions plus éloignées).

L'importance de l'expérience pour stimuler la prise de parole peut être remarquée aussi pour la discussion 7. Le volume de participation semblable a pu être obtenu pendant la discussion 2 où les motivations relevaient surtout de l'intérêt pour le sujet et la discussion 3, mais dans ce cas-là le responsable a dû désigner la personne pour qu'elle prenne la parole (c'est la raison pour laquelle la prise de parole pour la discussion 3 dans le graphique ne paraît pas importante).

On ne peut pas remarquer d'augmentation linéaire de prise de parole de la part de l'étudiant VI.33. La ligne de partage se situe entre les discussions à participation anecdotique et celles où il avait une raison particulière d'être impliqué : la responsabilisation ou l'émotion vive. D'ailleurs, il est symptomatique que l'étudiant marque aussi cette différence dans ses questionnaires post-discussions : 1-3 interventions pour toutes les discussions à l'exception de la discussion 10 où on trouve « nombreuses interventions ». C'est comme si l'étudiant considérait que sa participation aux discussions avait le caractère stable, à une exception près.

Ce qui est étonnant, est l'avis de l'étudiant sur sa prise de parole durant la discussion où il était responsable. Rappelons, que sa performance était de 297% de temps de parole moyen disponible pendant cette discussion. Néanmoins, dans le questionnaire final, l'étudiant « ne croit pas » avoir été engagé lors du déroulement de la discussion. Il l'explique de la façon suivante :

Les thèmes que j'ai présentés me convenaient ; dans une certaine mesure, j'ai évité de longues tirades à mes auditeurs. Les raisons de mon non-engagement ont leur origine dans l'incapacité de trouver de

courtes répliques adressées à mon interlocuteur.

L'implication est donc liée, pour l'étudiant VI.33 au temps. Le temps de parole plus long, prouverait qu'il était engagé. Par ailleurs, il marque que pour lui la composante principale de l'implication est la motivation.

Les données, venant de la transcription des prises de parole, inventorient 5 prises de parole courtes, 9 moyennes et 3 longues de la part de l'étudiant VI.33 durant la première discussion (discussion où il était responsable). Si ces résultats sont l'effet d'une auto-restriction, cela prouve un grand potentiel d'expression de l'étudiant VI.33 qui a pu, peut être, s'extérioriser seulement à la dernière discussion.

Qu'est-ce qui empêchait VI.33 à prendre la parole d'une façon significative pendant d'autres discussions? L'étudiant nous informe indirectement qu'il avait trop de travail pour pouvoir s'engager durant l'année académique et que les étudiants avaient tendance à traiter les sujets d'une façon superficielle.

VI.33 nous apprend donc qu'une réflexion approfondie sur un sujet qui nous intéresse est la source de l'implication. Des moteurs d'intérêt peuvent être constitués par l'émotion et l'expérience; l'expérience, quant à elle, peut impliquer le temps nécessaire à la réflexion sur le sujet.

9.2.8 *Etudiant VI.26*

Dans le cas de VI.26, la moyenne de prise de parole en groupe est de 0,223. On peut remarquer que l'étudiant VI.26 rencontre souvent un sous-groupe d'étudiants composé de VI.20, VI.34, VI.36 et VI.39 et qu'il n'a jamais choisi la discussion dont les participants seraient VI.42, VI.43, VI.45, VI.47.

Les discussions fréquentées par VI.26 le plus souvent comptent de 10 à 13 participants mais il y a des exceptions. La discussion 5 se déroule en classe toute entière - 19 participants, et la discussion 9 ne compte que 6 participants. Est-ce que la prise de parole en groupe de VI.26 serait inversement proportionnelle au nombre de participants de ces discussions?

(Fig.12.)

La réponse positive est probable mais le nombre de personnes dans le groupe n'est certainement pas l'unique critère de participation (ex. la discussion 1 où on

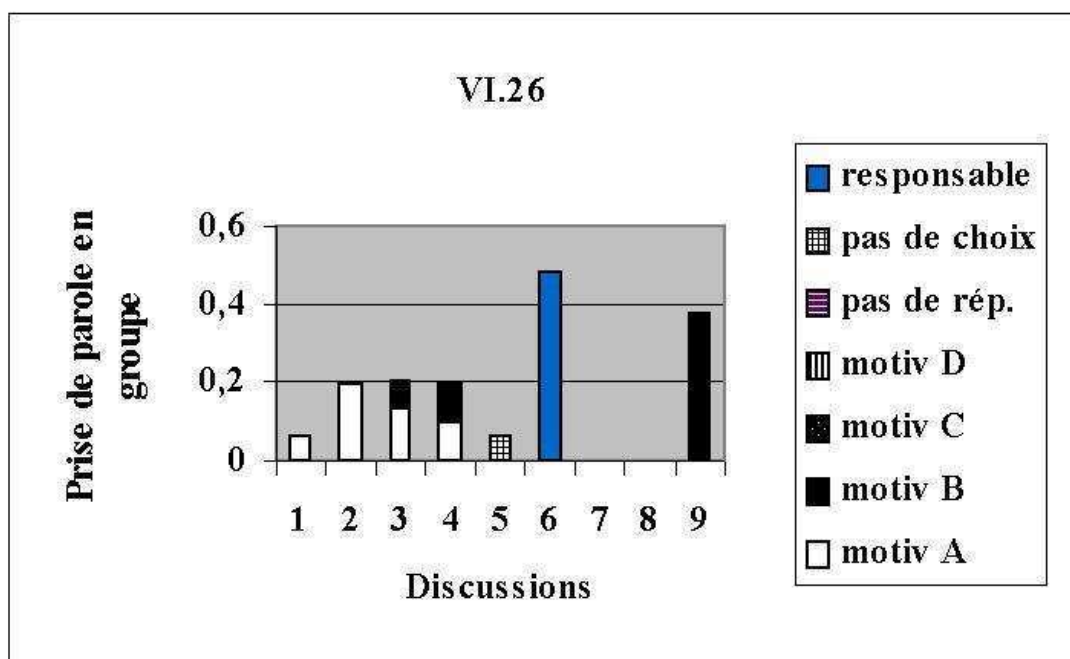


FIGURE 12: La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.26 durant les discussions. Pour les discussions 7 et 8 les données ne sont pas disponibles.

attendrait les résultats comparables aux discussions 2-4). L'analyse des motivations ne donne pas de réponse univoque non plus. On observe l'évolution du type de motivation depuis A (motivations liées au thème de la discussion) vers B (motivations relatives à sa propre personne). Ni l'accumulation de motivations citées, ni leur variété ne semblent être corrélées au volume de la prise de parole. L'intensité des motivations pourrait jouer ici alors un rôle significatif (malheureusement elle n'a pas été mesurée).

VI.26 ne s'est pas préparé aux discussions 1 et 9, mais il était préparé pour toutes les autres (article lu, recherche sur Internet, préparation antérieure d'un sujet similaire). Les écarts de participation entre la première et la dernière discussion (discussions pas préparées) ou entre les discussions préparées et la dernière discussion n'autorisent pas l'établissement de parallèles entre la préparation à la discussion et la prise de parole.

Indépendamment du caractère des discussions (nombre de participants, moti-

vations de l'étudiant, sa préparation), l'étudiant sollicite régulièrement ses voisins pour faire des remarques qui ne sont pas destinées à tout le monde. Il se peut qu'il s'agisse ici de stratégie pour se rassurer, car dans le questionnaire préliminaire l'étudiant avoue que la peur de parler devant toute la classe et de faire des fautes l'empêche de participer activement aux cours.

La prise de parole en groupe de VI.26 avoisine généralement 100% du volume disponible par personne (sauf pour la discussion 1 car la nouveauté peut susciter la crainte chez VI.26 ; et pour la discussion 5 qui est en classe toute entière). Durant la discussion où l'étudiant est responsable, la prise de parole en groupe représente un double et demi du volume disponible par personne. Ceci est le cas observé le plus fréquemment parmi les 15 étudiants étudiés.

Avec toutes les analyses ci-dessus, on constate qu'il s'agit ici d'un étudiant chez qui des constantes du comportement sont alternées par des exceptions. Il affiche les caractéristiques d'un étudiant investi mais aussi de celui qui a peur et qui n'arrive pas à s'imposer. Dans ce sens-là, on peut le qualifier d'un étudiant *moyen*.

Dans la situation où il était responsable de sa discussion, l'étudiant déclare avoir fait tout son possible pour assurer la qualité de sa prestation (préparation de la présentation, recherche des expressions relatives au sujet traité, réflexion sur la forme attrayante de direction de la discussion).

Par ailleurs, il reconnaît que :

Le travail en groupe nous encourage, nous aide à s'(sic)exprimer librement, de dire ce qu'on pense.

Quelles étaient les caractéristiques de ces groupes ? Non seulement ils étaient plus petits que la classe toute entière (le plus souvent) et donc il était possible de choisir, dans une certaine mesure, ses interlocuteurs mais aussi l'enseignant ne suivait pas les débats. On touche ici le problème du rôle de l'enseignant qui modifie, à travers son écoute et par son statut (qui est fortement lié à sa fonction d'évaluateur), la sensation de liberté linguistique éprouvée par l'étudiant. A fortiori, l'enseignant qui corrige ou commente des propos peut être considéré comme celui qui change la pensée du sujet parlant (et pas seulement la forme de ses propos).

Pour terminer, il faut souligner que les discussions dans les différents groupes parallèles ont libéré les mécanismes de la communication naturelle dans la classe. Ainsi, l'étudiant VI.26 constate que :

Souvent les mêmes personnes ont pris la parole pendant que les autres ne s'exprimaient pas leur avis (sic).

L'étudiant VI.26, tout en étant de ceux dont les taux d'expression avoisinaient des moyennes, s'aperçoit de l'existence de deux types de comportement extrêmes : la prolixité et le mutisme. Vu la diversité dans les comportements, VI.26 nous met devant le problème d'uniformisation. Est-ce que dans les limites spatio-temporelles de la classe l'enseignant doit tolérer les disparités observées par VI.26 ou alors viser la participation plus équilibrée de différents membres ?

9.2.9 *Etudiant VI.24*

L'étudiant VI.24, calme et posé, a la moyenne de prise de parole en groupe de 0,203. Pendant les discussions, il a rencontré toutes les personnes de sa classe. Ceci peut prouver son indépendance d'esprit et l'intérêt porté aux autres. Pour la discussion 10, une des deux motivations est que, dans ce groupe de discussion, il n'y avait pas beaucoup de personnes.

(Fig.13.)

Tous les types de motivation sont mentionnés par l'étudiant VI.24 au fur et à mesure mais leur accumulation ne garantit pas la participation très élevée. L'étudiant VI.24 est exigeant par rapport aux discussions. Il y participe à condition que le thème soit abordé sous ses différents aspects, que le responsable ait bien réfléchi aux questions qu'il voulait poser et que le groupe tout entier participe activement.

Durant la discussion 5, on a restreint le thème de la tolérance juste à son aspect de comportement des supporters pendant les matchs et ceci a causé le mutisme complet de VI.24.

VI.26 est très sensible à la distribution de parole (on peut le voir avec la façon dont il guide sa discussion - il la guide de très près, en désignant souvent les personnes qui doivent prendre la parole). En fait, il lie la qualité de la discussion

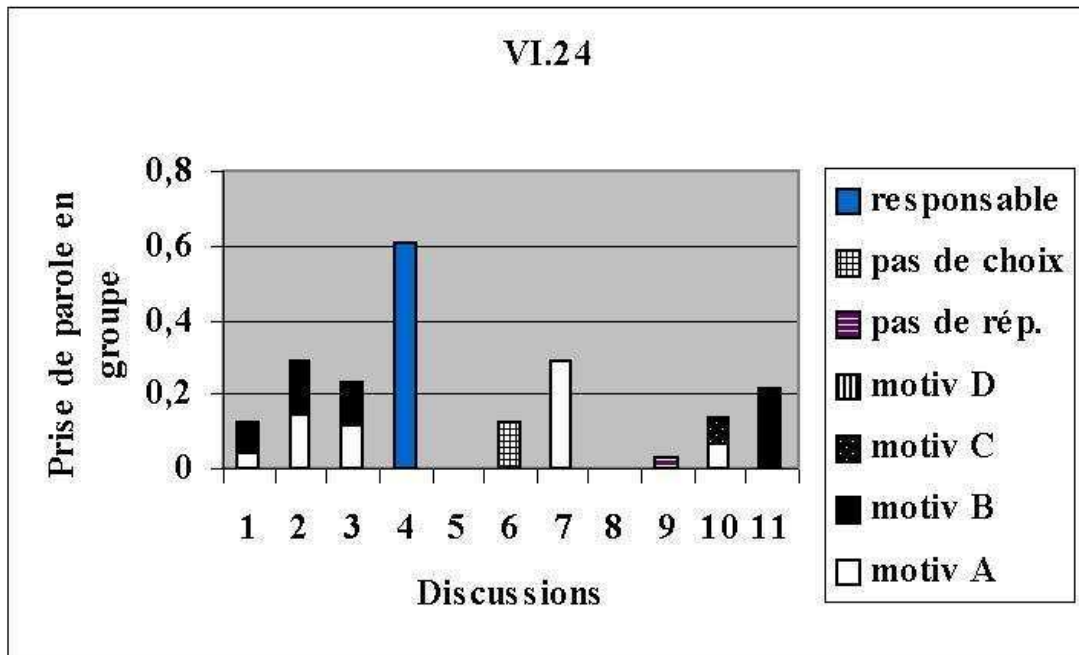


FIGURE 13: La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.24 durant les discussions. Pour la discussion 8 les données ne sont pas disponibles.

à la présence attentive et aux apports intéressants de tous ses membres. VI.26 est convaincu que la qualité de la DARL ne dépend pas seulement du responsable.

Toutefois, on a dû pousser VI.24 à prendre la parole pendant la première discussion, et aussi, à un moindre degré, pendant les discussions 10^e et 11^e. Dans le questionnaire après la première discussion, l'étudiant VI.24 explique qu'il voulait écouter les autres car ils avaient des opinions parfois bien différentes des siennes. Une fois, on lui a donné la parole et il a bien pris son temps pour expliquer son avis.

La participation de l'étudiant dépend des caractéristiques de la discussion et de sa perception de qualité de cette discussion-là et non de sa compétence linguistique (il s'agit d'un étudiant avec un très bon niveau de français). On ne peut donc pas remarquer de progression linéaire de participation. La progression linéaire pourrait s'établir grâce à l'amélioration progressive importante de la compétence linguistique durant le semestre, par exemple, ce qui n'est pas le cas

ici.

L'activité verbale accrue de l'étudiant VI.24 (243% du volume de parole moyen disponible à chaque personne pendant la discussion), dans le rôle de responsable de la discussion, résulte moins de la volonté d'exprimer son avis mais, surtout, elle sert à structurer la réflexion et à donner la parole à tous les membres du groupe.

Dans les questionnaires pré- et post- discussions, l'étudiant VI.24 confirme explicitement les règles qui dirigent son comportement. D'après lui, la réaction au déroulement du cours et la volonté d'enrichir des cours par ses propres idées sont la base d'une participation active. Quant au rôle joué par le responsable, il doit poser des questions et encourager à prendre la parole ceux qui ne l'ont pas fait.

Mais les questionnaires mentionnés plus haut, nous permettent de voir aussi d'autres éléments associés par VI.24 à l'implication.

Premièrement, il s'agit d'avoir une relation personnelle vis-à-vis du sujet traité. Le sujet n'est pas considéré par l'étudiant comme intéressant en soi ou non. Il établit une distance entre le sujet et sa perception par les gens. Ainsi, un sujet ne motive pas la participation de l'étudiant seulement quand :

Le sujet autour duquel se déroule le cours n'est pas intéressant de mon point de vue.

On retrouve ici la perspective individualiste, essentielle pour une approche centrée sur la personne.

Par ailleurs, VI.24 souligne que l'étudiant impliqué n'est pas passif car il a une tâche à assumer.

Pour donner un exemple de situation, où l'étudiant se serait senti impliqué, VI.24 a cité le fait d'être stagiaire (les étudiants effectuaient à ce moment-là un stage filé où ils avaient la responsabilité d'un groupe d'élèves de FLE). L'implication était entraînée non seulement par le fait d'être responsable des élèves mais aussi par l'obligation d'écrire des fiches pédagogiques, etc.

Finalement, l'étudiant considère que l'implication peut résulter d'une décision consciente. L'énergie mobilisée pour sa propre implication peut être ensuite transmise au « public ».

L'ensemble de ces considérations de l'étudiant VI.24 sur l'implication (engagement) avoisinent le concept d'implication de B.N. Peirce (1995) mais ne situent pas l'engagement par rapport à la problématique d'expression d'opinion et des positionnements dus aux valeurs.

9.2.10 *Etudiant VI.43*

L'étudiant VI.43 ne parlait pas souvent et sa moyenne de prise de parole de 0,184 est majoritairement due à des prises de parole moyennes et longues.

Il y a 3 personnes que le VI.43 n'a pas rencontré en qualité des participants de discussions. 11 personnes ont été croisées juste une ou deux fois. Sans avoir un binôme avec qui suivre les discussions, VI.43 se rattache à un groupe composé de VI.24 et du tandem VI.35 et VI.47, ce cas de figure avait lieu pendant six discussions sur huit (huit étant le nombre de discussions où l'étudiant avait la possibilité de choix car la discussion n° 5 était en classe toute entière et la discussion n° 10 était celle dont l'étudiant VI.43 était responsable).

(Fig.14.)

Ayant rapproché le volume de parole de l'étudiant et le nombre de participants des discussions, on constate que les 5 prises de parole les plus élevées ont eu lieu dans les groupes de discussion de 4 à 7 personnes. L'étudiant trouve alors que les groupes peu nombreux sont plus appropriés à y exposer des raisonnements de durée plus importante.

L'étudiant VI.43 a affirmé à trois reprises qu'il n'a pas vraiment choisi la discussion, mais que c'était « la discussion qui est venue à lui ». Il renonçait alors à la possibilité de choisir les discussions. L'effort de déplacement, en vue de rejoindre un groupe de discussion donné, ne valait pas d'être entrepris, ni par intérêt pour les sujets, ni ayant égard aux participants, etc. . .

Ce choix passif ne signifiait pas nécessairement une suite inactive. Si on compare le volume de prise de parole par l'étudiant VI.43 durant la 2^e et la 9^e discussions (les deux avaient le même nombre de participants) la différence n'est pas très importante. Pourtant, dans le premier cas la motivation déclarée par VI.43 était le renoncement au choix actif et dans le second, l'étudiant dit s'intéresser

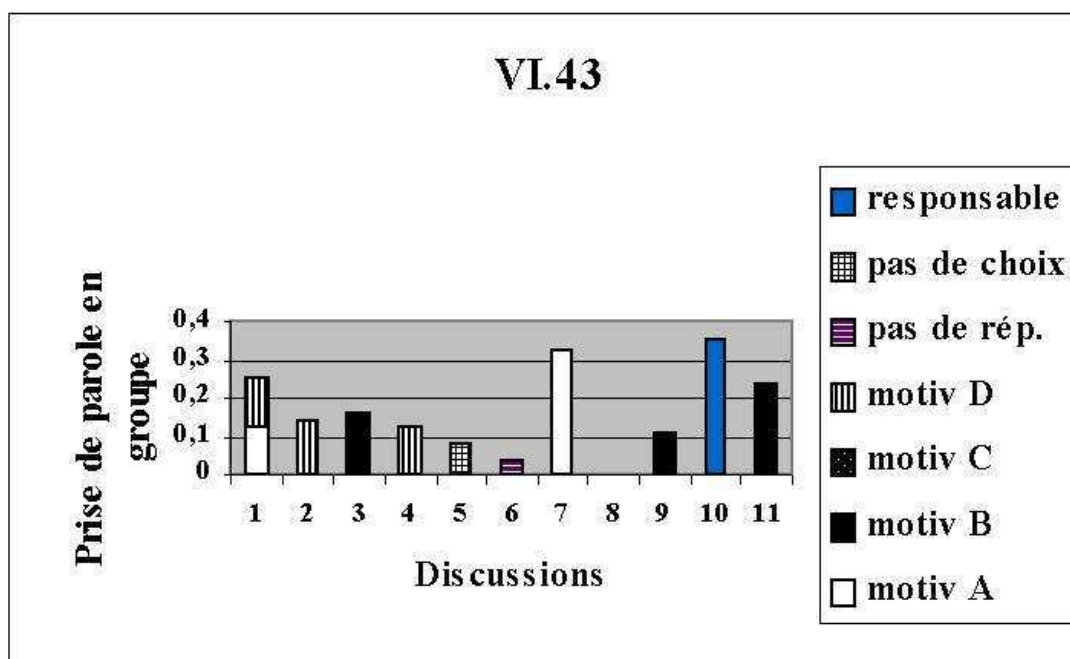


FIGURE 14: La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.43 durant les discussions. Pour la discussion 8 les données ne sont pas disponibles.

beaucoup au sujet. Je reviendrai à l'analyse du comportement de VI.43 durant la discussion 9 un peu plus tard.

En tant que participant, l'étudiant VI.43 était le plus actif pendant la discussion 7. Il a cité comme motivation le fait que « le sujet avait des marques de scientificité ». La discussion 7 était intitulée *L'altruisme et l'égoïsme*. Est-ce cette dichotomie qui a fait penser l'étudiant à des classements scientifiques ou, peut-être, était-ce les termes de vocabulaire moins usités dans la langue de tous les jours? Que ce soit l'un ou l'autre, VI.43 voulait sortir du bavardage anecdotique durant les discussions et retrouver un échange à objectif, un échange structuré. Il faut ajouter que le champ d'intérêt de l'étudiant est constitué par les matières techniques, la mécanique des automobiles (les deux appliquées au domaine des services touristiques) et non par la recherche esthétique, par exemple.

La clé de la participation la moins élevée reste énigmatique car l'étudiant n'a pas répondu à la question sur la motivation du choix pour la discussion 6.

Le deuxième plus petit résultat a été obtenu dans la discussion en classe tout entière. VI.43 n'a certainement pas trouvé aisé d'étaler un raisonnement complexe. Par ailleurs des questions, si elles devaient être considérées par plusieurs personnes, n'étaient forcément pas des questions à débattre mais des questions qui demandaient des exemples courts ou alors des affirmations / infirmations.

Il est intéressant de remarquer que VI.43 dans les questionnaires remplis après chaque discussion n'arrive pas à déterminer correctement le nombre de ses interventions. La plupart de temps, il coche la réponse 1-3 interventions même si, par ex. dans la discussion 11 il y en avait 17. Tout laisse à penser qu'il considère comme *vraies* et *de qualité*, seulement les interventions longues (au delà des deux phrases). Pour juger la qualité d'une discussion, l'étudiant VI.43 cite des arguments suivants : les énoncés assez longs et logiquement ordonnés, plus que quelques mots fortuits mais [des propos grâce auxquels] on peut connaître une opinion personnelle, le sujet nouveau qui ne reprend pas des thèmes habituels. La discussion n'est pas de qualité, d'après VI.43, si on n'évoque pas de choses intéressantes en se contentant d'échanges sur des banalités.

Le positionnement de VI.43 est une attitude de personne sachant valoriser l'implication. Pour lui, le thème de la discussion devient intéressant quand on sort des sentiers battus et quand les intervenants prennent soin de penser par eux-mêmes et de formuler leurs propres opinions.

Avec cette approche, une prise de parole peut se faire non seulement comme une réaction à une proposition novatrice d'aborder un sujet, mais aussi comme l'approbation des productions des autres participants. A ceci, il faut ajouter l'estimation du temps nécessaire pour pouvoir étaler son opinion. Est-ce que ces conditions étaient rarement remplies pour que l'étudiant VI.43 prenne la parole spontanément ? Il a été directement interpellé à prendre la parole à cinq reprises (discussions 1,2,7,9 et 11). C'étaient les discussions où il était relativement actif d'où la supposition qu'on lui donnait la parole dans le but d'entendre son opinion (et pas, par exemple, en vertu de veiller à la distribution équitable de la parole), sauf pour la discussion 9 où la demande a été formulé au tout début, probablement dans le souci de permettre à chacun de s'exprimer une première fois.

L'étudiant a choisi la discussion 9 car le sujet l'intéressait beaucoup. On lui

a demandé de prendre la parole une fois, au tout début de la discussion, puis il participait activement à l'échange pendant le premier tiers de la discussion et enfin il a placé une phrase vers la fin de la discussion. Dans le questionnaire final, il a jugé l'ensemble de mauvaise qualité. Pourquoi? Pourquoi son intérêt pour le sujet ne lui a pas permis de se battre pour la qualité de la discussion? Il me semble que la réponse serait à rapprocher à la remarque de la responsable de la discussion adressée à VI.43, en polonais, à la suite de sa 6^e intervention. La responsable, sur le ton de reproche, demandait à l'étudiant de parler plus distinctement afin que l'on puisse le comprendre. Il se peut donc que c'était cette remarque qui a bloqué la production de VI.43 pour la suite de la discussion. C'était un jugement négatif sur sa performance linguistique qui a été porté par la personne ayant un rôle directeur durant cette discussion. Cet incident est un exemple qui nous incite à prendre en compte non seulement la dimension affective de l'échange, mais surtout il nous invite à la réflexion sur le rôle et le type de l'évaluation par rapport à des formes engagées d'expression.

Les résultats de prise de parole en groupe de VI.43 semblent correspondre à des conditions spécifiques de chaque discussion et ne manifestent pas de progression linéaire au niveau de volume. On peut par contre observer que le type de motivation déclaré par l'étudiant pour chaque discussion a évolué. On assiste à l'abandon de l'attitude de détachement au profit de la manifestation des choix.

En tant que responsable de la discussion, l'étudiant VI.43 n'abuse pas de sa fonction et dépasse le volume de parole moyen qui revenait à chaque membre de sa discussion seulement de 42%. Ceci le met en compagnie des personnes avec des meilleures moyennes de prise de parole en groupe : VI.45, VI.35 et VI.37 ainsi que VI.41 (pour la première discussion). Les cinq étudiants ont développé, indépendamment de leur vélocité, un mécanisme d'écoute qu'ils ont réussi à mettre en place dans leurs discussions.

L'étudiant VI.43 associe l'implication à l'autonomie. C'est la raison pour laquelle il dit ne pas s'être du tout impliqué durant la discussion qu'il avait à diriger. Les activités qui fonctionnent selon un schéma et qui se répètent sont jugées par l'étudiant d'une façon très négative. Par ailleurs, l'étudiant a marqué dans le questionnaire *avant* le semestre des discussions étudié qu'il n'aimait pas se déplacer dans la classe. Est-ce pour rester cohérent avec son avis de questionnaire

qu'il a refusé de se déplacer au début de ce semestre, mais attendait la discussion qui allait se placer le plus près de lui ?

Tout en revendiquant le droit de pouvoir discuter et, à moindre degré, de pouvoir proposer des contenus des cours, l'étudiant VI.43 est d'avis que l'enseignant de FLE devrait tout seul préparer le cours. Il est donc finalement dans la position d'un client à qui un certain degré d'autonomie permettrait de libérer de l'énergie et de la créativité. Il est prêt à participer en entreprenant des activités variées à condition que les sujets ne soient pas trop débattus par les médias et que les activités proposées ne soient pas choisies par l'enseignant seulement pour pratiquer la langue cible mais qu'*elles se soucient de l'intérêt des étudiants*.

D'après les critères de cette recherche, l'étudiant VI.43 était impliqué car il a exprimé son opinion et a réalisé une tâche à responsabilité. Néanmoins, il n'a pas réalisé la portée de sa responsabilisation. Le modèle d'implication devrait inclure cette conscientisation. Par ailleurs, il était démotivé par certains éléments d'organisation et ceci n'a pas été relevé par le dispositif. Il en résulte une nécessité de créer un espace d'échange. Si les étudiants doivent assumer des responsabilités, ils doivent aussi avoir la possibilité de construire les éléments du dispositif et ne pas se voir l'imposer.

9.2.11 *Etudiant VI.28*

La moyenne de prise de parole en groupe de VI.28 est très proche de celle de VI.43 car elle est de 0,181. Elle recouvre un comportement bien différent à plusieurs égards. L'étudiant VI.28 a réussi à croiser toutes les personnes du groupe. Il appréciait la compagnie de VI.30 car si seulement VI.30 était présent, VI.28 choisissait la même discussion que lui. Les discussions auxquelles VI.28 participait étaient de toutes les tailles. On peut remarquer une correspondance entre la taille du groupe de discussion et le volume de prise de parole de l'étudiant VI.28 : plus le groupe était important, moins on avait la chance d'entendre VI.28 prendre la parole.

(Fig.15.)

A titre d'exemple, la discussion 10 comptait 4 personnes au total, la discussion 6 était en classe entière et la discussion 3 comptait 13 participants plus le

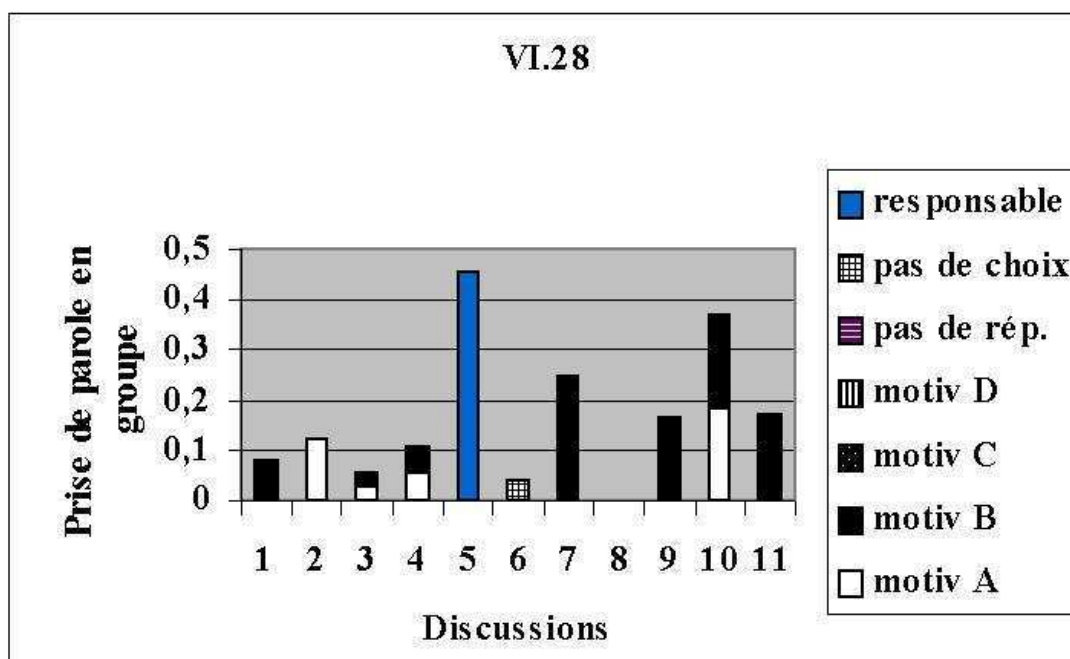


FIGURE 15: La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.28 durant les discussions. Pour la discussion 8 les données ne sont pas disponibles.

responsable.

Dans la plupart des cas, l'étudiant avait la motivation liée à sa propre personne, parfois associée à celle liée au sujet et il n'y avait qu'une seule discussion où son intérêt était dû seulement au fait que le sujet se prêtait bien à la discussion. On peut donc constater que cet étudiant avait bien le profil de celui qui s'implique car il créait souvent le lien entre lui et l'événement dans lequel il participait.

J'ai déjà noté que le volume de parole dépendait dans le cas de VI.28 du nombre de participants. Par ailleurs, nous pouvons remarquer que l'augmentation du volume de prise de parole a eu lieu en deuxième partie du semestre, après que l'étudiant VI.28 avait été responsable de sa discussion. L'expérience d'avoir pris la parole beaucoup plus souvent que la moyenne destinée à chaque membre de cette discussion, a pu influencer la représentation de ses propres possibilités de participation. La troisième raison possible de participation plus ou moins importante est donnée par l'étudiant dans les questionnaires. Les discussions de la

deuxième partie du semestre sont jugés faciles, ne nécessitant pas de vocabulaire spécialisé et pour lesquelles le champs lexical est connu. Les sujets du début de semestre sont définis comme étant « d'actualité » et seulement le sujet de la 2^e discussion est qualifié de « simple ». C'est durant la 2^e discussion que VI.28 réalise 78% de la moyenne de parole disponible pour chaque membre de cette discussion et c'est comparable aux moyennes de la deuxième partie du semestre (de 60 à 147% de moyenne de parole disponible à chaque membre de la discussion donnée réalisés par VI.28 pendant les discussions de fin de semestre).

En tant que responsable, l'étudiant réalise le meilleur résultat de prise de parole, aussi bien s'il s'agit du volume de prise de parole en groupe (indicateur 4,56) qu'en termes d'utilisation de *sa part* de volume de parole disponible durant cette discussion - 228%.

La DARL semble correspondre aux attentes de VI.28 car elle lui permet d'enrichir les cours avec ses propres idées, il peut travailler sur des sujets qui le passionnent et il a la possibilité (par ex. pendant la présentation) de partager quelque chose d'intéressant avec des amis, en présence de l'enseignant. Dans le questionnaire rempli avant la période des discussions analysée, VI.28 déclare qu'il a peur de parler devant toute la classe et nous avons vu que les résultats de prise de parole confirmaient cette appréhension.

L'étudiant VI.28 souligne l'importance de la qualité. Si le responsable de la discussion n'est pas bien préparé, VI.28 n'a pas envie de participer à la discussion.

Le questionnaire récapitulatif nous donne l'image de l'étudiant persuadé que la conviction intérieure est la composante principale de l'implication. Il ajoute :

Je pense qu'il faut être toujours engagé pour éviter les problèmes dans l'apprentissage.

VI.28 juge que le fait d'être impliqué est bénéfique pour l'apprentissage. Pourquoi ? En fait, pour trouver la réponse à cette question, il faut analyser les indices donnés par l'étudiant qui commentait le fait de s'être beaucoup impliqué pendant la présentation, le déroulement et la présentation des conclusions de sa discussion.

Je voulais bien présenter mon sujet pour que chaque personne puisse comprendre le problème et pour qu'elle puisse, elle-même se sentir engagée à la discussion.

Nous voyons très clairement ici que, pour VI.28, une condition préalable à l'implication est la compréhension. Ce qui effectivement peut mener à éviter des problèmes dans l'apprentissage.

L'apport de l'étudiant VI.28 se situe aussi au niveau de la saisie des avantages d'un dispositif engageant qu'est la DARL. Il voit s'y concrétiser non seulement la possibilité de s'exprimer et celle d'avoir un choix, mais aussi la possibilité de connaître l'avis d'autres personnes sur tel ou tel sujet. Le dispositif fait exister les étudiants en tant qu'êtres sociaux et non seulement comme des vases à remplir qui communiquent, tout au plus, avec un enseignant. Ceci rejoint l'exemple donné par VI.43 qui cite comme activité où il s'est senti impliqué, un travail écrit présentant sa vie en dehors de l'école. Il commente que *cela a permis de se connaître mieux* - cet exercice a valorisé l'existence sociale des élèves.

Les exemples d'activités données par VI.28 où il considère s'être impliqué, nous permettent de voir, sur des exemples concrets, la triple nature d'acte d'implication.

Premièrement, il y a une réalisation concrète, visible, une action qui résulte d'un effort, d'un travail fourni par la personne et qui est destiné à autrui, alors c'est un acte social; ex. *J'ai préparé la présentation multimédia pour les élèves.*

Deuxièmement, le potentiel intellectuel de la personne qui s'implique est sollicité; il y a donc une dimension intellectuelle dans l'acte de l'implication, ex. *j'ai posé des questions pendant les débats publics.*

Finalement, il y a une composante émotionnelle qui prouve que la personne est une partie prenante dans ce qui se passe, ex. *J'ai chanté pendant la francophonie :)* (C'est moi qui souligne.)

9.2.12 *Etudiant VI.30*

L'étudiant VI.30 a une moyenne de prise de parole en groupe de 0,166. Elle est composée d'interventions participatives similaires (le cas à part est formé par la discussion dont VI.30 était responsable). Le nombre des discussions auxquelles VI.30 a participé est aussi peu nombreux que dans le cas de VI.45 or VI.30 n'a pas dépassé l'indicateur de prise de parole en groupe de 0,2 (mis à part la discussion où il était responsable) tandis que VI.45 n'est jamais descendu au dessous

de cet indicateur. Nous pouvons en déduire que, chez les étudiants l'ensemble des caractéristiques individuelles (timidité ou non, compétences linguistiques, goûts en matière des formes d'activités de classe) forment une base de départ où se greffent des modifications dues à des conditions ponctuelles (motivations, composition des groupes de discussions, emplacement, disponibilité psychophysique du moment). La recherche sur l'implication de l'élève devrait alors prendre en considération ces deux types de variables.

VI.30 n'a pas rencontré VI.43 (dans les discussions où il y avait la possibilité de choisir un groupe de discussion) et il était toujours accompagné de VI.28. Les discussions du début de semestre avec de nombreux participants et celles de la fin du semestre avec le nombre de participants réduit, ne semblent pas corrélées avec le volume de la parole prise par l'étudiant VI.30.

(Fig.16.)

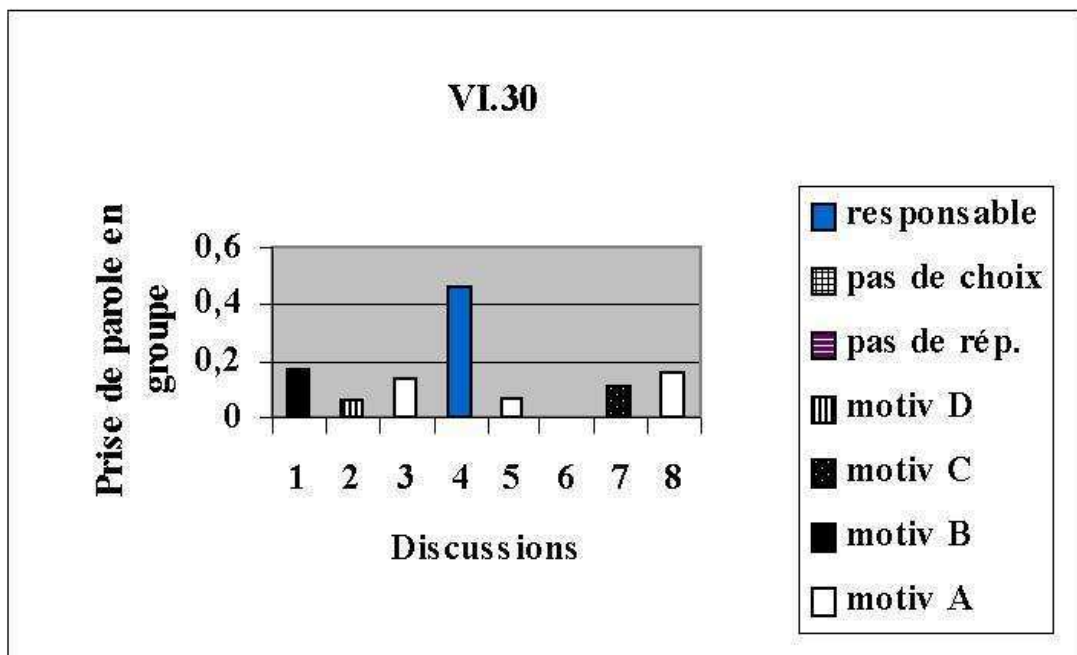


FIGURE 16: La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.30 durant les discussions. Pour la discussion 6 les données ne sont pas disponibles.

L'étudiant cite la motivation liée au sujet à 3 reprises (pour les discussions 3,

5 et 8), mais il s'agit de choix négatif (le sujet choisi était plus intéressant ou plus facile que les autres). D'autres motivations voient également le jour : le thème se rapporte au groupe auquel il appartient (discussion 1), les pistes de réflexion intéressantes (2), il voulait connaître les opinions des collègues sur le sujet donné (7). L'étudiant reste, la plupart de temps, distancié par rapport aux discussions. Si on voit de l'implication dans la première discussion - la motivation est de type B, donc liée à l'étudiant - cette motivation n'est pas l'expression des goûts individuels mais une manifestation d'appartenance à un groupe de personnes concernées par le sujet. Pendant la discussion 1, l'étudiant a atteint son meilleur résultat de prise de parole en groupe en tant que participant - 77% de la moyenne de temps de parole disponible à chaque personne prenant part à la discussion. Le résultat le moins élevé - 26%- a été réalisé durant la 5^e discussion, celle dont le sujet a été jugé plus facile que les autres. Pourquoi VI.30 se distancie-t-il ? De quoi aurait-il besoin pour vouloir s'affirmer personnellement ? D'un défi ? De sens plus profond, qui doterait l'action linguistique de retombées pratiques, utiles à la société (si on sait qu'il est actif durant les actions de volontariat) ?

Dans les questionnaires post-discussion, VI.30 manifeste son attention à l'égard de la participation des autres étudiants. Son critère de qualité d'une discussion est la participation volontaire de toutes les personnes du groupe (sans que le responsable ait à les désigner). Il apprécie aussi quand la discussion est bien dirigée, sans préciser néanmoins les principes de bonne direction d'une discussion.

Il est intéressant de remarquer que, pendant les trois discussions où VI.30 était le plus actif (discussion 1, 3 et 8), il a affiché également un certain taux de bavardage en dehors de la discussion. Vu que les commentaires étaient faits à voix basse, il est difficile de dire s'il s'agissait de remarques supplémentaires en rapport à la discussion ou d'un autre type d'échanges entre amies (les échanges impliquaient VI.29 et VI.28 le plus souvent). Force est de constater qu'une augmentation de prise de parole formelle s'accompagnait de prise de parole informelle.

La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.30, en qualité de participant, oscillait entre 0,06 et 0,165 et on ne peut pas parler d'une progression linéaire. Quand il était responsable de la discussion, il a atteint l'indicateur 0,458, donc, comme la plupart de ses collègues, il a dépassé le double de son volume de prise de parole en groupe habituel.

Dans les enquêtes pré- et post-discussions, on retrouve trois éléments qui nous éclairent sur le comportement de VI.30 pendant les discussions. Tout d'abord, on peut y lire que durant la discussion où l'étudiant était responsable, il s'est senti très impliqué. Il explicite que c'était non seulement parce qu'il pouvait décider des différents éléments du déroulement et des contenus du cours, mais aussi pour la raison d'avoir eu à poser des questions - d'y être informellement *obligé* ! Par ailleurs, VI.30 s'est senti impliqué pendant la présentation par souci de qualité. Il voulait bien faire la présentation devant un public jugé nombreux (20 personnes).

Deuxièmement, l'implication est associée par VI.30 à la motivation. Celle-ci est suscitée chez l'étudiant par un sujet qui le passionne et qui éveille sa curiosité. Il se peut que, durant le semestre, il n'y avait pas de propositions de sujets répondant aux critères de VI.30. L'étudiant dit s'intéresser par ex. aux extraterrestres, et ce thème n'était pas proposé en classe durant le semestre analysé. Il déclare également vouloir participer activement au cours quand il a quelque chose d'intéressant à dire. Le problème est que VI.30 déprécie rapidement l'intérêt de ses propos en comparant leur valeur au coût de leur présentation. La peur de faire des fautes et, en conséquence, d'être jugé négativement contrebalance le poids d'intérêt du message à transmettre. La peur d'être jugé soi-même s'accompagne du refus de juger les autres que nous allons constater dans le dernier paragraphe.

La troisième remarque due au questionnaire final nous permet de mieux comprendre le résultat peu élevé lors de la discussion 2. L'étudiant y remarque qu'un de ses critères pour évaluer le déroulement était *l'objectivité*. De l'autre côté, on peut trouver dans le questionnaire post-discussion relatif à la discussion 2, un énoncé suivant :

J'avais l'impression que les participants de la discussion n'acceptaient pas les gens qui vivaient solo.

La discussion est valable pour VI.30 tant qu'elle reste la recherche visant la compréhension d'un phénomène, un échange constructif. Visiblement, le jugement catégorique ou la critique rendent VI.30 distancié. Il accueille des propos subjectifs (prenant forme d'opinions arrêtées) comme une information nouvelle lui permettant de mieux connaître ses interlocuteurs mais qui est en même temps le signal que la discussion ne peut pas se dérouler selon ses goûts.

L'étudiant VI.30 nous permet d'apercevoir la condition nécessaire pour rendre possible l'implication : l'ouverture dans les propos et la place laissée au différent.

9.2.13 *Etudiant VI.40*

L'étudiant VI.40 (l'indicateur de prise de parole en groupe 0,107) fait parti d'un groupe dont la moyenne de prise de parole en groupe avoisinait 0,1. Il arrivait aux trois étudiants, faisant partie de ce groupe, de s'être complètement tus pendant une ou deux discussions. Néanmoins, le profil de VI.40 est bien différent de VI.27 et de VI.36. Dans son cas, la moyenne est constituée par une prise de parole relativement élevée en tant que participant et une prise de parole exceptionnellement limitée en tant que responsable de discussion.

Ayant rencontré toutes les personnes de la classe, VI.40 manifeste une curiosité envers les autres étudiants. VI.40 n'appartient pas à de sous-groupes de 2 ou 3 personnes qui restent ensemble pendant les discussions. Ceci peut découler aussi bien de la disposition à être indépendant que du fait de ne pas avoir eu le temps de tisser des liens bilatéraux, vu que le semestre analysé était le premier semestre de VI.40 dans ce groupe et dans cette école.

Le nombre de participants de discussion semble être le facteur facilitant la prise de parole de VI.40 (discussions 3, 8 et 10 avaient à raison 5, 7 et 6 participants). Toutefois, ce n'est pas le seul, car il y avait 9 participants à la discussion 5 et VI.40 n'y a pas pris la parole du tout.

(Fig.17.)

Nous pouvons constater que les motivations de VI.40 sont bien précisées et se rapportent soit au thème traité (d'actualité, nouveau, intéressant) soit impliquent directement la personne (ce sujet me plaît beaucoup). Souvent les deux types de motivation vont ensemble mais ce n'est pas la condition d'une prestation importante, ex. : la discussion 3 où le cumul de motivations liées au sujet a permis une des plus grandes participations et, à l'opposé, on peut voir la discussion 2 avec un des plus petits indicateurs de prise de parole en groupe. Qu'est-ce qui fait alors le succès de VI.40 pendant sa 8^e discussion ? Le sujet concernait les achats donc, tout comme pour la discussion 3 intitulée « la chambre », il s'agissait d'un thème simple qui n'exigeait pas de vocabulaire, ni de raisonnements complexes.

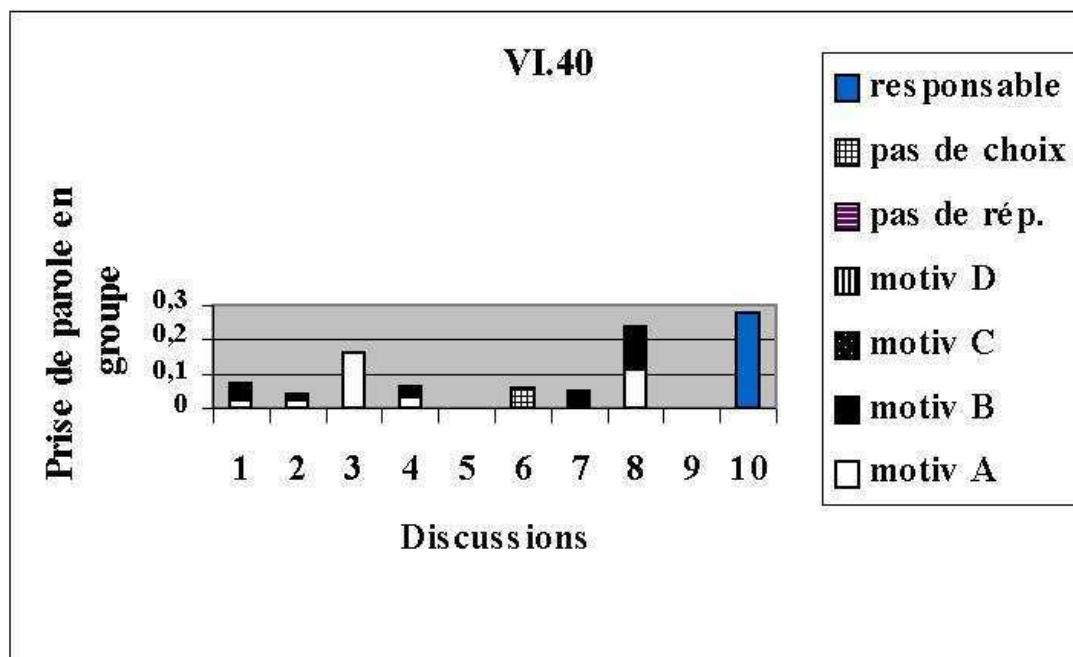


FIGURE 17: La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.40 durant les discussions. Pour la discussion 9 les données ne sont pas disponibles.

Tout porte à croire que, dans le cas de VI.40, l'outil linguistique dont il disposait conditionnait sa prise de parole plus que son adhésion au thème (qu'elle ait le fond d'implication personnelle ou d'un stimulus d'ordre cognitif).

Le manque de participation durant la discussion 5 est expliqué par VI.40 dans le questionnaire post-discussion. Il précise qu'il voulait apprendre quelque chose de nouveau car n'avait pas d'expérience. Le manque d'expérience légitime donc, pour VI.40, le fait de se taire. Rappelons que, VI.45, VI.41 et VI.33 ont réalisé leurs exploits de prise de parole quand ils pouvaient baser leur action linguistique sur une expérience. La valorisation des expériences d'élèves serait donc une sorte de visa d'entrée dans la communauté d'échange - la tâche est extrêmement délicate car l'école a l'habitude de valoriser les expériences qui s'alignent au modèle éducatif que cette institution est censée réaliser, ex. l'expérience de VI.45 sur le travail du corps et de l'esprit. Est-il de même de l'expérience de VI.41 sur l'école buissonnière ou celle de VI.33 sur l'amour ?

Dans les petits questionnaires remplis après chaque discussion, VI.40 arrive toujours à énumérer beaucoup d'exemples de choses nouvellement apprises. Que ce soit la prononciation, le lexique ou des idées, de nouveaux points de vue, l'étudiant n'a visiblement pas de réserves quant à l'utilité des discussions.

Pour répondre à la question si la discussion était de qualité, VI.40 fournit des arguments très hétérogènes : « tout le monde a eu la possibilité d'exprimer ses pensées, je pouvais exprimer mes propres idées, j'ai donné beaucoup d'arguments, on a échangé nos idées » mais, il y avait aussi des arguments comme : « la discussion était amusante et intéressante ». Dans le cas des discussions 3, 7 et 8, l'étudiant exprime, par ailleurs, la satisfaction car la discussion était un plaisir pour lui, pour tous les participants ou alors le sujet lui plaisait. Deux de ces discussions étaient celles où l'étudiant a participé le plus. La qualité de ces discussions n'est pas considérée de point de vue cognitif (pertinence et enchaînement d'arguments, variété des avis) mais justement par le prisme de l'affectivité. C'était la façon de VI.40 d'aborder le groupe. Le groupe était nouveau, mais bienveillant à l'égard de VI.40. Les responsables des discussions ne lui imposaient pas la prise de parole, il pouvait décider de la prendre ou non, lui-même.

Les conditions favorables réunies (le nombre réduit de personnes dans le groupe, le sujet abordable du point de vue des compétences linguistiques et plaisant, une actualité du sujet ainsi le sentiment qu'il se rapporte à un groupe auquel l'étudiant appartient, peut-être aussi un certain entraînement aux discussions effectué durant le semestre, etc.) ont porté un fruit sous forme d'une participation à la discussion 8 dépassant l'indicateur 0,2.

Le résultat plus important n'a été atteint par VI.40 que durant sa présidence à la discussion. Si on compare les pourcentages d'utilisation de la part moyenne de parole disponible durant la discussion, 93% et 95%, on constate que la différence est minimale. Pourtant, le statut de l'étudiant a bien changé ; dans un cas il est un simple participant, dans l'autre il est responsable de la discussion. La prise de parole de VI.40 pendant la discussion 10, tout en étant sa plus haute performance linguistique durant les discussions du semestre analysé, reste la prise de parole la moins élevée en groupe de personne en qualité de responsable de discussion. Ce résultat rapproche encore une fois VI.40 de VI.45. Dans le cas de VI.45, il s'agissait d'un effacement au profit du groupe - c'était sa plus basse performance.

Dans le cas de VI.40, il s'agissait plutôt de réalisation la plus simple du devoir de responsable, à savoir : encourager la discussion en posant des questions. Dans le questionnaire final, VI.40 hésite à qualifier son engagement comme « énorme » seulement pour la présentation et la récapitulation, pour le déroulement, il a coché tout de suite la case « beaucoup ».

La préoccupation linguistique de VI.40 réapparaît à plusieurs endroits dans les questionnaires. Premièrement, comme un problème qui peut empêcher l'étudiant de participer activement aux cours. Deuxièmement, comme condition de participation active qui devrait prendre forme de bonne préparation au cours. Finalement, l'avantage principal des discussions, cité par VI.40, est l'amélioration linguistique. Avec ce type de remarques, on peut conclure que la DARL aurait besoin d'être précédée par des exercices lexicaux préparatifs. Les étudiants, qui en ressentent le besoin, pourraient se procurer une base linguistique sécurisante afin de pouvoir s'investir plus dans les échanges durant la discussion. En énumérant les avantages de la DARL, VI.40 fait bien la distinction entre la participation active et passive :

On peut apprendre beaucoup de choses nouveaux(sic). A part cela, on peut exprimer son opinion.

Avec VI.40 nous avons touché le problème de manque de participation causé par des carences linguistiques. Bien sûr, indépendamment de cela, le manque d'intérêt ou la fatigue peuvent aussi entraver la participation. Néanmoins, l'augmentation des compétences linguistiques dans un thème proposé à la discussion, réalisé auprès/par des étudiants le nécessitant dans le cadre d'une approche différenciée, faciliterait leur expression.

9.2.14 Etudiant VI.27

La moyenne de prise de parole en groupe de l'étudiant VI.27, de 0,093, est principalement due à son activité durant la discussion dont il était responsable.

VI.27 a créé un binôme avec VI.31 et la participation à une discussion donnée était convenue par les deux. Il y a 4 personnes qu'il n'a pas croisées dans le cadre des discussions où il y avait un choix (VI.33, VI.35, VI.42, VI.47).

La raison pour laquelle le groupe d'étudiants énumérés plus haut ne pouvait pas être facilement rencontré vient du fait que ce groupe plébiscitait de petites discussions. Le choix de participation de VI.27 (et de VI.31) portait sur les discussions de taille moyenne (de 6 à 13 participants). Les discussions 5 et 8, au delà de 14 membres, étaient en classe toute entière alors le choix ne s'appliquait pas à elles.

(Fig.18.)

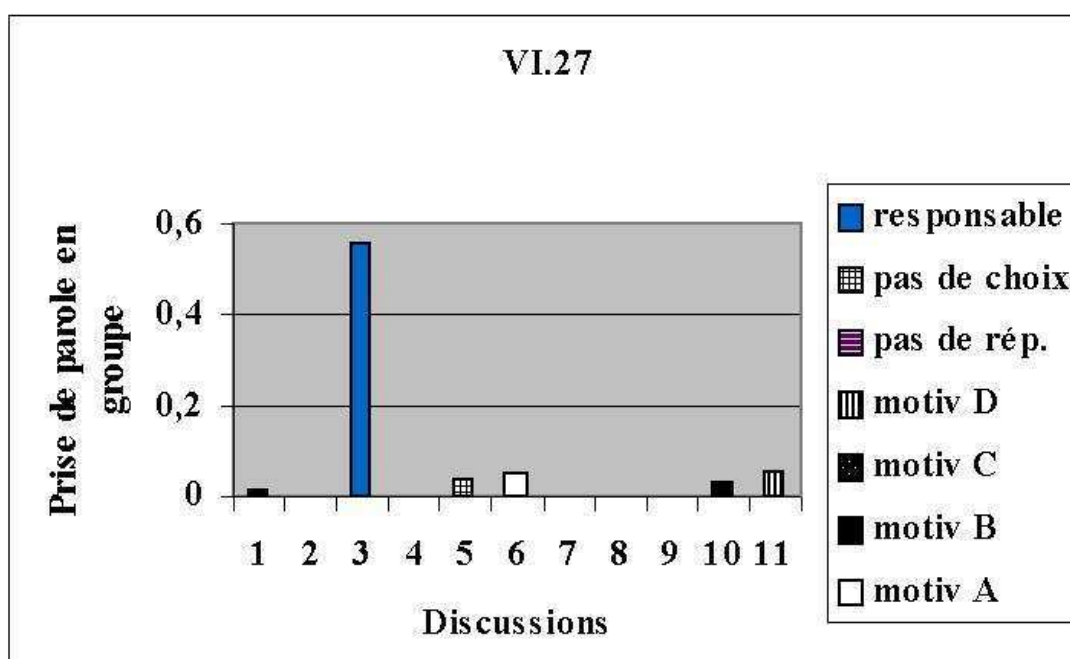


FIGURE 18: La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.27 durant les discussions. Pour les discussions 7,8 et 9 les données ne sont pas disponibles.

En comparant le volume de prise de parole peu élevé et le nombre de participants - relativement élevé - on se pose la question si le choix du groupe de discussion n'était pas un moyen (peut-être inconscient), pour VI.27 de « se cacher ». Dans un groupe de 13 personnes, il est facile de rester un observateur muet ! C'était le cas de la discussion 2 et 4. Par ailleurs, la motivation indiquée pour ces deux discussions était que les sujets d'autres discussions étaient moins intéressants. Que doit faire un étudiant dans ces cas-là ? La DARL ne prévoyait

pas d'échappatoire. Est-ce qu'une « Table des chercheurs de sujets » serait une bonne idée ? Les personnes trouvant que les propositions de discussions ne leur conviennent pas pourraient essayer de dresser la liste des sujets qui les intéressent. Il faudrait proposer au moins un sujet, débattre avec d'autres participants son intérêt et pouvoir présenter en classe un produit final - une liste des sujets - pouvant servir d'inspiration aux étudiants qui devaient présider la discussion dans les cours à venir.

Comme nous avons pu remarquer plus haut, le choix de décision était fait en binôme et la motivation première était de rester ensemble. Alors, les motivations individuelles déclarées dans le questionnaire n'avaient qu'un rôle secondaire. Elles pouvaient avoir leur importance au moment du choix, si elles étaient communiquées au binôme sous forme d'un argument. Aussi on ne peut pas mettre en parallèle le type de motivation et la participation de l'étudiant.

La prise de parole de l'étudiant VI.27 se limitait généralement à une ou deux interventions. Seulement pendant la discussion 11, l'étudiant était plus actif en tant que participant. La motivation associée à cette discussion était l'emplacement pas éloigné du responsable de la discussion. Peut-être la proximité stimulait l'étudiant à prendre la parole durant la discussion. Mais en plus, la discussion 11 présentait des conditions favorables à la prise de parole car le groupe ne comptait que 6 participants. Il est donc plausible de lier l'activité de VI.27 au nombre peu élevé d'étudiants participants à la discussion. L'étudiant lui-même n'estime pas correctement le nombre de ses interventions, en les évaluant à la baisse. Ceci peut découler de son activité extra-discussion, plus importante que la prise de parole dans le cadre de la discussion. Bref, on peut constater que l'étudiant était interpellé durant la discussion, soit par la possibilité d'écouter différentes histoires liées à la réalité, racontées par les participants (comme il l'atteste dans le questionnaire), soit par les facilités d'ordre spatial et par rapport au nombre d'étudiants. VI.27 y a répondu de deux façons : par la prise de parole dans le cadre de la discussion et en sollicitant VI.31 à écouter ses remarques à part. Quand le responsable lui a posé directement la question, VI.27 a répondu par un long énoncé. Ceci peut prouver l'état d'alerte de VI.27 car il était prêt à prendre la parole et à l'assumer. Ceci nous autorise à poser une hypothèse, que le bavardage « en dehors de la discussion » avec son ami, était un prolongement officieux (en français ou

en polonais et avec une seule personne) de la réflexion proposée dans le cadre de la discussion. L'argument supplémentaire en faveur de cette hypothèse est fourni par la participation exceptionnelle de VI.27 à la discussion qui était gérée par VI.31. Je ne dispose pas de bon enregistrement de cette discussion, mais selon le questionnaire, VI.27 interviendrait à de nombreuses reprises pendant cette discussion. Il s'agirait alors d'une transposition des relations entre amis à un niveau plus important, à savoir celui d'un groupe de discussion.

Quand on lui a demandé, s'il a appris quelque chose de nouveau pendant les discussions, l'étudiant répond : « de nouveaux mots » ou « le réemploi du lexique » ou encore « *non*, j'ai connu seulement l'avis de mes copines ». On remarque que l'étudiant VI.27 valorise le savoir linguistique et la connaissance déclarative en tant que telle (ex. savoir plus de choses sur les conditions d'études en Pologne et à l'étranger, savoir comment les handicapés sont perçus par différents groupes sociaux, etc.) et ne considère pas l'augmentation de ses connaissances sur autrui comme un vrai acquis.

Il est vrai que les silences de VI.27 ont lieu dans la première moitié du semestre et les deux cas de prises de parole plus fréquentes dans la seconde (discussion 11 et supposée discussion 9), mais ceci est lié plutôt à des paramètres analysés plus haut (ex. le nombre de participants) que dû à la progression dans la prise de parole en tant que participant de discussion. Si la progression a eu lieu, les conditions de prise de parole étaient trop différentes et le volume de prise de parole trop petit et instable pour autoriser cette affirmation.

En tant que responsable de discussion, l'étudiant VI.27 a atteint le score de prise de parole en classe de 0,558, ce qui le place en 6^e position dans le groupe de 16 scores. Une belle avancée, vu qu'il est analysé comme l'avant dernier dans le classement par moyenne de prise de parole en groupe. Ceci nous permet d'affirmer que VI.27 a des moyens linguistiques suffisants pour participer d'une façon affirmée à une discussion.

En ayant, en tant que responsable, l'accès facilité à la parole, il en a bien profité. La difficulté qu'il rencontre est alors d'ordre communicatif et non linguistique. On se rappelle néanmoins que si on pose la question à VI.27, il y répond d'une façon appropriée (longue prise de parole peut en être l'indicateur) et qu'il fonctionne en binôme, ce qui semble combler ses attentes au niveau des besoins

sociaux en classe. La communication entre VI.27 et le groupe se trouve entravée quand celui-là n'éprouve pas de besoin lié à la tâche (\neq être responsable), ni de besoin émotionnel (\neq son ami dirige la discussion), ni celui d'être actif (l'activité peut être la conséquence d'une résolution comme dans le cas de VI.37 ou de type de caractère extraverti, comme dans le cas de VI.25). La recherche des besoins de l'étudiant dans un de ces trois secteurs (avec l'étudiant) pourrait être un outil qui permettrait son implication.

Le dialogue enseignant-étudiant semble correspondre aux attentes de VI.27. D'un côté l'étudiant associe l'implication à l'autonomie, donc celle-ci est d'une certaine manière revendiquée et de l'autre côté l'étudiant est d'avis que l'enseignant de langue étrangère devrait tout seul préparer le cours. Dans cette optique-là, il ajoute que l'enseignant devrait varier les exercices. Voici un besoin, du secteur de tâche, qui est exprimé. La DARL est suffisamment souple pour pouvoir la doter d'individualisation des tâches durant le déroulement. En ayant un but bien précis, que l'étudiant aurait négocié avec l'enseignant, VI.27 serait peut-être plus convaincu que son rôle dans la discussion est important.

VI.27 est sensible à l'ambiance dans le groupe et il voudrait connaître mieux les autres, mais il articule une sorte de condition. On peut trouver cette condition dans l'énumération des côtés forts et faibles de la DARL. Du côté faible on peut lire :

Certains, surtout ceux qui participaient au débat, n'avaient parfois rien à dire.

Encore une fois, on voit apparaître le souci du contenu chez l'étudiant VI.27. Dans les discussions pilotes, j'ai proposé aux étudiants une formule où le sujet de la discussion était annoncé une semaine avant le jour du débat. Chaque étudiant était obligé d'arriver à cette discussion avec un article sur le sujet proposé. Même si, au bout de quelques séances, une pratique de photocopie du même article s'est propagée, c'était un pas dans le sens de l'amélioration de contenu des discussions.

Dans la phrase de VI.27, il y a encore un autre élément qui m'interpelle. L'étudiant attribue une valeur à ses collègues en fonction de l'intérêt de leurs propos. Il se juge lui-même avec la même échelle (dans le pré-questionnaire, il signale que parfois son mutisme est dû à l'abandon d'un propos, jugé inintéressant). Il me

semble que pour pouvoir impliquer les élèves d'un groupe, il faut tout d'abord valoriser ces personnes les unes aux yeux des autres. Sans ce regard positif sur l'autre, en tant qu'humain, et non seulement en tant qu'apprenant d'une langue étrangère, la classe devient la machine à fabriquer les meilleurs dans un domaine donné.

VI.27, tout intelligent et compétent en langue française, s'est impliqué dans le cours de français à quelques reprises seulement, il n'a pas profité, ni fait profiter aux autres, de son potentiel. L'analyse a permis de trouver quelques carences du dispositif de la DARL tel qu'il était mis en place : négocier les besoins, avoir le souci de qualité du contenu. Par ailleurs, le cas de VI.27 nous a fait poser une question sur les échanges en groupe : pourquoi il ne disposait pas d'une force suffisante pour imposer la réception ? Si c'est l'autocensure qui lui a enlevé l'énergie nécessaire à la communication, la question suivante apparaît : Qu'est-ce qui donne à un individu le droit de s'exprimer pendant les cours de langues ? Est-ce sa compétence linguistique, ses connaissances ou le fait de vouloir partager son expérience ?

9.2.15 *Etudiant VI.36*

Comme dans le cas de VI.27, la moyenne de prise de parole en groupe de l'étudiant VI.36 (0,084) vient, en grande partie, de son activité durant la discussion dont il était responsable. Si c'est le dernier résultat dans le groupe analysé, c'est parce que VI.36 est une personne peu bavarde que ce soit en langue maternelle ou étrangère, un peu réservée.

Dans son rôle d'observateur, plus que de participant, l'étudiant VI.36 reste indépendant. Il préfère un sous-groupe d'étudiants (VI.20, VI.26, VI.27, VI.31, VI.34, VI.37, VI.39, VI.44, VI.46), plutôt qu'un autre (VI.35, VI.43, VI.45, VI.47), mais il se peut que ce soit la taille du groupe de discussion plus importante qui soit un facteur déterminant le choix. Il n'a pas rencontré VI.42. Comme VI.42 était souvent absent et, en plus, sympathisait avec VI.35 et VI.47, il n'était pas aisé de le rencontrer.

(Fig.19.)

A trois exceptions près : discussions 8, 10 et 11, toutes les discussions aux-

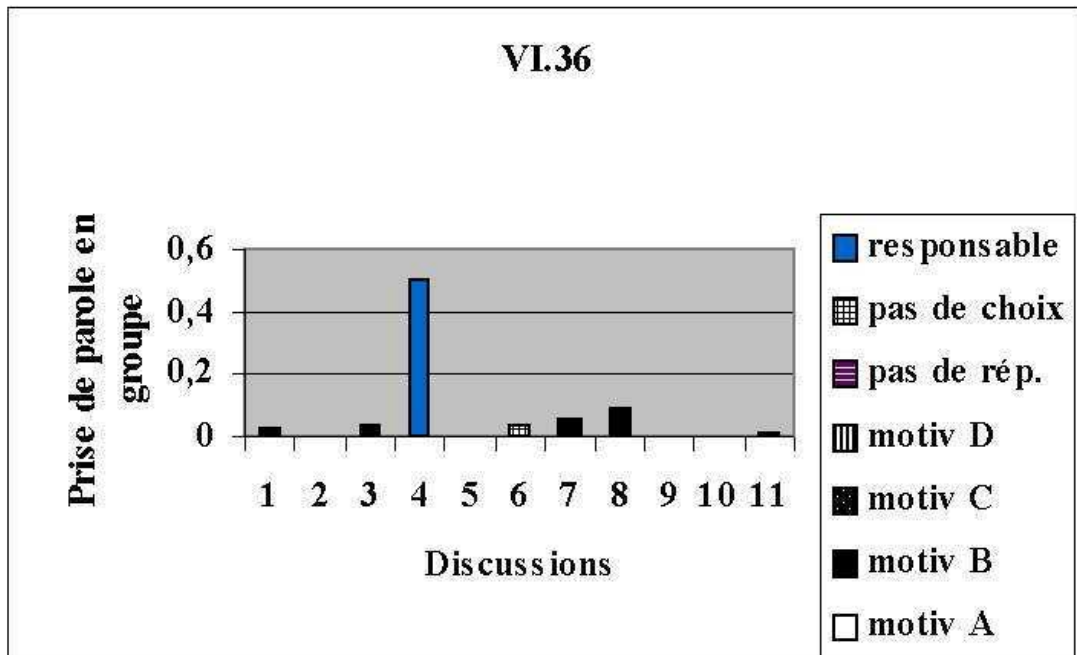


FIGURE 19: La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.36 durant les discussions. Pour les discussions 9 et 10 les données ne sont pas disponibles.

quelles VI.36 a participé comptaient au dessus de 10 personnes. Le groupe de discussion le moins nombreux (7 personnes au total) s'est formé pendant la discussion 11 mais l'activité de l'étudiant n'était pas plus élevée que dans les discussions de 14 personnes (discussions 1 et 3). On note, par ailleurs, l'activité pendant la discussion 6 laquelle comptait 20 personnes car elle était en classe tout entière. Il me semble alors que la taille du groupe de discussion n'avait pas une influence décisive sur la prise de parole de VI.36.

Les motivations qui apparaissent dans le graphique sont presque exclusivement de type B (liées à la personne de l'étudiant). Pour la discussion 6, il n'y avait pas de choix. Il y avait également des motivations de type A (liées au sujet, thème de la discussion) mais l'étudiant n'affichait aucune, ou presque aucune activité durant les discussions pour lesquelles il a indiqué que « le sujet était intéressant » ou « plus intéressant que les autres » (discussions 2, 5 et 11).

VI.36 associe la qualité de la discussion à la possibilité d'expression de tous

les membres et à la qualité des questions posées. La phrase avec ces arguments est répétée souvent sous la même forme, aussi bien pour les discussions *avec* ou celles *sans* participation de VI.36. Une fois, l'étudiant se plaint que la discussion était trop nombreuse et que parfois il n'a rien *entendu*. Par ailleurs, pour remarquer quelque chose de nouvellement appris pendant les discussions, le modèle de réponse de VI.36 dans les questionnaires est : J'ai appris les opinions de mes copines. Cette disponibilité et constance à écouter les autres est remarquable. Deux fois seulement, l'étudiant agrmente ses réponses par quelques exemples de mots nouveaux. On peut noter que l'étudiant avait besoin, pour être rassuré dans l'expression de son opinion à l'écrit, d'employer d'une phrase-passe-partout, sur laquelle opérer de petites modifications ou à laquelle ajouter des suppléments. Et s'il y en était de même pour l'expression de l'opinion à l'oral ?

Pendant la discussion 11, VI.36 a pris spontanément la parole une fois (ce qui est recensé dans le graphique), une fois il a échangé des commentaires avec VI.44 et une fois le responsable l'a désigné pour la réponse. Cette réponse était longue, développée. Dans le questionnaire, concernant la discussion 11, VI.36 écrit : « J'avais l'occasion de partager mon opinion. Nous étions moins nombreuses donc c'était facile de s'exprimer. » Il est vrai que la discussion 11 était la moins nombreuse parmi celles auxquelles VI.36 a participé. Néanmoins, force est de constater que la satisfaction d'avoir exprimé son opinion vient, chez VI.36, d'une prestation très modeste.

Avec la motivation de type B, l'étudiant VI.36 est une personne qui aurait la volonté de s'impliquer. L'exemple de la discussion dont VI.36 est responsable le prouve. L'étudiant a réussi à atteindre l'indicateur de prise de parole en groupe de 0,5 et 275% de temps de parole moyen disponible par personne durant cette discussion (ce qui constitue une troisième performance dans le groupe d'étudiants analysé). Le rôle de leader et la préparation préalable sont certainement à l'origine de ce succès de prise de parole. Pour d'autres discussions, l'implication ne peut pas se traduire par une prise de parole importante, probablement pour des raisons de niveau linguistique jugé par VI.36 comme inférieur à celui de ses amis. Il est possible également que c'est la réserve naturelle (timidité) de l'étudiant qui ne lui a pas permis de participer plus aux discussions. Est-ce que nous pouvons considérer l'écoute active de VI.36 (une sorte d'adhésion à ce qui a été dit) comme

un degré minimal d'implication ?

Dans le questionnaire précédant les discussions analysées, l'étudiant revendique le droit d'influencer le contenu des cours et la possibilité d'exprimer son opinion. Il voit néanmoins deux obstacles à son expression : la peur de parler devant toute la classe et le manque des mots pour dire ce qu'il veut. Pour parer au premier problème, il voudrait travailler en groupes. Si seulement deux groupes étaient formés en classe, ils étaient encore trop importants pour VI.36. Dans le questionnaire post-discussions, l'étudiant propose de former des groupes encore plus petits. Mais si les groupes sont trop petits les idées peuvent tarir rapidement. Il serait alors intéressant d'avoir le modèle progressif d'une discussion : après une présentation, proposer des échanges à 2 ou 3 personnes avant de former des groupes de discussion définitives. Ceci permettrait, peut être, de résoudre également le deuxième problème de VI.36, à savoir celui de vocabulaire. Il aurait la possibilité de préparer le vocabulaire nécessaire à la discussion, en le cherchant dans le dictionnaire ou en posant des questions au professeur ou au responsable de la discussion choisie.

Pourtant, inévitablement, on retrouverait le jeu d'imposition d'écoute quand le groupe plus important se serait réuni. Régler des échanges (par le biais des tours de rôle ou d'une structure de la discussion) donnerait tort à la spontanéité de la discussion et à son libre développement. Si l'implication doit être un acte volontaire, on exclue l'imposition de ce type de contraintes. L'étudiant VI.36, avec son besoin *d'être écouté tranquillement* et avec sa qualité de *savoir écouter attentivement*, serait donc voué à fermer la liste des personnes quant à leur prise de parole en groupe ? Il se plaint que :

Parfois les mêmes personnes ont pris (sic) toujours la parole sans laisser parler les autres.

Et si *impliquer* l'élève avait un double côté : exprimer ses opinions ET écouter attentivement des opinions des autres ? Dans ce cas-là, le but de l'implication serait de trouver un équilibre entre la prise de parole et le temps de l'écoute afin de s'enrichir mutuellement. Par ailleurs, ceci ouvrirait un grand champ de recherche sur les stratégies de l'écoute. Dans la recherche de cet équilibre aussi bien des « timides » que des « bavards » pourraient trouver un objectif à poursuivre :

construire du sens, et pas seulement exprimer leurs propres opinions.

9.3 Discussion des résultats

Les analyses individuelles et le recueil des données de différents types nous permettent de construire un tableau récapitulatif ci-dessous.

(Fig.20.)

Dans ce tableau, les données relatives à l'individu côtoient celles qui ont trait à des comportements en groupe. L'indicateur de prise de parole en groupe unit les deux approches. Le tableau ne montre pas de tendances fortes ou de corrélations évidentes entre la prise de parole et le fonctionnement en groupe, ni entre un type de motivation et une progression.

Les apprenants ayant rencontré toutes les autres personnes de la classe se trouvent aussi bien parmi les plus bavards d'entre eux, que dans le groupe à résultats moyens et ceux dont la production était minimale ou ponctuelle. Par contre, il est possible de constater que certaines personnes sont inclinées à travailler en binômes, d'autres sont plus indépendantes. Deux binômes observés ont des compétences langagières rapprochées. Même avec un tout petit échantillon d'analyses, nous pouvons constater une grande variété quant à l'approche sociale de la tâche : les individualistes seront plus portés par les sujets proposés, les individus travaillant en groupes ou en binômes vont inclure aussi cette donnée pour faire leurs choix.

La taille du groupe idéal pour la discussion dépend des individus et de leurs objectifs. Néanmoins, pour la majorité de cas analysés, le groupe de 9 membres rentre dans la fourchette des préférences. Cette observation se trouve confirmée par l'analyse du nombre d'interlocuteurs lorsque des personnes analysées ont effectué leur meilleur résultat en prise de parole. En enlevant deux données extrémales (20 et 4 personnes), il nous reste la fourchette entre 6 et 14 personnes pour couvrir les 14 cas (4x14 personnes ; 3x9 ; 2x8 ; 3x7 ; 2x6 personnes).

Il est intéressant de remarquer que la prise de parole maximale n'arrivait pas systématiquement vers la fin du semestre, comme l'hypothèse de progression graduelle voudrait nous le suggérer. Il est vrai que des personnes avec l'*indicateur*

Critères de comparaison \ Etudiant VI.	Indicateur de prise de parole en groupe	Rencontres	Taille des groupes où l'apprenant a participé le plus souvent	Type de motivation	Discussion où la prise de parole maximale en tant que participant	Volume de prise de parole en tant que responsable	Valeurs
37	0,527	Tout le monde	9-12 personnes	De type personnel	3 ^e discussion	Pas maximal	Production orale – activité préférée
45	0,333	Tout le monde	Moyenne 6-9	Sujet / raisons personnelles	3 ^e discussion	Pas maximal	Participation qui compte; bonne préparation du responsable.
25	0,311	Binôme avec 44 Evite 35 et 42	Sans préférence	Motivations variées	1 ^{ère} discussion	Maximal	Activités nouvelles qui motivent.
35	0,306	Binôme avec 47 + un groupe fréquenté, l'autre évité	Groupes peu nombreux ou moyens	Motivations variées	3 ^e discussion	Pas maximal	Un échange approfondi entre les gens qui peuvent ne pas être du même avis.
44	0,271	Binôme avec 25	Groupes moyens ou grands	Motivations variées	4 ^e et 5 ^e discussions	Maximal	Bien réaliser des consignes
41	0,263	Tout le monde	Taille moyenne	Motivations variées et expérience personnelle	6 ^e discussion	Maximal	Respect de la personne qui parle et bonne préparation de la discussion.
33	0,235	Evite certaines personnes est attiré par d'autres	Sans préférence	Expérience à partager	10 ^e discussion	Pas maximal	Avoir du temps pour une analyse approfondie et l'expression de son expérience.
26	0,223	Travaille en sous-groupe	9-13 avec des exceptions	Sujet/ raisons personnelles	9 ^e discussion	Maximal	La préparation du responsable.
24	0,203	Tout le monde	Petits groupes	Motivations variées	2 ^e et 7 ^e discussions	Maximal	Les apports nécessaires de la part de tous les participants.
43	0,184	Travaille en sous-groupe; 11 personnes une fois, 3 pas du tout	4-7 personnes	Evolution dans les critères, 3x le choix passif	7 ^e discussion	Maximal	Exposer des raisonnements complexes qui nécessitent du temps.
28	0,181	Tout le monde	Préfère de petits groupes mais participe dans différents	Raisons personnelles	10 ^e discussion	Maximal	Donner ses idées; la préparation conditionne la qualité.
30	0,166	Binôme avec 28; une pers. pas rencontrée	Sans préférence	Choix négatif + motivations variées	1 ^{ère} discussion	Maximal	La participation de tout le monde; pouvoir comprendre un phénomène.
40	0,107	Tout le monde	5-9 personnes	Sujet / raisons personnelles	8 ^e discussion	Maximal	Apprendre quelque chose de nouveau; discuter=plaisir
27	0,093	Binôme avec 31; 4 pers. pas rencontrées	6-13	Rester avec son binôme	11 ^e discussion	Maximal	Enrichir son lexique.
36	0,084	Presque tout le monde (sauf VI.42)	Au dessus de 10 personnes	Raisons personnelles	8 ^e discussion	Maximal	Ecouter l'autre; Se poser de bonnes questions.

FIGURE 20: Le tableau récapitulatif des résultats

de prise de parole en groupe élevé ont été le plus actives au début du semestre. Puis tard, d'autres personnes ont eu leur prise de parole maximale. Néanmoins des contre-exemples existent, prenons celui de VI.33 qui a eu le volume de parole maximal durant la 10^e discussion même si son indicateur le plaçait dans la moitié plus active de la classe alors que VI.30, se positionnant vers la fin du tableau, était le plus actif pendant la première discussion.

Ce manque de régularité (par exemple de type : le niveau langagier correspond au délai de la manifestation de la prise de parole maximale) nous rend enclin à poser une hypothèse sur la relation à la nouveauté de l'apprenant. Des personnes impulsives, peuvent se lancer directement dans la tâche nouvelles (participation maximale à la première discussion - 2 personnes), d'autres ont besoin d'un court temps pour évaluer la situation (2^e-3^e discussion - 4 personnes). Plus le temps de la parole maximale est éloigné, plus d'éléments peuvent intervenir dans la décision ou le reflexe de prise de parole plus volumineuse. Il n'est pas exclu que certaines personnes aient besoin d'être « entraînés »- par exemple grâce à la situation de responsabilisation, pour pouvoir assumer une production plus vaste.

Les résultats de ce type ouvrent une double perspective d'un apprentissage individualisé. Premièrement, la réaction à la nouveauté n'étant pas la même, certaines personnes ont besoin de changer de type d'activité plus souvent que d'autres. Deuxièmement, les besoins d'entraînement varient selon les personnes. L'enseignant, pendant un temps limité en classe, ne peut pas faire face à ces deux défis mais il peut s'aider des dispositifs hybrides. Nous y reviendrons dans le chapitre sur des propositions de modification du dispositif proposé (cf. 10, p.267).

Nos observations mettent à plat les différentes approches et des vitesses de travail variées auxquelles les apprenants ont pu adhérer durant ce semestre d'apprentissage. Dans mon opinion, c'est un point fort du dispositif que de laisser les apprenants travailler à leur rythme, tout en se conformant à un principe d'exigences similaires. Nous pouvons constater que la participation élevée dans la production n'était pas corrélée avec un type de motivation donnée. Notre recherche ne nous autorise donc point à valoriser un type de motivation - par ex. le choix d'un sujet, par rapport à un autre, par ex. vouloir partager son expérience ou écouter les récits de ses camarades.

Un autre constat enrichissant qui ressort de ces quelques analyses est la complexité et la variété des valeurs qui ont été actualisées par des apprenants. En tant qu'enseignante de travaux pratiques en expression orale, j'espérais voir dans l'implication un levier pour la production orale. Il n'en était pas ainsi. Les apprenants, dans les conditions où ils pouvaient les faire valoir, mettaient en évidence toutes sortes de valeurs relatives à la production orale mais n'étant pas identifiées avec elle. Seulement pour deux personnes sur 15 le fait de parler était directement lié à un sentiment de satisfaction. Pour deux autres, l'important se situait justement du côté de l'écoute!

Pour 6 apprenants, le devoir à remplir - que ce soit les consignes à suivre ou la préparation à effectuer prenait la première place. Rares étaient ceux pour qui la valeur résidait dans le perfectionnement de l'outil (le lexique - une personne) ou de leurs connaissances (apprendre quelque chose de nouveau - 2 personnes). Quand trois personnes parlent soit de *participation*, soit *d'exprimer son expérience*, elles ne s'arrêtent pas sur le niveau langagier de l'énoncé, elles mettent derrière des contenus comportementaux. D'après moi, c'est un lien très riche et encore peu exploité en classe : partager son vécu en langue cible et prendre part dans les travaux pour créer le sentiment d'un groupe uni dans la tâche.

Comme un écho aux 6 apprenants préoccupés par le devoir, 6 autres arrivent à concevoir la langue cible comme un outil pour satisfaire à des tâches cognitives complexes. Ce n'est pas le fait d'exprimer son opinion (indiqué par une seule personne) qui bougerait à lui tout seul la poulie cognitive. C'est bien un échange approfondi sur une question (3 personnes) ou la compréhension d'un phénomène (1 personne) qui complètent le tableau. Dans ce cas, l'hypothèse de la poulie cognitive trouve son illustration sur le terrain. Qui de plus est, elle est joliment complétée par la valeur citée par un participant, à savoir : l'aptitude à *se poser de bonnes questions*.

Les résultats présentent un équilibre saisissant aussi bien sur l'axe *parler-écouter* que sur celui *échange d'information/ d'expérience / d'opinion versus remplir son devoir*. Ainsi, les données du terrain appuient le postulat d'implication de l'apprenant lors des cours de FLE - à 50%! Vu que le versant concernant l'accomplissement d'un devoir paraît tout aussi important qu'une relation entre les participants, son intégration dans les formules implicatives reste essentielle.

Il me semble que la responsabilisation, surtout sous forme de la charge du responsable de la discussion, était un reflet de l'attitude des individus envers leur devoir. Les façons différentes de remplir cette fonction - gérer la parole minutieusement, avoir préparé soigneusement des questions, servir d'informateur, intervenir pour indiquer des propos à développer - sont une mine d'informations sur la conception du devoir dont l'apprenant est porteur, tout en restant dans le cadre d'une consigne donnée. Nous avons vu que cette attitude individuelle vis-à-vis de son rôle menait souvent le responsable à la prise maximale de parole en groupe. Il est difficile de définir, dans le cadre de cette recherche, à quel point le volume de cette prise de parole exemplaire résulte d'une compensation des silences durant d'autres discussions ou de peur des blancs.

Il est sûr que l'exécution des devoirs d'un responsable de la discussion n'a pas toujours eu comme corollaire la prise maximale de parole. Dans quatre cas, parmi les personnes à un volume de prise de parole élevé, le type de gestion de la discussion choisi par l'apprenant n'était pas fondé sur la prise de parole fréquente du responsable. Le volume de prise de parole en groupe ne peut donc pas être maintenu comme l'unique critère d'évaluation de production orale (indépendamment des critères que l'on pourrait élaborer pour noter la qualité de cette prestation langagière). Peut-être un contrat sur la tâche à remplir, convenu avec l'apprenant, et avec une ébauche d'un minimum de temps à y consacrer pourrait faire prendre au sérieux la dimension individuelle dans la perception et l'exécution de la tâche.

Les résultats individuels de cette recherche ne donnent pas de réponse univoque à la question sur la nature de l'implication. Pour les individus analysés, l'implication revêtait des comportements différents et s'actualisait dans des situations sociales dont le dénominateur commun est difficile à trouver. Ces résultats ouvrent néanmoins des perspectives de développement de la recherche intéressantes que nous aborderons dans le chapitre ci-dessous.

9.4 Les résultats comme point de départ des enseignements théoriques

Les résultats de la présente recherche autorisent des prolongements de deux types. D'un côté, repris d'une façon synthétique, ils permettent d'établir quelques principes qui peuvent aider à l'élaboration de nouveaux dispositifs d'implication. De l'autre côté, la création, l'observation et la problématisation d'un dispositif concret en contexte rend aisée la tâche d'amélioration de certains éléments de ce dispositif.

Cette recherche dévoile la nature et le fonctionnement de l'implication des élèves en classe de langue. Le problème de l'effet de l'implication sur l'apprentissage n'a pu être défini que dans le cadre des travaux entrepris, à savoir : des essais d'implication dans le cadre de la DARL et la recherche bibliographique.

La méthode d'essais et d'élimination de l'erreur proposée par Popper (1991 : 198) correspond à la recherche-action qui a servi de référence pour élaborer le dispositif de la DARL. De construction intuitive, ce dernier subissait des changements constants répondant aux observations sur le terrain et se dotant des instruments d'observation de plus en plus performants. Il s'agissait de créer des conditions où les élèves aimeraient s'exprimer en langue cible et pourraient par cette action même exercer leurs aspirations. Cette démarche a été décrite dans le chapitre précédent (cf. 8, p. 167). Toutefois, dans le cadre du dispositif testé, l'interaction en français était justifiée juste par la volonté/ obligation due à la matière d'apposer « la mousse de la langue française » sur la réalité. Le besoin d'utiliser le français dans les moments intenses de la discussion n'était pas créé et l'utilisation du polonais dans ces cas signalait un aspect du dispositif à améliorer.

Parallèlement, la notion d'implication, l'origine du problème et des éléments le constituant étaient précisés et élucidés au fur et à mesure des lectures ciblées.

La synergie d'effort sur le terrain et de découverte théorique m'a permis de définir trois catégories dans lesquelles on peut définir des propriétés de l'implication de l'élève en classe de langue. Il s'agit du niveau linguistique, niveau de la liberté individuelle, celui de fonctionnement du groupe - qu'il s'agisse du groupe classe ou groupe-société. Examinons ces propriétés tour à tour :

- L'implication peut avoir des réalisations verbales placées sur des niveaux différents. Dans la classe de langue, la langue-outil peut être employée dans ses fonctions de base : exprimer et comprendre, et l'enseignant peut souligner ces succès dans les échanges des apprenants. Le développement des compétences grâce à l'élargissement lexical, le travail sur la prononciation ou l'emploi des structures grammaticales peut se faire avec un dispositif d'autoévaluation qui suit la logique de l'ensemble de cette approche : définir ses erreurs pour pouvoir modifier son expression. La discussion peut donc s'ouvrir avec des avis intuitifs, présentés par les apprenants à partir de leurs expériences. Ces formes d'amélioration des compétences peuvent voir le jour en dehors des cours, par ex. par l'intermédiaire des centres de ressources.

L'évolution de l'implication au niveau langagier consiste à tendre vers des échanges où des descriptions et des arguments seraient formulés par des participants conscients des mécanismes de la discussion (prendre, garder la parole, se référer à la parole d'autrui, chercher un compromis, tirer des conclusions, etc.). Être conscient de la forme, pourrait limiter l'appréhension des apprenants quant à la prise de parole : d'un côté, grâce aux formules sécurisantes à employer pour commencer son intervention, de l'autre côté, grâce à la distanciation par rapport au contenu de son intervention (ce n'est qu'une opinion parmi d'autres, nécessaire pour construire une image de l'ensemble).

- L'adhésion à la discussion dans le cadre de la DARL est modelée d'après la vision popperienne de la liberté (Popper 1991 : 352). Il s'agit d'une sorte d'interaction entre le hasard et quelque chose de restrictif comme un but, une règle ou une convention. La direction de l'action est donnée par les consignes de la DARL, établies à partir des directives officielles, mais ce qui contrôle la participation des apprenants est le but ou le problème à résoudre qui est de leur propre cru. Quand seul le responsable de la discussion devait faire des conclusions après la discussion, il a été possible de remarquer que certains participants se désolidarisaient du but de la discussion. La formulation du but par le groupe pourrait constituer une sorte de contrat à être

respecté dans le groupe en question. L'intervention individuelle tiendrait alors place de ce qui pourrait être considéré comme le hasard car dépendant de la disposition de l'individu à un moment donné. Cette disposition peut dépendre des conditions psycho-physiques qui conditionnent l'apprentissage. La participation pourrait aussi être stimulée brusquement par une émotion, la rendant proche d'un réflexe.

La participation à la DARL reflète aussi des particularités individuelles de propension à parler, des habitudes concernant la prise de parole et des compétences individuelles en tant qu'auditeur. La description des comportements langagiers des étudiants choisis (cf. 9.2.1, p. 202) illustre ce caractère individuel de la prise de parole.

- Le troisième volet des remarques place l'implication dans un contexte de relations sociales. Les apprenants influencent les uns les autres, mais aussi l'enseignant influençant le groupe est lui-même récepteur des attitudes individuelles, celles présentées par des sous-groupes ou annoncées comme un positionnement de tous les membres de la classe. Le contexte des relations sociales est formé aussi bien par des interactions au sein du groupe-classe que par des comportements créés à la suite d'une influence culturelle de la société, celle-ci étant un produit des événements historiques. Le travail sur le contexte historique a permis de créer un arrière-plan de ma recherche, important à expliciter à un public non-polonais mais qui n'est malheureusement pas sorti d'un cadre de stéréotype. J'y reviendrai en fin de ce chapitre. Quant aux comportements dans le groupe-classe, ils ont été signalés par les données sur la congruence des rencontres pendant la discussion (annexe F, p. 351). Elle a mis en relief la domination du sentiment d'appartenance au sous-groupe sur la perception de l'intérêt de la discussion dans le cas de certaines personnes. Il y avait aussi des cas où des liens inter-personnels ont été repoussés au deuxième plan. Une étude sociométrique sur les affinités dans le groupe pourrait éclairer les choix des élèves. Comment la position dans le réseau des relations en classe se reflète-elle dans l'activité linguistique de l'apprenant, en présence de tel ou tel groupe de collègues? L'observation de ces relations gagnerait une nouvelle dimension si le groupe-classe ob-

servé avait à travailler avec un autre groupe, culturellement différent (par ex. avec une autre langue maternelle). Les enjeux de nature interculturelle constitueraient des défis à l'ouverture au travail en commun avec l'Autre.

Des relations entre les trois dimensions de l'implication, à savoir : langue-apprenant-groupe (LAG) n'ont pas été objet d'une étude systématique. Pourtant, découvrir s'il y en a une qui domine deux autres, suivant les caractéristiques de l'apprenant, pourrait aider à établir le plan du développement personnel - une progression sur mesure pour chaque apprenant. Ceci pourrait aussi indiquer des principes qui régissent le comportement de l'apprenant quant à sa prise de parole en classe.

Le dispositif sous-tendu par une réflexion tridimensionnelle LAG permet de promouvoir de valeurs mises en avant dans des documents officiels polonais et européens (cf. 6, p. 125), telles que la solidarité et l'activité. Même si on prenait en considération seulement la valeur traditionnelle universitaire, à savoir l'instruction, il faut reconnaître, à la lumière de la présente recherche, que le développement émotionnel la soutient. Il mérite alors d'être inclus dans la réflexion didactique et ceci est prévu dans la partie « apprenant (A) ». Le seul frein à ce type de travail pourrait être constitué par des obligations de formuler des plans d'enseignement à l'avance, donc limitant la perspective apprenante ainsi que par les attitudes hostiles des enseignants eux-mêmes. Une façon de contourner la difficulté serait l'appel à la Communication Médiée par Ordinateur (CMO). L'apprenant pourrait d'une façon responsable s'allouer une quantité d'activités langagières souhaitée. Par ailleurs, internet ouvre la possibilité de recherche des collaborateurs qui, animés par les objectifs du développement multidimensionnel de l'apprenant, aimeraient construire un projet à vocation interculturelle.

Revenons maintenant à l'hypothèse affirmant que c'est l'histoire qui influence le comportement des jeunes en classe. Elle n'a pas pu être vérifiée. Le travail sur les conditionnements historiques n'a pas dépassé le stade de la préparation. Il s'agissait tout d'abord d'objectiver des faits historiques, vu que les acquis scolaires de l'auteure du présent travail étaient biaisés. Ensuite, il fallait mettre ces connaissances en rapport avec des changements récents pour pouvoir prendre ses distances et essayer de saisir des liens entre le passé, le présent et le futur. Par

la suite, il aurait fallu concevoir un outil qui permettrait de voir si effectivement ces conditions historiques sont opérantes dans les comportements des étudiants (ou des professeurs) aujourd'hui. « Le questionnaire d'autoconscience » (annexe L, p. 375) proposé aux apprenants, surtout la question III.2 : *Pensez-vous que vos préférences quant au type d'activités en classe sont liées à la façon dont vous fonctionnez dans votre famille, dans la société (polonaise)*, ne fournissait que des avis subjectifs des apprenants et pas des données fiables, fondées sur des comportements observables. En plus, ces questions étaient trop ouvertes. Sur 35 questionnaires, $\frac{2}{3}$ des réponses n'étaient pas valides (pas de réponse - 8, réponse sur le type d'activités et pas sur des préférences - 7, hors sujet - 4), ceci prouve la faiblesse de la formulation qui s'ajoute à la non pertinence méthodologique. Parmi les 12 réponses affirmatives et 4 négatives, il y en a qui donnent des idées d'axes de recherche à développer. Prenons quelques exemples :

1. *Oui, pendant le cours d'expression orale nous avons peur de s'exprimer. C'est à cause des autres (sic) personnes qui ne disent rien. On ne veut pas être considéré comme un élève plus intelligent.*
2. *Oui, je pense que l'ambiance scolaire en groupe correspond à ma façon de vivre polonaise. Ma façon de vivre en dehors des cours et avec ma famille est une façon moderne et ouverte, avec beaucoup de dialogue.*
3. *Selon moi oui, (...) la famille a beaucoup d'influence aussi sur notre travail à l'école. Grâce à la famille nous savons comment nous devons apercevoir et traiter des gens. Nous faisons la même chose pendant les cours, si nous avons le bon contact avec les membres de la famille, nous nous entendons bien avec des copains.*

Le premier exemple montre à l'évidence un lien entre l'action linguistique et l'interprétation individuelle du jugement que le groupe pourrait en avoir. C'est bien le facteur émotionnel qui est marqué comme celui qui bloque l'expression. L'auteur(e) de cet avis personnifie le danger : il s'agit de personnes inactives. Dans les exemples 2 et 3, l'influence des règles de vie dans la famille est mise en exergue. Il faudrait peut-être alors concevoir cette recherche d'implication dans

un cadre plus large que l'école, surtout à des niveaux où les élèves sont sous influence directe de leurs parents.

Malgré tous les défauts de l'outil-questionnaire, présenté ci-dessus, on peut l'exploiter comme une source d'inspiration pour créer un outil nouveau - plus performant. Le principe d'élimination de l'erreur est de mise aussi dans la partie d'élaboration méthodologique de mon travail. Narcy-Combes (2011b) préconise la prise de recul par rapport à ses représentations pour « repérer les biais de la communauté de pratique à laquelle on appartient ». Ainsi, ayant brossé le contexte historique et actuel polonais (cf. chapitre 4, p. 75 et chapitre 5, p. 105), le travail sur l'impact du contexte devrait comprendre la construction d'un questionnaire d'attitude.

9.4.1 Un outil nouveau - le questionnaire d'attitude

Le but de ce questionnaire est de vérifier comment les étudiants, qui sont le public-cible du présent projet, évaluent certains comportements ou prescriptions relatives à l'histoire et au contexte scolaire actuel. Ceci est censé aider l'enseignant à comprendre leurs besoins et attentes éducatives pour mieux concevoir son dispositif.

Un questionnaire d'attitude (désormais ATT, annexe M, p. 379) que j'ai préparé d'après des indications de Łapczyński (2010) et Delfosse (1993) consistait en une liste de seize propositions mises en ligne. Les valeurs qui y sont opposées sont « le combat » *VS* « la soumission » et « l'activité » *VS* « la passivité ». J'ai formulé les questions d'une façon homogène (sujet / verbe / complément), tout en essayant de saisir des relations entre les comportements et leurs origines ou effets (Delfosse 1993 :19). J'ai tenté de maintenir un équilibre entre les propositions qui parlaient d'activité et de passivité dans les différents contextes. Ainsi les questions 1, 3, 4, 7, 8, 10, 11 et 15 se réfèrent plutôt à la passivité, tandis que les huit questions restantes parlent de différents types d'actions. Les proportions entre le contexte ancien et actuel ont été maintenues, de même les actants sujets (résistants, gens actifs, acteurs de la classe, apprenants, un citoyen moyen, des Polonais) et anti-sujets (envahisseurs, activistes communistes, ennemis, collaborateurs, apprenants paresseux, des Russes et des Allemands, des minorités,

l'enseignant) sont apparus avec des fréquences similaires. Les questions avaient une forme fermée, néanmoins, grâce à la possibilité de choisir l'option « J'hésite parce que... », le questionnaire devenait logiquement ouvert.

L'utilisation d'un outil en ligne forme des conditions de recherche différentes par rapport à des questionnaires distribués en personne.

L'enquête ATT a pu être soumise rapidement à 106 étudiants (actuels et des promotions précédentes) mais, en n'étant pas effectuée en présentiel, il était plus difficile de convaincre des personnes de faire l'effort de la remplir. Les grandes listes de diffusion peuvent palier à cet inconvénient. Le taux de réponses dans le cas décrit n'était pas élevé : 23 après le premier envoi, ce qui constitue un peu plus de 20% des invitations. En réagissant à cela, il m'a paru intéressant de vérifier les raisons du phénomène observé car j'ai pu formuler au moins quatre hypothèses l'expliquant :

- *J'ai fermé l'enquête et puis j'ai vu que je ne pouvais plus y retourner.*
- *Tout était en français et c'était trop difficile.*
- *Quand j'ai commencé à lire l'introduction j'ai constaté que cela ne m'intéressait pas.*
- *Quand j'ai vu le mél je n'ai pas eu envie/ de temps pour m'en occuper.*

L'enquête explicative (désormais EXP, cf. annexe N, p. 388) comprenait une seule question et elle a été envoyée à 83 personnes. La minimalisation de l'effort était mise en avant dans cette enquête : (« *Cela ne prendra que 15 secondes!* », « *L'enquête ne comprend qu'une question et elle est en polonais!* »). Le taux de réponses à ce questionnaire minimaliste s'est élevé à 33% ce qui suggère que l'effort est un critère important de participation mais peut-être pas le seul (12 personnes sur 28 qui ont coché la quatrième réponse ou écrit un texte similaire).

Les réponses des étudiants à cette question ont apporté immédiatement une quatrième explication à laquelle je n'avais pas pensé et qui était liée à l'outil de la recherche : des problèmes dans l'acheminement des e-mails! Même si certaines personnes étaient sur la liste des destinataires de l'enquête ATT, elles disaient ne pas l'avoir reçue. Ainsi, ma vigilance technologique a été éveillée. Par la suite, j'ai constaté, par exemple, que sur 23 réponses initiales obtenues, trois ont été marquées par le programme comme incomplètes; or sur le relevé détaillé, il était possible de constater qu'une seule réponse parmi les trois signalées était fragmen-

taire. Il y avait aussi deux personnes qui ont signalé des problèmes d'activation du lien dirigeant vers l'ATT.

Dans le questionnaire EXP, personne n'a soulevé la difficulté du français comme raison de la non-participation à l'enquête.

EXP a eu comme fonction d'être un rappel d'enquête mais seulement 3 personnes se sont jointes aux 23 réponses initiales d'ATT (cf. annexe O, p. 389). Toutefois, cet envoi a confirmé la rapidité des réponses. Dans le cas de l'enquête d'attitude 70% des réponses sont arrivées durant les cinq premiers jours après l'expédition du courrier. Dans le cas de la vérification des motifs EXP, les trois premiers jours ont vu 25 réponses sur 28!

Comme des enquêtes en ligne ont un avantage de pouvoir être renvoyées à plusieurs reprises, j'ai voulu vérifier la portée d'une nouvelle version du questionnaire : en polonais (L1) et directement dans le message électronique (sans liens ni pièces jointes). La deuxième relance était adressée à toutes les personnes qui n'ont pas répondu à l'ATT et elle était intitulée « Deuxième invite ». 29 personnes sur 80 y ont répondu en espace d'un mois (un peu plus de 36%), une a envoyé sa réponse plus tard. Ceci prouve que les difficultés techniques ou celles liées à l'emploi de la L2 ont eu une signification plus grande que ne le montraient les résultats de l'EXP.

Au moment de l'obtention des réponses par le biais du questionnaire en ligne, il a été possible de remarquer deux difficultés que les interviewés ont rencontrées.

Premièrement, on ne soigne jamais trop la formulation des questions (ex. le commentaire de l'étudiant 6030080 sur « la mauvaise foi évidente » - le qualificatif n'est pas univoque). La proposition doit être suffisamment précise et pas trop complexe, par exemple je juge maintenant que la question n°3 est trop générale (les ennemis ne sont pas précisés et je ne peux pas constater si une influence d'origine historique a lieu ou non), par ailleurs une personne n'a pas compris la question n°8. Cet incident cité peut évoquer des problèmes lexicaux ponctuels ou ceux liés à la langue cible.

Deuxièmement, la réalité abordée par le questionnaire doit être connue des personnes qui prennent part à l'enquête. Dans le questionnaire sur l'attitude, trois personnes ont avoué ne pas être compétentes dans le domaine abordé par certaines questions.

Toutes les deux difficultés ont été écartées dans le questionnaire envoyé par e-mail en polonais où l'en-tête stipulait que les connaissances historiques précises n'étaient pas nécessaires pour remplir le questionnaire et que des impressions individuelles pouvaient guider des réponses.

En additionnant toutes les variantes du questionnaire soumises aux étudiants, l'analyse se fera à partir d'un échantillon de 60 enquêtes (cf. Le relevé détaillé des résultats du questionnaire d'attitude, annexe P, p. 393). Pour résumer, les étudiants ont fourni des réponses à l'ATT de trois façons différentes :

- *En remplissant le questionnaire d'attitude (ATT) en ligne. Après le rappel d'enquête, le total de réponses s'est élevé à 26.*
- *En répondant à un e-mail comprenant le questionnaire d'attitude en polonais - 30 personnes.*
- *En cochant des réponses d'une façon traditionnelle sur papier - les 4 enquêtes remplies.*

Le questionnaire ATT permet d'entrevoir les réponses aux questions suivantes :

Comment l'attitude de soumission est-elle jugée dans le contexte historique et celui de la classe ?

Quelle est la valeur du travail sous des régimes répressifs et qu'en est-il du travail scolaire ?

Est-ce qu'il y a des valeurs partagées par la plupart des enquêtés relatives à des activités en production orale ?

Quelles sont les différences d'attitude notables au sein du groupe de jeunes à qui le questionnaire a été soumis ?

Dans la première question d'ATT, le manque de responsabilités est associé à la soumission infligée par les ennemis. 40 personnes sur 60 (soit un peu plus de 66% d'enquêtés) sont enclines à reconnaître cela comme vrai. Dans la deuxième question, le pourcentage similaire de personnes (61%) est prêt à affirmer que les communistes se sont fait obéir même par les plus actifs des Polonais. D'après les jeunes (58% d'enquêtés), les contraintes sous le communisme ne bloquaient pas la créativité des gens actifs (question n°10). Cette attitude plutôt positive

envers l'obéissance et le comportement des autorités communistes, trouve son reflet dans la vision de l'autorité en classe exprimée par 65% de jeunes dans la question n°6. Pour ces personnes, la discipline en classe et le fait de se faire obéir sont des moyens pour gagner de l'autorité. Une personne souligne toutefois que la discipline « *n'est qu'un moyen parmi d'autres d'être un bon enseignant* », une autre constate en plus que *l'on peut faire peur à tout un chacun, mais cela ne constitue pas une preuve d'autorité*. Pour trois personnes qui ont coché la réponse « j'hésite », l'autorité est à construire sur la base des connaissances et des compétences liées à la discipline enseignée.

Pour répondre à la question sur la valeur du travail, reportons-nous, tout d'abord, à la question n°8 d'ATT :

Les apprenants paresseux (ou pas motivés) peuvent ne pas s'impliquer dans le travail en classe car d'autres apprenants feront quand même quelque chose. La plupart des enquêtés (60%, c'est-à-dire 36 personnes sur 60) sont d'avis que ce n'est pas correct et 3 autres ajoutent à ce propos des moyens de remédiation pour que les apprenants démotivés cessent de l'être. Il est néanmoins inquiétant qu'un tiers de personnes dévalorise l'effort. On retrouve un écho de cette attitude dans un commentaire relatif à la 2^e question : *il est bien connu*, dit un apprenant, *que chaque nouveau secrétaire allait à Moscou pour chercher des « instructions », mais je ne suis pas sûr qu'il dirigeait TOUT SON EFFORT* (c'est moi qui souligne) *pour réaliser ces directives*. On peut en déduire que l'appréciation individuelle du bien-fondé d'un projet trouve sa traduction dans un effort fourni pour sa réalisation. Ce qui fait dire à une autre personne que l'effort dépend de la nature des tâches. Il y a 4 personnes qui déclarent explicitement que l'effort peut ne pas être distribué équitablement durant les classes. Cela n'est pas étonnant, ce qui demande une réaction est un constat qu'un travail quelconque fourni par d'autres est satisfaisant.

En reculant dans l'histoire, la question n°11 montre qu'un pourcentage important des jeunes (62%) ne fait pas de lien entre la rétribution et l'efficacité au travail sous le communisme. Un commentaire rappelle qu'avec l'argent gagné à l'époque, de toute façon ne pouvait servir à acheter quoi que ce soit, donc la rétribution n'avait pas la même signification qu'aujourd'hui. Si on transforme cette remarque en une question valable dans le système scolaire : à quoi ça sert d'avoir

des bonnes notes à l'école? Si le contexte les valorise, elles prennent du sens. Une autre personne, dans son commentaire, met en avant les conditionnements de nature émotionnelle ayant une influence sur la qualité du travail. Cela fait penser aux constats des recherches en neurobiologie relatifs à l'importance des émotions (cf. 3.2.1.1, p. 46) et devrait mobiliser des chercheurs à donner du sens à l'échelle de l'évaluation scolaire, tout en élargissant son paradigme positif initié par les travaux du Conseil de l'Europe par ex. sous forme du portfolio européen des langues (cf. 6.3.5, p. 146).

Le troisième aspect de réponse concernant la valeur du travail est abordé par la question n°12. Dans cette question, il s'agit de la qualité du travail au profit de l'ennemi (celui-ci étant défini comme un ennemi à combattre pour 85% des enquêtés dans la question n°9). Un mauvais travail comme outil de combat est jugé constituer une bonne solution pour 57% de personnes. Un mauvais travail peut donc, dans ce contexte historique précis, prendre une valeur positive.

En résumant, la qualité du travail peut constituer une sorte d'expression d'opinion (un gâchage peut signifier un combat; un manque d'effort peut être effet d'un jugement négatif porté sur une activité). Par ailleurs, dans l'optique des jeunes, il semble tout à fait acceptable de ne pas effectuer un travail en classe avec toutes leurs ressources (cf. des questions d'effort en classe, chapitre 2.2.4.1, p. 32).

Passons maintenant aux valeurs partagées par la plupart des enquêtés et relatives aux activités en production orale. Les questions 5 et 14 ont obtenu des réponses presque unilatérales. Il y est question de donner la possibilité d'exprimer son opinion aux minorités (95% des pour) et de faire des efforts pour travailler ensemble et partager les responsabilités en classe (96% de réponses favorables). Ces réponses montrent une ouverture à la discussion, tout en s'autorisant, à la lumière des réponses sur la valeur du travail citées plus haut, une participation à l'intensité variée. On pourrait en tirer une indication que les actions, correspondantes à des responsabilités, peuvent être distribuées parmi les apprenants d'une façon inégale, en tout cas pas identique.

La question sur l'importance de construire des compromis dans la vie publique (n°13) a le troisième plus haut score de réponses positives. Cela peut sous-entendre que 85% des apprenants reconnaît qu'il faut être prêt à écouter les raisons dif-

férentes des siennes et de les prendre en considération dans la construction des produits communs. Quelles raisons président les réponses négatives ? Sans avoir d'explications précises, il n'est pas prudent de se prononcer dessus car les origines peuvent être aussi bien de nature culturelle qu'individuelle. Une personne, ayant marqué la réponse « j'hésite », indique qu'un compromis peut mener au conformisme et à l'hypocrisie.

Est-ce que ce potentiel d'ouverture à écouter/exprimer des opinions variées est exploité dans les classes ? Les avis sont partagés (les réponses à la question n°15 d'ATT). 45% des enquêtés disent qu'actuellement les apprenants ne sont pas encouragés à exprimer leurs opinions en classe, contre 53% qui considèrent que si. D'un côté, l'implication des apprenants a encore du terrain à gagner, mais de l'autre, il se peut que c'est grâce au dispositif d'implication que les apprenants ont pu s'estimer sollicités !

Le dernier aspect qui est abordé par l'ATT concerne les différences d'attitude relevées au sein du groupe des jeunes. Si un syndrome de victime est encore très présent, vu que 81% des étudiants enquêtés affirme la nature rapace des ennemis (question n°3), les antagonismes dus à l'histoire tendent à s'estomper. Un groupe de 39 personnes sur 60 (65% des enquêtés) attribue encore une malveillance aux voisins de la Pologne mais 30% des enquêtés n'est pas de cet avis (question n°4). Cette tendance se trouve estompée, mais toujours existante, dans la question n°7 sur le jugement des collaborateurs. La question proposée concerne une histoire retravaillée par les médias de la 3^e République où les différentes options politiques proposent des solutions différentes. Beaucoup de jeunes enquêtés (48%) sont prêts à passer l'éponge sur le passé incertain des supporteurs du pouvoir hostile, mais plus nombreux sont ceux qui aimeraient les voir condamnés (50%). En consultant ces résultats, on observe qu'une seule personne hésitait à donner une réponse tranchée. D'autres personnes avaient leur point de vue bien déterminé, même si la question portait sur les conséquences d'une réalité historique.

Pour terminer, examinons la question n°16 qui concerne l'attribution des disputes dans le monde politique polonais à un caractère trop individualiste des personnes. La variété des réponses (38% de oui ; 46% de non ; 15% de commentaires) donne une image des raisons complexes présidant des comportements des hommes/femmes politiques. La sensibilité différente des enquêtés par rapport à

cette question nous met en garde devant des dispositifs de classe trop rigides. Dans un groupe dont la perception quant au rôle de l'individualisme est si différente, les dispositifs éducatifs doivent être élastiques. La flexibilité du dispositif peut être obtenue à l'aide d'intégration de différents types d'approches, ex. centrées sur les ressources, l'apprenant, le curriculum, le groupe-classe ou enfin sur les TIC (cf. Dörnyei 2001 : 107). Par ailleurs, les commentaires faits à l'occasion de cette question pointent du doigt l'égoïsme des dirigeants. Pourrait-il en être autrement s'il sortent de l'école où surtout des succès individuels sont valorisés ?

A la lumière de ce qui précède, il sera utile de présenter maintenant les modifications susceptibles d'être apportées au dispositif de la DARL. Elles ont pu voir le jour grâce au travail effectué sur le dispositif servant de référence pour la présente recherche. La création d'un dispositif d'apprentissage-enseignement ne peut plus désormais se contenter de suivre seulement la logique de l'objet et du sujet, il faut en plus les voir en interaction permanente au sein d'un groupe donné. Ceci est donc une proposition d'une autre qualité de vie en groupe-classe. Ces applications pratiques peuvent s'ouvrir à la dimension dépassant celle des heures scolaires. Grâce aux TIC (Technologies d'Information et de Communication) et à la CMO (Communication Médinée par Ordinateur) le projet peut gagner en authenticité et en envergure. Nous allons aborder ces questions dans le chapitre présentant des propositions de modifications du dispositif.

Chapitre 10

Quelques propositions de modifications du dispositif à la lumière des résultats de la recherche

Mis à part des modifications relevant des observations sur le terrain, l'évolution du dispositif est aussi l'œuvre de facteurs plus généraux, parmi lesquels : le rythme des activités perçu d'une façon individuelle, l'environnement informatique qui se développe de plus en plus et l'entourage social à prendre en compte. Le développement des formations à distance et, liées à cela, des modifications de temps de travail des enseignants en présentiel ou en ligne, autorisent les mises en place de dispositifs hybrides même dans le cadre des enseignements jusqu'à présent traditionnels. Lubina (2004) souligne le changement de paradigme dans le travail de l'enseignant dû au développement des TIC. Il nous faudra le prendre en compte également et, de ce fait, nous ouvrir plus aux suggestions, surtout technologiques, des apprenants et promouvoir des compétences de tri d'information ou documentaire et d'ajustement aux changements ou aux besoins.

Un des principes de motivation des élèves d'après Sobkowiak (2008 : 7) est « l'élimination de l'ennui et de la routine ». En ayant observé un soupçon de ceux-ci s'installer en fin de semestre chez certains étudiants et vu l'expérience positive des professeurs introduisant les discussions d'une façon discontinue, je crois qu'il serait intéressant de promouvoir une organisation plus souple de la

DARL. Rompre la monotonie ne signifie pas seulement alterner la DARL avec d'autres activités en classe mais combiner à un degré plus important des activités auto-dirigées et des activités guidées par le professeur (dispositifs hybrides). Narcy-Combes (2011) voit dans la déconstruction des dispositifs une chance de pouvoir s'adapter à la réalité dynamique d'acquisition d'une/des langue(s). L'avenir serait alors ouvert à des dispositifs qui ne sont pas finis et agencés d'un bout à l'autre dès le départ mais à ceux qui laissent à l'apprenant la liberté de choisir son cheminement et poser les bornes au fur et à mesure que les objectifs rentrent dans la *zone proximale du développement*. (Vygotski 1997 ; Narcy-Combes « Propositions pour intégrer contenu et langue(s) » - en préparation)

Par ailleurs, le contexte, marqué par une évolution informatique importante, offre des possibilités qui rendent certaines tâches plus faciles à réaliser tout en palliant à des carences du dispositif de départ. Prenons comme exemple une des caractéristiques des cours qui est leur limitation temporelle. L'interaction asynchrone par Internet ou en direct en ligne (la Communication Médiée par Ordinateur - CMO) donnent la possibilité d'augmenter le volume de travail de chaque personne, si nécessaire pour réaliser des progrès significatifs (voir mon analyse du problème sur exemple d'expression orale, Szczepanik-Ninin 2010). Les Technologies de l'Information et de la Communication (les TIC) laissent aussi des plages plus importantes pour des micro-tâches. Le dispositif étant doté de pré- et post-tâches efficaces gagne du sens aux yeux des participants surtout s'il s'agit d'évaluer des résultats des actions entreprises.

Il est enfin souhaitable que le dispositif continue à reconnaître l'importance de la dimension sociale de l'apprentissage (cf. la congruence des rencontres 9.1, p. 198 et l'annexe F, p. 351) en proposant des situations socialement réalistes. L'échange sur un sujet en groupe-classe est apprécié quand la curiosité des autres membres de la classe (de leurs opinions) n'est pas assouvie, puis le connu apporte une baisse d'intérêt. Des échanges en dehors de la classe avec un défi linguistique authentique (des langues maternelles différentes ou des francophones étudiant le polonais) pourraient constituer un moteur d'ouverture au différent. Chacune des étapes de la DARL : la préparation, le déroulement et l'évaluation pourrait se faire en collaboration avec un autre groupe-classe, dont les objectifs recouperaient ceux du public qui est au centre des préoccupations de ce projet mais aussi la

collaboration en ligne pourrait avoir lieu au niveau individuel où deux/quelques personnes pourraient ensemble réaliser une tâche/ discuter des résultats/ faire une évaluation du support ou de la production.

La participation est certes un élément constituant d'une discussion riche, mais elle n'assume pas à elle seule la qualité de la discussion. J'ai pu constater que la réussite des échanges était conditionnée également par l'attention et l'effort de compréhension de la part des interlocuteurs, alors il faudrait prendre en considération ce double volet « implicatif » de l'élève. Cet aspect devrait être amélioré à chaque étape du dispositif. La prise en considération des structures cognitives mises en œuvre pour parler mais aussi celles pour comprendre trouve sa légitimation théorique dans la définition chomskyenne de la linguistique (Chomsky 1981 : 196). La présente recherche théorique devrait aussi être poursuivie dans le domaine de la neurobiologie pour étudier l'acquisition de ces structures cognitives correspondantes à l'emploi/compréhension de la langue.

Voyons maintenant comment les principes de modifications ci-dessus peuvent s'articuler au sein de la DARL.

10.1 L'étape préliminaire

10.1.1 Formuler des principes

Dans la version de la DARL proposée dans le cadre du présent projet d'implication, la pré-tâche était du ressort des apprenants, en dehors du cursus en classe. Dans le dispositif des premiers essais, il s'est avéré que la discipline pour apporter les documents de référence n'était pas bonne - donc c'était le responsable qui devait apporter les 3 documents différents. La lecture de ces documents était vérifiée par des questions sur la structure du document, des idées incluses et le vocabulaire. Ceci ne fait qu'exécuter la consigne du professeur, alors le souci d'implication de l'élève n'est pas appliqué à cette tâche préparant à la DARL.

Par ailleurs, l'établissement des thèmes pour des discussions en et par groupe-classe a été abandonné et pourtant l'élaboration en commun des corpus des sujets stimulait le travail en groupes et comprenait, en principe, un élément de responsabilité pour l'ensemble de propositions. Dans cette solution, les auteurs de certains

sujets pouvaient les garder pour la discussion ; dans d'autres cas, les sujets étaient attribués de façon aléatoire, alors la responsabilité de discussion sur un des sujets établis ne garantissait pas de lien affectif entre la personne et le thème.

Et si c'était dû à l'insuffisante information sur les enjeux de ces modalités, préparée par l'enseignant à l'attention des apprenants? Faire valoir la responsabilité des élèves pour leur propre apprentissage (élaboration des modalités de la pré-tâche) et le fait d'attirer leur attention sur la problématique des besoins (un des critères qui pourrait être pris en compte dans le travail sur les sujets des discussions) ne devrait pas être un complément de la procédure mais le point de départ et le fondement de cette action. Cette introduction devrait aussi servir à l'enseignant à préciser des exigences officielles relatives à la question (ex. suggérer le type de thèmes indiqués - proches du quotidien ou de la production culturelle, etc.) et éventuellement donner des idées de sources des documents ayant le niveau linguistique requis. Cet échange sur les documents de référence pourrait également servir à établir le nombre et la taille des documents qui devraient accompagner chaque proposition de la discussion.

Tout ce travail d'introduction pourrait prendre forme d'un échange sur le forum. L'enseignant placerait sur la plateforme éducative (ex. *Moodle*) une discussion où il expliquerait la fonction et les enjeux de la DARL et il demanderait aux apprenants de formuler leurs besoins et leurs suggestions par rapport à ce projet. En fonction des réponses, les différentes micro-tâches pourraient voir le jour. Remarquons au passage qu'une discussion asynchrone a un avantage de ne pas faire sentir aux apprenants une pression directe et, grâce à sa forme écrite, elle reste présente ou disponible plus longtemps à la considération des apprenants.

10.1.2 Le choix des thèmes et des documents de référence

L'étape de recherche des documents de référence pourrait être liée à celle du choix de sujet. Les apprenants pourraient préparer leurs propositions de thèmes des discussions (ex. de 1 à 3), accompagnées des documents de référence (un ou quelques-uns). Les documents de référence pourraient être des textes, des images ou des documents sonores - selon ce qui a été convenu sur le forum.

Si on plaçait ce travail sur Google Documents deux difficultés disparaîtraient :

le groupe serait au courant de toutes les propositions présentées et les reprises éventuelles (rendues caduques par l'historique d'inscriptions proposé par le site) prendraient la forme d'un appui à l'égard de la première proposition du genre. Puis, les apprenants établiraient la popularité de leurs propositions en inscrivant leur prénom à côté de la proposition du sujet. Ils pourraient aussi trouver des formulations intéressantes, plus précises / modifications des éléments de la proposition en les mettant au-dessous du thème proposé. Ainsi, chacun pourrait avoir une influence sur le choix/ la formulation des sujets des autres. Par ailleurs, dans le cas où apparaît une volonté d'aborder des propositions similaires, les apprenants intéressés auraient une motivation à chercher des solutions pour des formulations différentes.

Cette modification technique, tout en protégeant le lien apprenant-thème, introduirait des propositions individuelles à l'examen collectif.

La situation où les élèves n'ont pas de documents de référence ne constitue plus un problème majeur car le manque de document, à cette étape, est considéré comme un abandon de la promotion de son idée du thème. Du point de vue de l'apprenant, des liens à mettre sur le site sont moins exigeants au niveau organisationnel qu'une photocopie/ un document imprimé à apporter en classe. L'enseignant peut rappeler en classe (ou en ligne s'il n'y a plus de cours en présentiel) la formule de mise à l'examen des thèmes et donner ainsi la possibilité de rattrapage. Elle me semble fondamentale pour différencier un oubli/ un malentendu du manque de « volonté ».

L'étape de préparation de sujets se terminerait par un vote pour en choisir autant que la durée du cursus et son organisation le permet. Pour le faire, l'enseignant peut utiliser le service *Doodle* (<http://doodle.com/polls/wizard.html#>) où, sans avoir à créer de compte, il peut mettre les intitulés des propositions de sujets et, par e-mail, envoyer le lien du vote aux apprenants. Ceux-ci pourront indiquer leur choix et ajouter éventuellement des commentaires. Ils auront à mettre leur prénom et cocher autant de propositions de sujets qu'ils auraient convenus à cocher (par ex. trois). L'enseignant n'aurait qu'à consulter les résultats qui sont totalisés en bas de chaque proposition. Mis à part la solution où toutes les propositions seront retenues (sans avoir eu alors à procéder à un vote) et celle où un nombre défini d'avance de sujets serait retenu sur le critère de popularité, on

peut imaginer des critères croisés où la popularité du sujet rencontrerait celui du choix du responsable de la discussion.

En effet, il est possible d’imaginer une situation où la personne dont le sujet a été choisi par le vote, ait trouvé une personne qui voudrait la remplacer dans le rôle du responsable de la discussion. Ce mécanisme pourrait voir le jour si la macro-tâche, elle-même, avait une certaine modularité. Nous y reviendrons dans les paragraphes décrivant le déroulement de la discussion.

Ayant les propositions des thèmes et les documents de référence à l’avance, l’enseignant peut non seulement prévoir le calendrier des travaux mais aussi compléter les propositions des apprenants par des éléments qu’il juge indispensables du point de vue du programme d’enseignement. Pour les apprenants ce serait un moment pour réaliser les différentes micro-tâches.

10.1.3 Micro-tâches en fonction des besoins

Cet espace où les élèves décident de certaines modalités de micro-tâches, dans l’approche « implicative », se voudrait le plus vaste possible. Ainsi, la pré-tâche pourrait aussi avoir un caractère modulaire, suivant les besoins individuels.

Une fois les sujets des discussions retenus les premières micro-tâches seraient à effectuer autour des documents de référence. Les apprenants pourraient faire des cyberquêtes et ajouter d’autres documents à ceux proposés par le responsable, tout en rédigeant une fiche signalétique comprenant des références, les informations sur la taille, sur le découpage et la mise en page, des illustrations. D’autres membres du groupe auraient comme devoir de prendre connaissance de quelques documents proposés et ajouter un petit commentaire dessus (intérêt, points forts, utilité à la discussion). Ce type de micro-tâches serait à entreprendre par des personnes ayant besoin d’idées pour la discussion, voulant améliorer leur compétence de compréhension écrite et d’expression écrite quant à l’expression d’une opinion. Le travail sur Google Documents permet à chaque instant à tous les participants de profiter du travail des membres du groupe.

Le travail en production écrite qui intéresse parfois les apprenants est le résumé d’un texte. Si besoin est, l’enseignant peut conseiller aux apprenants de découper le texte en unités thématiques, puis d’inventer des titres pour chacun

des fragments et enfin rédiger un court texte correspondant à chaque fragment (en essayant de ne plus reprendre des formulations d'origine). Le résultat de ce travail pourrait être valorisé en classe comme une activité de vérification. Ayant un fichier texte envoyé par l'étudiant, l'enseignant pourrait le mettre au tableau blanc interactif sous forme d'un exercice d'associations.

Une autre micro-tâche pourrait concerner le travail au niveau lexical. Après la lecture d'un texte de référence ou de son fragment, chaque étudiant pourrait mettre trois mots ou expressions relatives au sujet et utiles à la discussion dans une liste créée à cet effet sur Moodle. L'outil qui s'appelle « le livre » permet d'éditer différents chapitres (dans notre cas ils correspondraient aux intitulés des discussions choisies) qui regrouperaient le matériel lexical par thèmes. La forme de la vedette pourrait être convenue sur le forum et, selon les besoins, comprendre la traduction ou l'explication du mot, la phrase ou le contexte où le mot a été employé, etc. . . Les entrées formeraient un mini-dictionnaire ciblé, consultable en ligne, accessible à tous les membres du groupe.

Une variante plus classique de cette préparation lexicale pourrait prendre forme d'une mise en commun des résultats du travail sur les documents de référence en classe. Chaque étudiant aurait un petit fragment d'un des textes à préparer, ce fragment lui serait attribué par le responsable de la discussion au moment de la distribution des photocopies de l'article. Il annoncerait au groupe un mot/ une expression intéressante qu'il a trouvé(e) dans son fragment du texte ou voudrait proposer à la classe, avec des explications. L'enseignant ou des collègues de classe pourraient poser des questions sur d'autres mots du fragment. Par là même, on mettrait au point la prononciation des termes nouveaux.

Les étudiants pourraient aussi échanger sur le sens des documents consultés, en binômes ou en groupes de trois personnes. On pourrait décider avec les apprenants des modalités des choix des documents à retravailler, par ex. : 2 documents différents si on travaille à 2 en s'assurant que chaque document de référence est analysé par un binôme tout au moins. Chercher à définir le point de vue de l'auteur de l'article, résumer l'idée principale, élaborer une ou deux questions relatives au sujet qui n'ont pas été abordées dans le document, observer la relation entre la forme de l'article et son contenu - formuler de courts constats, chercher des opinions et leurs justifications, décortiquer des faits présentés et définir leur

portée, autant d'objectifs de lecture parmi lesquels les étudiants pourront choisir le sien ou en élaborer un autre. Les résultats des analyses des textes pourront être présentés à la classe et évalués selon les critères de qualité linguistique et de reformulation (dans le souci d'encourager l'indépendance d'expression), tout en y ajoutant un critère de taille de la production.

La production orale pourrait être également encouragée à distance. L'enseignant enregistre un fragment du texte à travailler et l'envoie sur une adresse électronique commune à toutes les personnes du groupe ou encore il met cet enregistrement à disposition de tout le monde sur la plateforme éducative ou sur un site. La pré-tâche consisterait à lire à voix haute ce fragment du texte en essayant de mémoriser des groupes de mots de plus en plus importants. Dans ce cas, les apprenants auraient la possibilité d'aborder la prononciation des mots nouveaux, s'habituer à l'emploi de ces mots tout en décidant de la durée de l'exercice. Leur préparation de la lecture, puis de l'énonciation devrait leur faciliter la prise de parole durant la discussion.

La salle de lecture, le Centre de Ressources de Langues (CRL) et/ou la médiathèque pourraient aussi fournir aux apprenants des supports pour effectuer leurs recherches ou activités ciblées et pouvoir placer les résultats de leur travail sur la plateforme ou d'autres sites Internet.

Du point de vue technique, une liste de micro-tâches pourrait être placée sur le *Moodle* en tant que *composante* : le devoir avec un fichier à envoyer. Que le résultat de micro-tâche soit écrit, oral ou ait la forme d'une présence dans un travail en commun sur *Google Documents*, il est toujours possible d'en créer un fichier pour rendre compte de son activité à l'enseignant. Le nombre de micro-tâches effectuées par un apprenant est dans ce cas facile à suivre, il serait donc possible de le prendre en considération pour établir l'effort de l'apprenant. Par ailleurs, le temps du travail de toutes les micro-tâches réalisées dans le cadre du *Moodle* pourrait être documenté. Avec le temps, les différentes idées de travaux, des sites ou documents intéressants pourraient constituer une base de données disponible aux apprenants pour pouvoir travailler dans la médiathèque ou à la maison.

10.1.4 Micro-tâches : reflet d'une attitude personnelle envers la discussion

Il serait utile de proposer lors de l'étape préliminaire à la DARL des activités qui serviraient des actions à entreprendre par l'apprenant, prépareraient ses objectifs propres à réaliser durant la discussion. La personne VI.37 (cf. l'analyse p. 202) qui a consciemment précisé son objectif de participation aux discussions était celle qui a obtenu le meilleur résultat de prise de parole en groupe. Il faudrait tirer une leçon de cette observation.

Comme une suite à des micro-tâches liées aux besoins, l'enseignant peut à cette étape suggérer aux apprenants les objectifs en expression orale (car c'est notre exemple de compétence travaillée) qu'ils pourront solliciter d'atteindre. En décomposant ces objectifs en actions concrètes et en prévoyant une possibilité d'avoir une très bonne note, sans avoir un maximum de points dans chaque type d'objectif, l'enseignant rend les apprenants conscients des objectifs de la matière donnée et leur donne des outils pour exercer leur autonomie. Il est possible d'envisager une grille d'objectifs à atteindre où il serait obligatoire de la réaliser en entier une seule fois. Ensuite, il serait permis de réaliser des objectifs préférés à un niveau de plus en plus avancé/ avec une aisance de plus en plus importante / un certain nombre de fois ou alors ne pas vouloir se spécialiser et gagner des points d'évaluation dans toutes les catégories. C'est en plaçant les apprenants dans la situation où ils doivent se fixer des objectifs qu'ils peuvent mettre en place leur *sense of agency* (Sobkowiak 2008 : 8) et être à l'origine des actions en classe.

Les apprenants peuvent poursuivre un but dans chacune des trois catégories : langue-structure-outil (vocabulaire, grammaire, phonétique), la prise de parole en public et la médiation.

Les apprenants choisissent par ex. : d'enrichir leur vocabulaire concernant un domaine donné, d'employer d'une façon appropriée des mots nouveaux ou des expressions signalées par leurs collègues durant l'étape de préparation du vocabulaire venant des articles, de travailler sur une structure de grammaire qui leur pose problème, de rechercher des équivalents des expressions utilisées fréquemment dans la langue maternelle et utiles pour prendre la parole en groupe, utiliser des mots « incontournables » et qui comprennent une difficulté phonétique, etc. . .

La prise de parole en groupe un certain nombre de fois avec des caractéristiques de hauteur et d'articulation définies peut être le point de départ de réalisation de ce type d'objectif. D'autres objectifs dans cette catégorie peuvent être : l'écoute de l'interlocuteur pour pouvoir faire suite à son propos, réagir à une opinion exprimée en groupe, donner un exemple ou un argument supplémentaire, mettre en relation des avis différents ou souligner un élément, etc. . .

Pour développer ses compétences de médiation, l'apprenant peut vouloir : reformuler les avis de collègues ou traduire/expliciter des mots utilisés pendant la discussion mais inconnus de certains membres du groupe, essayer de résoudre des malentendus, des problèmes de compréhension en utilisant la langue cible, etc. . .

Une grille d'activité de l'étudiant à ce niveau pourrait être établie par l'intéressé et constituer une preuve d'un travail systématique validé par la suite.

Toutefois, ce serait un grand malentendu si les objectifs individuels pour la DARL s'arrêtaient là. Pour pouvoir être impliqué chaque apprenant devrait donner du sens à cet échange entre pairs.

Cette étape de recherche du sens peut avoir un caractère individualisé alors elle pourrait prendre forme d'un travail extrascolaire. L'apprenant aurait à décider quel aspect ou élément du thème lui semble le plus intéressant ou le plus important (il pourrait indiquer le(s) document(s) de référence qui en parlent). Il placerait ce déclencheur sur un fond un peu plus large (celui de l'explication de son intérêt), puis il créerait une question relative à l'aspect abordé. Ceci devrait faciliter l'entrée individualisée de l'apprenant dans la DARL. Par cette question, l'apprenant ne véhiculerait plus des idées du texte mais les siennes. Ces contributions pourraient être ajoutées au *document Google* créé pour les choix de thèmes et des documents de référence, ce qui compléterait en un endroit des préparatifs pour la discussion.

Durant la mise en place du dispositif, il était possible de constater de disparités au niveau de la préparation à la discussion, l'inscription de sa question sur *Google Documents* pourrait devenir déterminante pour la participation à cette discussion. Que les discussions soient prévues comme des vidéoconférences ou des discussions parallèles en classe, l'enjeu d'y participer reste fondamental.

Le choix de groupes de discussion, pour la plupart d'étudiants, ne se fait pas uniquement sur le critère d'intérêt éprouvé pour le sujet de la discussion. Certains étudiants qui fonctionnent en binômes comme le montre l'analyse de congruence des présences, n'invoquent pas cette raison comme essentielle pour orienter leur choix. Il s'agit alors de l'influence non-consciente ou au moins non avouée. Le fonctionnement en binômes ou en groupes qui s'entendent et des cas de personnes qui s'évitent prouve que les individus ont pu mettre en place l'expression de leurs goûts personnels.

Avec des questions individuelles l'apprenant choisirait *sa* discussion et ce choix pourrait être plus réfléchi que celui qui devait s'opérer instantanément en classe, au moment où les présentations étaient terminées. Il serait possible également qu'un apprenant mette des questions différentes dans toutes les discussions prévues pour le jour donné et qu'il décide celle de son choix après l'introduction faite par le responsable de la discussion.

Il faudrait ici mentionner la préparation à diriger la discussion comme une sorte de pré-tâche particulière, réservée au responsable de la discussion. Tout en réalisant les micro-tâches liées à la préparation linguistique ou factuelle, le responsable de la discussion choisit le style dans lequel la discussion se déroule (quel niveau de précision ont ses questions, avec quelle fréquence il intervient, à qui il s'adresse). Il connaît aussi des fils conducteurs de la discussion car il peut retravailler des données fournies par ses collègues.

Que la discussion soit en classe ou en ligne, le responsable doit aussi se préparer au rôle du médiateur. Relancer la discussion, reprendre les éléments importants, souligner les apports des intervenants - autant d'actions bien spécifiques auxquelles il faudrait ajouter des réactions appropriées à des éléments nouveaux (comme l'arrivée de quelqu'un au milieu de la discussion, des problèmes techniques signalés par écrit durant la visioconférence, etc. . .). Il me semble que pour des visioconférences deux responsables débutants ne seraient pas de trop.

10.1.5 Le sens profond accompagnant les pré-tâches

Nous avons vu, dans le présent travail de thèse que l'implication de la personne ne se situe pas exclusivement au niveau de l'expression linguistique. Tout en

proposant donc des objectifs relatifs à la matière enseignée, l'enseignant aura à donner l'occasion à l'élève de répondre positivement, en termes émotionnels et sociaux, à des questions suivantes : quel intérêt ai-je à participer, qu'est-ce que je gagne en étant attentif/ en essayant de comprendre l'autre ?

Peut-être un message postulant que d'autres personnes de la classe, fonctionnant d'une autre façon que l'apprenant pourront lui faire voir le monde d'une autre perspective, et que cela peut servir dans la vie qui change tout le temps, pourrait lui faire apprécier un échange en groupe ? Ou alors l'enseignant pourrait proposer un exercice classique où l'élève, d'abord tout seul et ensuite en groupe, essaie de répondre à la question « Qu'est-ce qu'on peut faire avec un dictionnaire ? » d'autant de façons que possible. Ceci pourrait illustrer l'idée qu'en réunissant des propositions de plusieurs personnes on en a plus qu'en y réfléchissant séparément. Si les élèves sont gagnés pour la participation, c'est un bon pas pour leur implication.

Le deuxième pas serait de montrer aux apprenants les avantages de la bonne entente entre les membres d'un groupe. Cette fois-ci aussi, une activité ou un jeu pourrait aider à faire prendre conscience aux apprenants qu'une bonne communication entre les membres d'un groupe permet le succès final, comme exemple : le jeu « Taboo » ou une course contre la montre en équipes où un membre de chaque groupe doit faire un parcours avec des obstacles préparés par l'équipe adverse. Le joueur qui doit faire le parcours a les yeux bandés. Ses coéquipiers doivent le guider mais chacun d'eux ne peut dire qu'un type de mots : à qui des verbes, à qui des noms et d'autres mots nécessaires, à qui des nombres, à qui des locutions adverbiales. Si les élèves assimilent l'enseignement de ces jeux en termes de créations cognitives en équipes de discussion, il se peut qu'ils s'impliqueront plus facilement. Il faudrait alors avoir un but de la discussion, clair et auquel les membres de la discussion tiendraient.

« *Quel sera le but de la discussion sur ce sujet en groupe ?* »

En demandant à l'apprenant de formuler par écrit son attente par rapport à chacune des trois discussions, on lui demande de se positionner, d'y faire attention ne fut-ce pendant un tout petit moment, de s'impliquer... En connaissant ces attentes avant la DARL, le responsable peut se sentir guidé dans la préparation de la rencontre. Il peut chercher à prévoir une formule où ses collègues pourront

suivre leurs aspirations à un degré où cela le laisserait à l'aise dans sa façon de diriger la discussion.

Outre les buts de la discussion que l'on peut concevoir pour une classe relativement homogène quant à la langue première ou des origines ethniques, l'internet rend possible des échanges où l'ouverture au différent peut être beaucoup plus prononcée. Des visioconférences par *Skype* (en petit comité) ou en utilisant *Flashmeeting* ou *OpenMeeting* sont des outils qui rendent possible la réalisation d'objectifs sociaux et linguistiques authentiques. Des échanges avec des francophones apprenant le polonais (par exemple de l'Université de Nancy 2), des projets communs avec d'autres groupes-classes (de la même école ou non) ou enfin, des recherches pour résoudre des problèmes touchant le groupe chez les collègues romanisants étudiant dans des établissements polonais ou étrangers.

10.2 Le déroulement

10.2.1 La participation

Si la tâche principale consiste en une participation active à la discussion, on doit admettre une certaine asymétrie en son sein. Nous avons mentionné plus haut la spécificité du rôle du responsable de la discussion. Ce rôle peut être déterminé non seulement par le caractère de la personne et ses centres d'intérêt mais aussi par la construction du programme (si la discussion est en ligne). Les règles de prise de parole auront à être précisées, pour éviter la cacophonie (dans le cadre des programmes où la prise de parole multiple est autorisée) ou pour convenir l'emploi de certaines fonctions, par exemple : le bouton d'interruption de parole (*Flashmeeting*) ne peut être utilisé que par le responsable-gestionnaire de la parole, les participants pouvant intervenir par écrit.

La DARL commence avec une présentation du sujet, faite par la personne responsable de la discussion. La présentation a été évaluée par l'enseignant, d'après les modalités classiques. L'établissement des critères d'évaluation en commun avec des élèves serait un minimum pour que l'ensemble du dispositif respecte des principes d'implication de l'élève. Il faudrait inclure ici des critères de qualité linguistique (prononciation, intonation) et ceux qui sont relatifs à l'expression en

monologue devant un public. Le plan de la présentation pourrait comprendre aussi le but visé par la discussion (que le responsable aurait déterminé en consultant des inscriptions dues aux pré-tâches) ou le problème à résoudre, la proposition des pistes principales à aborder et aussi une courte caractéristique de la façon dont la discussion serait dirigée.

Si les présentations sont faites en classe, après ces présentations, les apprenants peuvent encore déterminer quelle discussion est la plus proche de l'objectif général qu'ils se sont fixés. Ceci pourrait nous fournir des données sur la force de leur implication par rapport au sujet - au cas où l'on voyait une correspondance entre le choix de la discussion et la similarité du but prévu pour la discussion. Si la discussion est prévue comme une visioconférence, les présentations seraient placées antérieurement sur *You tube*, par exemple, avec un lien venant de la plateforme éducative. Le vote simple sur *Moodle* déterminerait les inscriptions pour une des trois discussions proposées.

Après le choix des groupes, optimal pour les apprenants, la discussion pourrait s'ouvrir sur la négociation du but principal de la discussion et éventuellement des questions subsidiaires qui devraient aider à l'atteindre. La proposition de départ serait celle du responsable de la discussion, mais par la suite chaque membre pourrait proposer de la modifier ou de l'élargir pour que son but individuel puisse aussi être pris en compte (au moins en partie). Le résultat final de la discussion, constitué grâce à la discussion et complété ou pas par un travail extra-scolaire, pourrait prendre forme d'un compte-rendu, d'un enregistrement, d'un panneau commenté, etc. Deux dangers sont à prendre en compte : si le résultat final est préparé pendant la DARL, sa qualité peut en souffrir car le temps de travail est limité ; dans le cas du résultat tangible préparé pour le cours suivant la DARL, la participation de tous les membres du groupe dans les travaux supplémentaires n'est pas facile à assurer. J'opterais néanmoins pour cette deuxième solution dans le contexte de mon travail.⁷⁴ Les moyens de communication actuels (par ex. *Google Documents* ou des Forums dans le cadre de la matière) peuvent pallier au problème du présentiel en dehors de la classe et facilitent la création des résultats

74. J'essaie de valider ce point de vue dans mon article « Le challenge des groupes hétérogènes en expression orale » à paraître dans les Actes de la conférence intitulée *Enseigner le français aux débutants à la philologie romane. Nouveaux défis.*, Cracovie, 23-24 octobre 2009.

de forme non-tangible (sites, blogs, wikis).

Les variations de prise de parole durant les différentes discussions, suivant les individus, peuvent refléter les changements dans la motivation dans le temps. Il faut prendre aussi en considération des variations d'intérêt porté par l'apprenant donné pour tel ou tel sujet proposé ou les attitudes différentes présentées par les personnes par rapport à la nouveauté du dispositif (ce qui n'était pas le cas pour les groupes examinés ici, mais qui existe comme facteur au moment de l'introduction du dispositif dans un groupe nouveau). Ces variations montrent seulement que certains individus restent plus stables que d'autres dans leur prise de parole durant une période significative de l'apprentissage. On n'observe donc pas d'augmentation de prise de parole systématique et ceci ne doit pas être considéré comme un échec.

10.2.2 La progression

La remarque sur les variations de rythme du travail entraîne la question de la progression durant le semestre des discussions DARL. Ceci ne concerne pas uniquement la progression linguistique de l'apprenant mais, comme le souligne Daniel Coste (in Rosen 2009), la nécessaire progression des tâches.

Dans le cadre de la DARL la progression est présente dans le changement des modalités de la discussion d'un semestre à l'autre. On part des échanges limités sur les phrases des articles, jugées les plus intéressantes par les apprenants, par le travail sur les arguments, opinions et des faits pour en arriver à la gestion de la discussion et de ses buts.

Il est néanmoins nécessaire de doter la DARL de la progression des tâches dans le cadre du même semestre d'apprentissage. On pourrait demander aux apprenants de d'abord observer (et définir) leurs besoins, ensuite à ce que la phase des négociations se solde par un petit plan de la discussion. Enfin, des commentaires sur ce plan, après le déroulement pourraient créer un mécanisme d'amélioration du dispositif, une sorte de progression dont les apprenants seraient auteurs.

La progression de la DARL pourrait aussi concerner le passage de la discussion en tant qu'un moyen pour former une opinion (de plus en plus riche ou avisée)

vers la discussion en langue-cible pour résoudre un réel problème concernant les apprenants - par exemple le placement du calendrier des stages dans l'année et son programme, l'organisation d'un événement scolaire, la création d'une liste des « comportements plébiscités » par des enseignants dans le cadre des matières données, etc... Il serait intéressant d'évoluer ensuite du stade des besoins ou problèmes vers un espace plus créatif où l'envie des apprenants serait à l'origine d'un projet, doté ensuite d'un plan, de sa mise en place et de son évaluation - le tout ponctué de discussions en langue-cible (car le partenaire l'exige).

Quant à la progression individuelle de l'apprenant, on peut se poser des questions suivantes : Quels types de succès des apprenants pourraient-ils noter pour avoir le sentiment et des preuves tangibles d'avoir progressé ? Comment l'enseignant pourrait-il organiser leur progression dans le temps ?

Les apprenants pourraient disposer d'une grille des objectifs individuels à atteindre. Leur liste serait étoffée par rapport à des objectifs des mini-discussions à rôles (annexe C, p. 341) et l'activité des mini-discussions aurait été proposée à une étape antérieure de la DARL. Différentes formes d'intervention pourraient constituer des objectifs à part : être d'accord ou non en donnant un argument, faire un lien avec les propos du prédécesseur avant de poursuivre son raisonnement, illustrer des propos d'autrui en donnant un exemple (on fait ainsi référence à ses propres expériences), faire une synthèse des avis présentés avant de proposer son opinion, etc. Il y aurait aussi des objectifs spécifiques à la gestion de la discussion, jusqu'à présent réservés au responsable de la discussion. Ils seraient à développer à la lumière du constat dû à nos observations que la situation de responsabilisation n'entraîne pas automatiquement la monopolisation de la parole. Les stratégies de gestion du travail de groupe peuvent amener les responsables des discussions à limiter leurs interventions au profit des celles des participants de la discussion.

D'autres types d'objectifs individuels que l'on pourrait citer sont : employer un mot ou une expression nouvelle, lié ou non au sujet de la discussion, dans le contexte approprié, expliquer le sens d'un mot inconnu ou le sens d'une intervention à des membres de la discussion, intervenir pour parer à un malentendu, etc. Les objectifs cités ci-dessus relèvent principalement des compétences : l'expression orale, la compréhension orale et la médiation. Remarquons au passage,

que même si le cours est axé sur l'oral l'idée d'Alain Brouté (2008 : 21) qui parle d'intégration de toutes les compétences a été mise en place. Certains travaux faits pendant la préparation de la discussion demandent de mettre en œuvre la compréhension écrite, d'autres touchent l'expression écrite (le travail sur les documents de référence et la formulation des buts des discussions).

Quant au niveau de difficulté des objectifs, il pourrait varier également, ce que l'on pourrait traduire matériellement par un passage d'une grille à l'autre. La difficulté pourrait être définie en nombre de phrases prononcées - contenant des idées nouvelles dans la discussion, à la taille de ces phrases, à la distance entre les interlocuteurs, etc. Collectionner des objectifs différents durant le semestre et passer d'une grille de difficulté à une autre pourrait plaire à certains car évoquerait un esprit de jeu, mais...

N'oublions pas que la quantité d'attention est limitée (Channouf 2005 : 39). L'attribution de trop de tâches à la personne responsable de la discussion durant la DARL menait à les gérer par celui-ci selon ses priorités. En ne pouvant pas réaliser la consigne soigneusement en tous les points, les responsables de la discussion choisissaient soit de bien préparer leur récapitulation et donc de prendre des notes tout au long de la discussion, soit de gérer minutieusement la prise de parole, soit encore d'être partie prenante dans le déroulement en défendant une option de la discussion. Il se pourrait que la poursuite du but principal de la discussion (suivant le plan élaboré) et le fait de surveiller des objectifs individuels (même un ou deux seulement) ait un effet déconcertant sur l'apprenant.

Du côté des participants, les buts à poursuivre (cf. les différents objectifs à la page 345) pourraient aussi être multiples et il ne faudrait pas que cela prime sur le sens de l'échange. Il me semble qu'une nouvelle recherche-action pourrait jeter un éclairage sur ces questions. Pour l'instant, l'observation des DARL fait postuler un outil individuel de progression, associé à la tâche principale, suivi dans le cadre des micro-tâches et, peut-être, doté d'une évaluation critériée. La question de valorisation de l'effort reste aussi ouverte.

Le dernier grand point concernant le déroulement de la discussion concerne sa qualité et les critères de son évaluation. Il est plus aisé d'évaluer le résultat final du travail, par exemple pendant l'étape finale du dispositif que de prévoir

un dispositif de contrôle de qualité fonctionnant durant le déroulement, qui serait en même temps efficace et non-stigmatisant.

Narcy-Combes (2005a) fait une synthèse des critères de validation des tâches et constate que le choix de critères d'évaluation est en relation directe avec des choix théoriques. La description des tâches (d'après Ellis 2003) et les critères de leur validation empirique (suivant Chapelle 2001) sont des préliminaires pour « opérationnaliser les mots-clés », c'est-à-dire, comme le précise Narcy-Combes, *les transformer en données observables (...) en fonction de l'action entreprise et dans une problématique théorique clairement formulée* (2005a : 170).

Dans le dispositif de la DARL qui se réclame aussi bien du cognitivisme que de l'approche active, l'implication est le mot-clé que l'auteure cherche à opérationnaliser.

Les évaluations du déroulement proposées jusqu'à présent n'ont pas donné de résultat escompté, à savoir mesurer un effort de la part de tous les membres de l'équipe avec le sentiment de co-propriété par rapport au résultat final.

L'idée du but de la discussion, poursuivi ensemble, en y incluant des buts initiaux des participants est généreuse, mais elle pose la difficulté de juger des apports individuels et, en même temps, le fait de prendre part dans la discussion. Une solution pourrait être apportée par les enregistrements. Une écoute *a posteriori*, selon des critères convenus, donnerait des réponses objectives par rapport aux interventions fournies. La visioconférence a une option dans le programme qui permet de chronométrer des interventions et présenter les fréquences dans la prise de parole durant toute la discussion. Dans le cas des discussions en classe l'enregistrement effectué par le professeur, mis à la disposition des apprenants par ex. dans un espace numérique de travail éducatif ou les enregistrements individuels des apprenants, au moins avec leurs propres interventions, pourraient constituer des pièces à conviction à traiter.

Le présent travail a mis en évidence que le critère de temps de prise de parole et de son volume n'équivaut pas à l'implication. Il peut tout au plus constituer une composante d'évaluation si ces interventions contribuaient à réaliser les objectifs communs. Si on admet que les apprenants sont chargés de définir l'impact des idées des participants sur la qualité du résultat final, nous nous heurtons à la subjectivité incontournable des apprenants. A titre de rappel : l'attribution des

bonus par des participants à ceux dont les apports étaient les plus importants se soldait par le copinage et le calcul de bonus pour que chacun s'en sorte avec une bonne note à la fin du semestre. De ce fait, nous pouvons constater que le critère « l'importance de l'impact » reste flou car ses paramètres ne sont pas déterminés et, sous cette forme, il ne peut pas constituer une unité de mesure. Il faudrait le préciser.

Une idée qui peut rendre ce travail « d'attribution de mérites » un peu plus concret serait de formuler des critères d'évaluation pour le but de la discussion. Ce résultat de la tâche, évalué par l'enseignant ou d'une façon collégiale, se solderait par un certain nombre de points. Par la suite, les points - le fruit du travail du groupe - seraient alloués aux participants de la discussion selon leurs mérites (critériées). L'attribution des points pourrait se faire dans le groupe des intéressés, par un vote avec des justifications (l'enregistrement à la main). Vu que cela représente un effort important, on pourrait prévoir d'en charger deux ou trois apprenants à la fois. Cet élément du dispositif serait encore un outil de passation du pouvoir de l'enseignant aux apprenants. Les participants pourraient leur envoyer leurs répliques (c'est-à-dire des fragments des enregistrements) qui mériteraient d'être appréciées (la pédagogie du succès) et les évaluateurs auraient à suivre des règles d'attribution des points bien précises, affinées au fur et à mesure que le dispositif ferait ses preuves sur le terrain. Il serait possible d'attribuer des points dans des catégories comme : effort dans l'emploi de la langue-cible, effort pour promouvoir l'entente dans le groupe, effort pour établir et suivre le but de la discussion, etc. . .

A titre d'exemple :

Dans la **catégorie « effort dans l'emploi de la langue-cible »**, on pourrait trouver : l'emploi correct de plus de connecteurs logiques ou du plus riche vocabulaire, par rapport au sujet travaillé. Mais on pourrait instaurer aussi une « réalisation », si un collègue-professeur lors de ses cours de grammaire travaillait le subjonctif et nous demandait que les apprenants aient la possibilité de pratiquer cette forme à l'oral. Dans la sous-catégorie « grammaire », on pourrait mettre « l'emploi correct du subjonctif ». La personne qui utiliserait le subjonctif correctement le plus souvent obtiendrait le pourcentage des points prévu pour ce « mérite ».

La catégorie « effort pour promouvoir l'entente dans le groupe » pourrait voir des « mérites » telles que « l'intervention la plus remarquable pour éviter un malentendu » ou « être auteur de l'idée la plus comique ou d'une histoire qui a fait rire le plus du monde ». Si dans le groupe les membres ne s'écoutent pas mutuellement, le principal mérite pourrait revenir à la personne qui a fondé son argument/ son raisonnement sur l'opinion de quelqu'un d'autre, plus souvent que d'autres.

La catégorie « effort pour établir et suivre le but de la discussion » correspondrait aux modalités de la DARL, pour que cet outil reste intéressant pour les apprenants même après sa phase des premiers essais. On pourrait donc retrouver ici une catégorie qui changerait selon les propositions des apprenants. Les sous-catégories « permanentes » pourraient être formulées comme par ex. : « le plus grand nombre d'interventions introduisant une idée nouvelle lors de réalisation du plan de la discussion » ou « des exemples les plus intéressants qui placent le sujet dans les préoccupations des apprenants ».

Il me semble que ces « mérites » ne devraient pas être établies d'une façon définitive mais refléter des besoins d'amélioration majeurs dans le groupe donné. Cette part de l'évaluation a une signification sociale et c'est sous cet angle spécifique qu'elle aurait à être retravaillée. Pour formuler des hypothèses probantes, un examen attentif sur le terrain devrait être effectué.

L'évaluation du travail du responsable durant le déroulement par ses collègues (la moyenne des notes données par les participants était retenue comme évaluation du déroulement) était profondément injuste - le responsable était évalué par ses collègues à la base de leurs attentes qui ne lui ont pas été signalées antérieurement. Il ne pouvait pas faire face à toutes les attentes en même temps car quand une personne apprécie la présence de nombreuses questions et le fait que la discussion soit dirigée de près, d'autres préféreront un échange plus approfondi sur certains aspects, développés au gré des contributions.

La reconnaissance des apports par les membres du groupe est certes non négligeable mais elle ne peut pas être identifiée à l'implication. En mesurant l'impact de celle-ci sur les autres, l'évaluation reste incomplète. La mesure des « mérites » ne peut pas fonctionner isolément.

Une troisième composante de l'évaluation dans le cadre de la DARL, après le

résultat du travail et la participation dans ce travail en commun, devrait être l'évaluation de l'effort, mis dans la préparation et le déroulement, faite par l'apprenant lui-même. Une variante de cette activité d'auto-observation pourrait concerner seulement un type d'action. L'apprenant jugerait (sur une échelle de 1 à 10) le niveau d'effort fourni pour arriver à telle ou telle performance. C'est l'apprenant qui dispose de toutes les données subjectives pour savoir s'il a « bien » travaillé ou non. Bien sûr, les mesures de l'effort recueillies directement chez les apprenants sont comme des mesures de perception des douleurs dans les recherches cliniques. Le même stimulus donne des évaluations très différentes. Dans notre cas, 5 minutes de travail lexical représenteront pour un apprenant un grand effort (*d'habitude je ne me prépare pas au cours de production orale*), pour un autre sera évalué comme peu d'effort (*je me suis rappelé tard dans la soirée qu'il fallait préparer quelque chose mais j'aurais préféré travailler plus*).

L'auto-attribution de la note (ou des points) devrait être accompagnée par la présentation des raisons. On pourra suggérer des catégories : temps de travail, relevé des micro-tâches, réussites durant la DARL. Les raisons fournies par l'apprenant pourraient inspirer le feed-back assuré par l'enseignant. L'observation de l'évolution des relations entre les trois notes dues à la DARL pourrait alimenter une nouvelle recherche, consacrée à l'évaluation de l'apprenant impliqué.

Ces questions sur l'évaluation du déroulement, nous amènent à la problématique de l'étape finale qui est étroitement liée à celle de l'évaluation.

10.3 L'étape finale

Il est difficile de prévoir d'une façon détaillée les modalités de l'étape finale du dispositif qui veut suivre d'une façon dynamique les aléas du processus d'apprentissage et qui se veut « déstructuré ». On peut néanmoins définir le rôle de cette étape comme celui de faire progresser l'apprenant à l'aide des post-tâches réflexives. Ce chapitre prendra donc forme d'une boîte à outils qui englobera des propositions dans quatre espaces : observation, formation, entraînement et autoévaluation. Ces préoccupations recourent les étapes de « nativisation », « dénativisation » et « l'automatisation » nécessaires à l'apprentissage (Narcy-Combes

2009).

Certaines solutions qui ont été désormais mises en place trouveront ici leur critique et d'autres verront le jour.

Narcy-Combes (2009 : 27) fait une différence entre *la révision* qui « traite ce qui ne correspond pas aux normes éditoriales » et *le commentaire en retour/reprise (le feedback)* lequel se place dans une situation concrète où « la production de l'apprenant n'a pas répondu à des attentes plus ou moins définies à l'avance ». Les deux outils se trouvent intégrés dans les post-tâches proposées ci-dessous. Dans les propositions ci-dessous, le lecteur trouvera aussi des exemples de *feed-back* positif qui, mis à part la valorisation individuelle, jouera le rôle des exemples d'emploi pour des participants.

L'autoévaluation, proposée comme dernière composante, peut être considérée comme un début de travail sur le rythme de la progression individuelle.

Dans ce chapitre, la dimension formative et évaluative ne sont pas distinguées. Dans le contexte de référence, elles fonctionnent de pair durant un semestre d'enseignement/apprentissage et sont séparées lors du deuxième semestre (dans le cas des travaux dirigés). Le premier cas de figure me semble plus problématique, c'est la raison pour laquelle il est plus présent dans les suggestions qui suivent.

10.3.1 La présentation du résultat de la tâche et le *feed-back* de la part de l'enseignant

Indépendamment du but de la discussion et la forme que prendrait son résultat (cela est de ressort des participants), trois éléments de la post-tâche pourraient voir le jour : la présentation et l'évaluation du résultat de la discussion, des remarques sur le plan de la discussion et de sa réalisation - à partir de l'enregistrement de celle-ci, et, connecté à cette analyse, le travail d'autoformation.

Si on retient la possibilité de préparer le résultat final en dehors de la classe, il faudrait aussi prévoir des modalités d'évaluation de ce travail, par exemple seulement un travail dont on dispose d'une preuve (l'enregistrement, un fichier, un produit sur le réseau ou tangible) pourrait être évalué directement. Dans la mesure où il ne touche pas le processus de la discussion mais s'appuie sur celle-ci, ce travail aurait une valeur si son auteur montrait en quoi son rôle était important dans la

réalisation du résultat commun. Durant l'étape finale, l'évaluation critériée serait mise en œuvre pour permettre de juger aussi bien « le fond » c'est-à-dire la qualité du résultat présenté que la forme de la présentation.

Un des traits d'une bonne évaluation d'après Sobkowiak (2008 : 7) est qu'elle suit de près des progrès de l'apprenant. Une semaine de décalage, surtout dans la situation où les élèves sont amenés à travailler sur le sujet, ne devrait pas présenter une coupure trop importante. Par ailleurs, les responsables qui devaient faire des récapitulatifs se plaignaient d'avoir eu trop peu de temps quand les récapitulatifs avaient lieu le jour de la discussion. L'allongement du temps des préparations pour faire des récapitulatifs en classe devrait, en théorie, avoir une influence positive sur leur qualité. D'autres formes de présentations des récapitulatifs sont envisageables : un enregistrement vidéo ou audio avec un lien disponible sur la plateforme éducative. Par ailleurs, le responsable de la discussion peut ne pas être la personne qui fait la récapitulation mais chaque membre de la discussion peut avoir la possibilité de la faire. Suivant ses disponibilités, l'enseignant peut limiter le nombre de personnes pouvant faire des récapitulatifs pour des discussions données, pour être capable de donner son avis dessus dans les bons délais.

L'établissement du plan et de la négociation du but de la discussion, outre le fait de structurer la discussion, ont comme objectif de faire éviter la situation où les résultats de la discussion deviennent des travaux indépendants de la discussion même. On peut mettre en relief cette conséquence logique entre le fait d'avoir pris des décisions au début de la discussion et leur réalisation menant vers une réalisation. Le récapitulatif peut donc commencer par la présentation du plan et du but de la discussion, tels qu'ils étaient préparés au début de la discussion pour que tous les membres de la classe puissent juger le suivi logique entre le plan et le résultat final attendu.

Le responsable de la discussion ou un autre membre de la discussion présenterait le résultat de la discussion avec des modalités établies à l'avance.

L'enseignant, et d'autres membres de la classe évaluent le résultat suivant des critères, négociés à l'avance, par ex. si le but de la discussion a été atteint, s'il est intéressant du point de vue de la richesse d'arguments/ de faits/ d'idées, s'il y a des marques qui prouvent l'examen collectif de la question. La forme de la présentation peut faire un critère d'évaluation à part. On peut même établir que

la performance linguistique de la personne qui fait la présentation relève d'une tâche supplémentaire (au même titre que celle de la préparation du suivi de la discussion et de sa modération par le responsable).

Il me semble que les critères d'évaluation du résultat peuvent différer suivant les types de buts qui peuvent être choisis mais une recherche en docimologie jetterait un éclairage sur cette question. Peut-être, il pourrait être bénéfique d'admettre que si le porte-parole a quelques problèmes d'expression, qu'il puisse être aidé par son groupe. Les modalités de cette présentation finale doivent éviter de faire du responsable de la discussion le seul auteur de la présentation du résultat et mobiliser les apprenants à se sentir concerné de près par cette étape du travail. Il serait intéressant d'observer comment s'opéreraient des choix du porte-parole dans un système de volontaires, puis dans celui d'attribution des bonus pour cette activité supplémentaire (bonus qui pourrait avoir la forme des points) ou d'un entretien avec le professeur commentant la réalisation. ...

Des commentaires concernant des points forts, ou des améliorations possibles pourraient suivre. Ce feed-back de l'enseignant serait adapté à la forme de la présentation du résultat / du récapitulatif. Ce pourrait être une notice sur le forum, un commentaire à l'oral ou encore des commentaires insérés dans le fichier texte.

10.3.2 Le feed-back des pairs et l'autoformation

Nous avons vu que le rôle du responsable de la discussion était particulier par rapport au rôle d'un simple participant. Les effets de ce rôle sur les individus étaient différents, mais restaient dans le registre de la stimulation. Le deuxième rôle, celui du présentateur de récapitulatif, présenté plus haut, serait tentant pour les apprenants à esprit de synthèse. Un troisième rôle assistant la discussion pourrait être choisi par les apprenants aimant des travaux d'analyse. L'objectif de cette différenciation étant de profiter au maximum de différentes ressources cognitives des apprenants.

Le feed-back des pairs pourrait être opéré grâce à l'écoute de l'enregistrement de la discussion à laquelle l'apprenant-évaluateur n'a pas participé. Ainsi nous préserverons les apprenants de la lassitude de réécouter la discussion connue et en

plus on dissocie le rôle de la participation de celle d'évaluation. Les apprenants formeraient des binômes et auraient comme devoir de pointer trois difficultés majeures qui les ont dérangés en écoutant leurs collègues. Autrement dit, parmi de multiples problèmes remarqués, le partenaire aurait à retenir ceux qui étaient les plus dérangeants (par ex. au niveau de la communication), les plus fréquents ou qui relevaient d'un niveau de maîtrise de la langue classé comme antérieur (par ex. un problème avec la conjugaison du verbe « faire » à la deuxième personne du pluriel, en troisième année d'études). De son côté, l'apprenant pourrait aussi faire un travail similaire sur sa propre performance. Lors de l'étape post-discussion, les binômes pourraient échanger leurs remarques (par ex. par e-mail), invalider des problèmes dont l'apprenant était conscient et travailler sur ceux qui ont été effectivement jugés comme problématiques. Cette mise en commun permettrait à l'apprenant une prise de distance, grâce à laquelle il pourrait prendre conscience de sa propre subjectivité vis-à-vis la maîtrise de la langue cible.

Le travail sur des problèmes retenus pourrait avoir la structure tripartite : l'identification du problème (faite à l'aide du binôme) : *Où j'en suis ?*, la recherche de l'origine du problème ou de sa nature *D'où ça vient ?* ainsi que des propositions de remédiation *Ce que je voudrais faire* et l'évaluation de leur portée *Evaluation - des progrès remarqués*. Ce dispositif d'auto-évaluation a été proposé à des groupes qui pratiquaient la DARL, mais autres que le groupe qui a procuré des données pour le présent travail. Ne pouvant pas transférer les données, je peux seulement postuler que la DARL donne la possibilité d'entamer ce type de travail. J'ai insisté à ce que les propositions de remédiation soient concrètes et réalisables. Il s'agissait des activités à faire à la maison ou en classe, en ligne ou avec des amis.

Dans quelques éditions de la DARL, les catégories d'objectifs à travailler ont été suggérés : Forme linguistique (les problèmes les plus fréquents : phonétique, grammaire, lexicale), Parole en public et/ou en présence des symboles des médias (la caméra, le microphone, le dictaphone), Structurer son propos (plan, suivi d'idées, conclusions, réaction appropriée à la parole d'autrui, etc...), Médiation (traduction thème/version, expliquer). Les objectifs peuvent faire écho à ce qui aurait été convenu comme priorités pendant la réflexion durant l'étape préliminaire.

Cette activité de formation/d'auto-évaluation a été tentée en classe (pour voir

un exemple : annexe Q, p. 396). A partir du travail de reconnaissance du problème, l'apprenant devait se fixer des objectifs et les réaliser pendant une période donnée, puis faire des constats. Ce travail, individuel et étendu dans le temps, demandait un soutien fréquent de l'enseignant, sinon, malgré une évaluation finale, il tombait dans l'oubli. Depuis, le travail sur un document partagé étant plus facile (grâce aux *Google Documents*), peut-être que ces difficultés liées à la poursuite individuelle des objectifs pourraient diminuer.

L'avantage de cette activité est que l'apprenant, lui-même, est à l'origine de ses exercices ce qui permet de suivre de près son attitude par rapport à cette activité. L'hypothèse qui attend à être vérifiée pourrait s'annoncer ainsi : plus les exercices recouvrent du sens pour l'apprenant, plus ils sont réalistes et ils deviennent par là-même efficaces. Quand les élèves commençaient à voir le sens de l'activité leurs exercices devenaient créatifs, par ex. dire à ma copine un compliment pendant la pause 1 fois par jour pendant une semaine, avec la structure... Les premières propositions étant très vagues ou sans lien avec la production orale : *traduire dans le cahier 10 phrases par jour*.

L'autoévaluation/observation, en fonction de l'ampleur que l'on souhaite donner à cette post-tâche, peut recouvrir plusieurs niveaux. Grâce aux enregistrements, l'élève peut prendre du recul par rapport à sa production pour y chercher aussi bien des points forts (des suggestions à envoyer aux évaluateurs) que des points à améliorer. Les grilles avec des objectifs remplies *a posteriori*, pourraient apporter à l'apprenant l'information sur la nature de ses réalisations, et sur les compétences à travailler (un exemple de grille d'objectifs communicatifs est en annexe R, p. 397). Dans le cas où certaines cases resteraient systématiquement vides dans la grille des objectifs, on pourrait tenter d'y remédier. Si la grille des objectifs est utilisée seulement comme une rétrospective, elle pourrait aussi bien être simplement appelée « une grille d'activités ».

Il se peut que le niveau de maîtrise du code dans un binôme soit très différent et qu'une personne n'arrive pas à voir des problèmes de l'autre ou alors que le niveau des deux personnes étant bas et très similaire, les deux n'arrivent à relever que de problèmes épisodiques. Dans ce cas, les personnes concernées peuvent chercher de l'aide chez d'autres collègues de la classe ou en dehors de la classe, ou encore venir travailler avec le professeur pendant sa permanence. Il est très

important de saisir de vrais problèmes d'expression d'une personne donnée, car dans le cas contraire le travail à base des problèmes de quelqu'un d'autre est dénué de sens.

Il est possible de compléter ce travail préparatif à l'autoformation, centré sur l'erreur et décrit plus haut, par le relevé des « mérites ». Celles-ci pourraient être communiquées à tout le groupe pour constituer des modèles d'activités. Une telle conception de feed-back devrait souligner les succès de ceux qui participent efficacement à la discussion et faire ressentir à ceux qui ne participent pas qu'un acte de présence dans le groupe qui est arrivé à un très bon résultat ne les avance pas dans la pratique de la langue.

L'analyse de la prestation de son collègue pourrait prendre une forme plus globale. Après des constats des carences et des points forts, un critique constructif pourrait rechercher sur Internet des documents ou des sites pour pouvoir travailler des lacunes. Dans les groupes fonctionnant en réseau, les apprenants pourraient (grâce à ces données) constituer une réseaugraphie intéressante et assortie aux besoins du groupe. Un forum spécial destiné à ce type de communiqués pourrait voir le jour.

Par ailleurs, sur le mode de certains jeux, les profils des apprenants sur le *Moodle* pourraient porter des mentions : « Fort en + le nom de l'objectif communicatif atteint à plusieurs reprises » et « En quête de + le nom de celui que l'apprenant vise dans la discussion à venir ». Ce type de manifestation de besoins non seulement faciliterait des échanges entre ceux qui ont déjà atteint un objectif donné et ceux qui le visent, mais aussi serait un outil précieux pour l'enseignant pour connaître des besoins des apprenants au jour le jour et pour l'apprenant de nommer clairement la direction pour ses efforts.

L'ensemble de documents ou de productions élaborées pour ou autour de la DARL pourraient se trouver sur le site de l'apprenant (s'il a des compétences pour en créer un), sinon dans un e-portfolio dont l'utilisation serait à la portée de chaque apprenant (ex. dans le cadre du programme *Mahara*). Les espaces informatisés où seraient emmagasinés des documents utiles à différents moments de l'apprentissage compléteraient utilement le travail proposé sur une plateforme éducative.

Mon travail sur l'auto-évaluation/observation/formation n'étant pas arrivé à

un stade conceptuel satisfaisant, il est nécessaire de continuer une réflexion plus ample sur le sujet. Avec la mise en place des propositions ci-dessus dans le cadre d'un travail en réseau, des éclaircissements et de nouvelles questions verraient certainement le jour. J'espère que le lecteur a pu apprécier l'évolution qui a pu s'opérer entre le premier dispositif et les projets du plus récent. J'ai signalé, à quelques endroits de ce chapitre, des besoins de documentation ou de mise à l'épreuve sur le terrain supplémentaires. Ceci prouve que le sujet n'est pas épuisé et que la présente recherche pourrait voir plusieurs suites différentes grâce à un nouveau dispositif de recherche-action. Il en sera question dans la conclusion du présent travail.

Chapitre 11

La conclusion générale

Les enseignements découlant du projet de thèse « Pourquoi et comment *impliquer* l'élève dans les cours de langues dans le contexte polonais actuel ? » peuvent ouvrir trois types de débats :

- premièrement, un débat d'ordre épistémologique, relatif à la didactique des langues et des cultures ;
- deuxièmement, celui qui se situe sur le plan pragmatique et qui aborde la situation en classe aussi du point de vue social ;
- et enfin, une discussion éthique, traitant des valeurs qui fondent l'action d'un enseignant-chercheur.

Je structurerai ma conclusion autour de ces trois axes.

Sur le plan épistémologique, ce travail de thèse a permis d'introduire un positionnement nouveau d'un chercheur en didactique dans le contexte polonais. L'explicitation du contexte instituant et institué a fait découvrir le contexte personnel du chercheur, résolument pro-démocratique (libéral) et catholique, tout en faisant remarquer que ces notions recouvrent des réalités différentes en France et en Pologne. La démocratie a fait aspirer à des solutions souples, permettant un développement à plusieurs vitesses mais n'oubliant pas les plus défavorisés, et le rôle de l'église a été d'apporter un mode fédératif de l'action, ouvert à la créativité.

La proposition de la D.A.R.L. s'inscrit dans une approche compréhensive (Narcy-Combes 2005 : 67) où l'enseignant-chercheur est impliqué avec ses su-

jets dans la poursuite de l'objectif suivant : rendre les apprenants, en partie, « propriétaires et responsables » du cours de langue. Pour comprendre le fonctionnement de la classe durant cette démarche *implicative*, l'enseignant-chercheur a suivi des parcours individuels (approche idiographique et qualitative), tout en essayant d'assoir ces résultats sur une étude concernant l'attitude (grâce à un questionnaire).

La recherche-action, étant une méthodologie liée à la pratique pédagogique, semblait être particulièrement bien adaptée au présent projet de thèse. Elle a rendu possibles des modifications du dispositif au fur et à mesure d'enrichissement de la réflexion en sources théoriques et données du terrain. Les résultats, découlant du positionnement signalé, concernent la manifestation verbale d'une participation volontaire de l'apprenant et le rôle des éléments extralinguistiques, comme les relations en groupe, dans son comportement langagier.

La présente recherche apporte des preuves de signification des comportements de mutisme dans un échange langagier (cf. 9.2.1, p. 203 ; 9.2.4, p. 211 et surtout 9.2.2, p. 206). L'hypothèse stipulant que l'implication se manifeste par la prise de parole a été invalidée. Elle reste juste pour des personnes dont la production langagière habituelle présente un niveau de fréquence/longueur moyen ou bas. Les apprenants prenant souvent la parole pendant les discussions, dans la situation de responsabilisation, ont concentré leurs efforts sur la gestion efficace de la discussion. Ainsi, l'écoute, à côté de la production, s'est avérée être un élément utile à la gestion d'un travail de groupe.

Même si la DARL a influencé positivement l'ambiance dans la classe, la présente étude n'a pas démontré l'augmentation systématique du volume de prise de parole chez les apprenants. L'implication, n'ayant pas comme unique corollaire langagier la production, a pu se manifester dans l'écoute. Si la recherche comprenait une quantification de certains comportements linguistiques durant les discussions, elle s'ouvrirait à des analyses qualitatives. Les impératifs temporels m'ont interdit d'entreprendre ce travail sur le champ, ce serait pourtant une option très intéressante. D'un côté, l'implication pourrait revêtir des caractéristiques syntaxiques, comme par exemple la prise de parole où le sujet parlant serait mis en vedette (*je* pense, *je* crois, de par *mon* expérience *je* peux dire). D'un autre côté, des références faites par rapport à des proches ou des règles de

fonctionnement dans la famille enrichiraient la réflexion sur la nature de l'implication de l'élève/apprenant en classe de langue. En plus, elles fourniraient un lien entre deux perspectives, souvent distinctes dans la recherche, à savoir les perspectives linguistique et psychologique.

Le travail sur l'implication de l'apprenant, mis à part la problématique relative à des questions langagières, a fait voir la nécessité d'intégration, dans un modèle destiné à un groupe d'apprenants, de trois autres dimensions complémentaires :

- la dimension humaine, comprenant l'émotivité, les influences inconscientes et les caractéristiques individuelles ;
- la dimension organisationnelle qui comprend la conception des modalités des tâches destinée à faire ressortir le potentiel intellectuel de l'interaction en groupe ;
- la dimension relationnelle qui assure le soutien de l'environnement qu'il soit institutionnel ou informatique.

Les conclusions concernant ces trois dimensions sont construites sur des données empiriques et demandent des prolongements sur le terrain, elles constituent donc des acquis au niveau pragmatique.

La progression étant la vocation de l'apprenant, le rôle de l'enseignant est de la lui rendre possible, par ex. en lui faisant gravir les différents échelons de l'interaction, tout en organisant le travail du groupe dans l'esprit de complémentarité. La progression de tâches est nécessaire mais, suivant les individus, elle n'aura pas à être réalisée au même rythme ni de la même façon. En amont, le versant historique aurait forgé chez l'apprenant une certaine attitude envers le travail en classe et, en aval, les dispositions individuelles conditionneront la rapidité de la progression.

Le contexte historique et le contexte politique actuel ont trouvé leurs reflets dans certaines attitudes en classe. Premièrement, les apprenants ne se sentent pas hôtes dans la classe (attente de gestion des problèmes concernant le travail par l'enseignant, pas assez de possibilités pour exprimer leurs opinions) même s'ils déclarent vouloir l'être. Deuxièmement, la valeur de l'effort n'est pas évidente (sous le communisme et en classe). Troisièmement, après des oppressions ressenties (qui sont toujours présentes car les apprenants attribuent de mauvaises

intentions aux anciens ennemis - voir les réponses dans le questionnaire d'attitude 9.4.1, p. 264), il existe une grande ouverture à la discussion et aux compromis.

Grâce au dispositif de la DARL, il a été possible d'observer comment les apprenants adaptent leur production suivant le niveau de maîtrise de la langue cible (voir *supra*). Le dispositif a aussi relevé un autre grand point caractérisant l'individu : l'importance de gestion individuelle de l'effort. L'intensité de l'effort et sa durée, par rapport à la qualité du résultat ou à l'efficacité durant une tâche, n'ont pas été mesurées. Pourtant, au terme de cette recherche, cela paraît essentiel pour pouvoir poursuivre la réflexion sur l'évaluation. Le dispositif développant simultanément les différentes intelligences humaines (cf. 7.4.2.3, p. 165) mais fonctionnant dans les structures institutionnelles données devrait être doté en plus d'une profonde réflexion concernant l'évaluation. C'est un problème qui ressort clairement de la mise en place d'un dispositif où le travail individuel sert l'objectif d'un groupe. L'évaluation à titre individuel a marqué d'importants progrès, entre autres grâce aux initiatives du Conseil de l'Europe ou grâce aux révisions automatisées sur ordinateur. Quant à l'évaluation du travail de groupe, elle ouvre deux champs d'investigation : comment harmoniser l'évaluation du processus et celle du résultat (ce qui correspond, au niveau individuel, aux questions de la formation par rapport à celles concernant la certification) et comment déterminer le rôle individuel dans un travail en commun (tout en sachant que différents types d'enrichissement du travail peuvent avoir lieu, et peuvent être d'intensité variable) ?

Au départ, le projet de thèse comprenait l'implication de l'élève dans le contexte actuel polonais. Cela traduisait une approche sociale entreprise par l'auteur en classe de langue, dans le milieu exolingue. Pour souligner la nature collective du travail en classe, des choix collégiaux du sujet de la discussion et des votes en faveur des participants les plus actifs ont été proposés. Au terme de ce travail, force est de constater que l'implication concerne fortement l'émotivité de la personne et que les caractéristiques individuelles jouent dans des manifestations verbales. Ceci doit être pris en compte même dans les contextes où l'échange a lieu dans le monde virtuel. L'implication devient donc un défi pour un *apprenant* qui doit gérer à la fois ses ambitions sociales et éducatives.

La constitution libre des équipes de travail sert à la création d'une bonne « ambiance de travail ». Celle-ci n'étant pas un critère linguistique mais ayant une nature sociale, influence la discussion au niveau du contenu. Cette discussion peut devenir un échange « authentique » où les arguments fournis sont basés sur l'expérience individuelle de l'apprenant et où ses propres réflexions sont évoquées. A l'opposé, la discussion peut prendre une forme superficielle où juste des opinions communément admises font leur apparition.

L'objectif consistant à impliquer l'apprenant a été réalisé par le biais de différents types de tâches, avec deux outils principaux : la responsabilisation et la possibilité de faire des choix. La Discussion à Responsabilité Limitée a élargi le champ des décisions des apprenants et a créé un espace important où l'élève a pu exprimer son opinion. Les choix qui ont dû être opérés par les apprenants concernaient : le sujet de « sa » discussion et celle des autres, les documents de référence, le groupe de travail en tant que participant, des objectifs ciblés et des exercices pour remédier à des problèmes remarqués. En tant que responsable de la discussion, l'apprenant influençait directement l'objet de la discussion et son déroulement.

Socialement parlant, la recherche sur l'implication de l'apprenant était très stimulante. La mise en relation de la congruence des rencontres pendant les discussions (cf. annexe F, p. 351) et les motifs de participation déclarés (cf. annexe I, p. 363) dans les bulletins récapitulatifs par les apprenants, a montré à quel point les raisons d'ordre sociologique n'ont pas cours dans le fonctionnement explicite d'une classe. Aucune personne n'a mentionné que sa participation dans une discussion donnée était due à la présence d'un(e) ami(e) dans cette discussion. Pourtant, même des raisons de type : *je n'avais pas envie de bouger* ont été inscrites !

Une question que la présente problématique a seulement effleuré est celle du temps. Nous l'avons vu à deux moments : premièrement, à l'occasion des constats sur l'évolution de la prise de parole dans le cadre d'une suite des discussions et deuxièmement, lors des réflexions sur les critères d'évaluation d'un travail, avec le postulat que le temps consacré à un travail puisse constituer un indice d'effort à fournir/ d'effort fourni. Indirectement, le temps était aussi présent dans l'analyse de congruence des rencontres car celles-ci validaient la longueur du travail

en commun de certaines personnes. Il a été constaté que la prise de parole n'augmentait pas linéairement mais que le moment d'activité maximale variait selon les personnes. Toutes ces données disparates prendraient du sens si, en admettant le rôle du temps dans l'instauration du sentiment de confiance chez les individus, on arrivait à saisir un lien entre la production orale et le niveau de confiance ressenti par l'individu. Les exercices d'interaction en binômes pourraient servir de base pour ce type de recherche. Bien que très utiles à la formation en langues, les résultats de ce prolongement éventuel ne se rapporteraient à des questions d'implication que dans une certaine mesure (nous nous rappelons de ces 4 étudiants qui n'ont pas eu de prise de parole maximale en tant que responsables de la discussion).

L'implication est un processus coûteux en temps, qu'il s'agisse de l'investissement dans un travail en groupe ou celui de la formulation d'une opinion argumentée. En ayant entrepris ce type de travail par le défi de la thèse, j'ai pu observer ces relations entre le temps et la taille du projet. Dans les cycles de scolarisation pré-universitaire, où les langues étrangères constituent des matières séparées, *impliquer l'élève dans les cours de langue dans le contexte actuel polonais*, ne se solderait que par des formes simples en raison des disponibilités des apprenants. Pour qu'un projet de grande envergure, réaliste mais ambitieux, puisse voir le jour, il serait avantageux de prévoir des modalités d'implication dans le cadre des cours de langues en général, y compris la langue maternelle. L'implication pourrait alors devenir une plateforme pour un travail interdisciplinaire qui diminuerait le cloisonnement institutionnel.

Promouvoir le mode coopératif du travail, que ce soit en classe ou en groupe constitué en réseau revient à reconnaître la valeur de la collaboration entre individus. La tâche principale du formateur/enseignant n'est plus celle de prévoir minutieusement chaque pas de l'apprenant. Le chargé de formation devrait s'efforcer de découvrir avec les apprenants ce qu'ils ont tous à y gagner ensemble et ce que cette collaboration apporte à chacun, individuellement. « Etre au service du groupe » ne va pas de soi et au niveau scolaire n'est pas sanctionné, toutefois c'est une valeur recherchée socialement (d'une façon explicite par ex. dans certaines offres d'emploi). D'autre côté, les entretiens d'embauche envoient un signal bien lisible de concurrence entre les individus. Comment concilier les deux approches

durant l'apprentissage - la compétitivité et « la mise à nu » de ses idées, des compétences? Il faut faire reconnaître que dans l'apprentissage, il y a un versant de « copiage » et un autre de créativité. L'important est de bien définir les relations entre les deux. L'implication de l'apprenant ouvre tout ce débat, car d'un côté, il ne s'agit plus de « faire comme le maître a dit de faire » et de l'autre, il est plausible d'imiter certains de ses comportements.

Le travail de recherche documentaire sur les programmes scolaires et d'autres directives officielles (cf. 6, p. 125) a délimité le cadre des interventions didactiques. C'est un soutien institutionnel qui possède à la fois un caractère quasi immuable (de la perspective d'un acteur de classe) et suffisamment ouvert pour pouvoir y inscrire des actions innovantes. Rester ouvert à des ressources ou des connaissances fournies par des nouvelles technologies, semble alors être une façon d'alimenter l'enseignement au jour le jour.

La panoplie des outils informatiques ayant servi durant le projet est importante. Son élargissement ne se faisait pas uniquement à l'initiative de l'auteure mais aussi grâce aux connaissances des apprenants. Ainsi, la consigne d'apporter des documents de référence a permis de connaître des sites avec des journaux en français ou des publications pour les jeunes; le besoin d'échanger des enregistrements a eu comme conséquence la découverte de portails où il est possible de déposer des fichiers de grande taille ou encore les téléchargements des programmes de lecture des fichiers avec des extensions spécifiques. Il est bien connu que l'enseignant peut apprendre beaucoup de ses élèves, mais il me semble qu'un projet utilisant les TIC rend cet apport bien visible.

L'implication est une caractéristique recherchée par les médias actuels auprès des téléspectateurs (sondages), auditeurs (demandes d'appels) ou internautes (quiz, blogs). Le but recherché est d'attirer l'attention du public, souvent en offrant des prix en échange. Les motivations de ceux qui participent à ces échanges sont différentes : parler en public, partager ses connaissances, obtenir le prix révé... L'objectif du présent travail de thèse n'est pas similaire à l'instauration en classe de l'échange : activité - bonne note. Même si cette relation peut exister, l'enjeu du travail est ailleurs. C'est aux apprenants, jusqu'alors spectateurs, de puiser dans leurs caractéristiques individuelles pour introduire des éléments de

« l'émission » selon leurs goûts mais correspondant à « la grille des programmes » de la chaîne ! Une formule, qui pourrait être rapprochée à cela, est expérimentée par les programmes d'informations où l'on demande au public d'envoyer leur mini-enregistrements pour illustrer des informations.

Le raisonnement ci-dessus pourrait soutenir un nouveau projet d'implication, destiné à des groupes de travail en réseau. Dans les propositions de dispositifs hybrides, l'utilité des TIC a été discutée et démontrée. L'enseignement/ apprentissage des langues en ligne, et en dehors du cursus institutionnel, peut devenir un phénomène de masse et à ce titre mérite d'être mentionné ici. Ceci ouvre une tout autre perspective, car la médiation d'un outil moderne et ses nombreux emplois font changer les relations entre les responsables du cursus et les participants à une échelle kaléidoscopique. Ces relations sont beaucoup moins « typées » que celles d'un milieu scolaire, par exemple : la différence générationnelle, les marques du passé (véhiculés par le poids d'une structure publique) - peuvent disparaître. De nouveaux problèmes, notamment celui de la création du sentiment d'appartenance à un groupe, voient le jour. Certains questionnements se recourent : comment construire son raisonnement, comment échanger avec l'Autre, ... ?

Puissent des réalisations post-doctorales, les miennes et celles des personnes ayant parcouru le présent volume, apporter de la satisfaction et de bons résultats sur le terrain.

Pour conclure, je voudrais parler des apports de ce travail pour moi-même, en tant que chercheuse et enseignante. Il est sûr que la présente recherche m'a aidée à expliciter les valeurs éthiques auxquelles j'adhère et qui guident ma pratique enseignante.

L'ouverture à la recherche-action et de longues années d'étude sur le sujet ont formé en moi le besoin intarissable de changement et de recherche de sources d'inspiration auprès des autres : auprès des chercheurs, par le biais de leurs communications, auprès des enseignants, grâce à des projets communs, et surtout auprès de mes étudiants qui sont des baromètres infallibles pour détecter des erreurs.

Etre plus avisée du contexte dans lequel je travaille, des tensions émotionnelles qui s'actualisent lors du travail en groupe, me permettront, je l'espère, de mieux

accueillir le différent lors de mes classes et, par mon comportement, d'inspirer de la confiance aux apprenants, nécessaire pour prendre des risques dans des réalisations verbales en langue cible. Cette confiance est aussi nécessaire parmi les apprenants pour présenter des avis ou des propositions qui différent de celles des autres.

Les besoins des apprenants en classe de FLE sont différents et parfois contradictoires, là où l'un veut parler beaucoup sur la vie de tous les jours, l'autre ressentira la nécessité d'un échange concret sur un sujet pointu. La gestion de ce type d'ensemble d'humains fait penser à la gestion d'une ville. Dans le cas de la ville, le maire doit se poser comme but le développement stratégique de la ville et non le succès dans les prochaines élections municipales (Ścigala 2011). Sur le plan éthique, il me semble que chaque enseignant devrait posséder un tel objectif global, allant au delà de l'évaluation annuelle, faite par les étudiants. Dans mon opinion, une construction créative d'une paix durable, avec l'Autre, forcément différent, serait un objectif stratégique pour une classe des langues et des cultures.

magdalena.szczepanik_ninin@op.pl

Si la composition [de mon ouvrage] est bonne et réussie, c'est ce que j'ai voulu. A-t-elle peu de valeur et ne dépasse-t-elle pas la médiocrité? C'est tout ce que j'ai pu faire. . .

(2 Macchabée 15, 38)

Table des figures

1	La poulie cognitive.	24
2	Le processus dans lequel on veut impliquer l'élève.	25
3	Une suite d'unités intégrées et intégratives.	38
4	La prise de parole de l'étudiant VI.37 durant les discussions.(Pour la discussion 9, les données ne sont pas disponibles.)	203
5	La prise de parole de l'étudiant VI.45 durant les discussions.(Pour la discussion 5, les données ne sont pas disponibles.)	205
6	La prise de parole de l'étudiant VI.25 durant les discussions.(Pour la discussion 8, les données ne sont pas disponibles.)	208
7	La prise de parole de l'étudiant VI.35 durant les discussions.(Pour la discussion 9 et 10 les données ne sont pas disponibles.)	210
8	La prise de parole de l'étudiant VI.44 durant les discussions.(Pour la discussion 8 les données ne sont pas disponibles.)	212
9	La prise de parole de l'étudiant VI.41 durant les discussions.	214
10	La répartition de la parole durant les discussions dirigées par l'étudiant VI.41. La discussion VIB/6/D6/2006.03.16 correspond à la deuxième discussion de l'étudiant et VIB/6/D24/2006.06.01 à sa neuvième discussion.	216
11	La prise de parole de l'étudiant VI.33 durant les discussions. (Pour les discussions 8 et 9 les données ne sont pas disponibles.)	217
12	La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.26 durant les discussions. Pour les discussions 7 et 8 les données ne sont pas disponibles.	220

13	La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.24 durant les discussions. Pour la discussion 8 les données ne sont pas disponibles.	223
14	La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.43 durant les discussions. Pour la discussion 8 les données ne sont pas disponibles.	226
15	La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.28 durant les discussions. Pour la discussion 8 les données ne sont pas disponibles.	230
16	La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.30 durant les discussions. Pour la discussion 6 les données ne sont pas disponibles.	233
17	La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.40 durant les discussions. Pour la discussion 9 les données ne sont pas disponibles.	237
18	La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.27 durant les discussions. Pour les discussions 7,8 et 9 les données ne sont pas disponibles. . . .	240
19	La prise de parole en groupe de l'étudiant VI.36 durant les discussions. Pour les discussions 9 et 10 les données ne sont pas disponibles. . . .	245
20	Le tableau récapitulatif des résultats	249

Bibliographie

- [RP(2004)] (2004) «Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997.» *Dziennik Ustaw z dnia 16 lipca 1997 r.*, (Nr 78, poz. 483), éd. F.H. LIBELLUS, Kraków.
- [BACZ-KAZIOR(2008)] BACZ-KAZIOR, J. (2008) *Program nauczania języka francuskiego dla gimnazjum, kurs podstawowy i kontynuacyjny*. N° DKOW-5002-23/08, Nowela.
- [BALCEROWICZ(2005)] BALCEROWICZ, L. (2005) «Widziane po 15 latach.» *Manager magazin*, p. 59.
- [BARAN(2006)] BARAN, G. (2006) «Sektor komercyjny jako potencjalny partner międzysektorowej współpracy w województwie małopolskim.» Dans *Współpraca organizacji pozarządowych z jednostkami samorządu terytorialnego w województwie małopolskim*, Wydawnictwo Województwo małopolskie, Kraków, p. 48–61.
- [BARBOT et CAMATARRI(1999)] BARBOT, M.-J. et CAMATARRI, G. (1999) *Autonomie et apprentissage*. Preses Universitaires de France, Paris.
- [BARTMIŃSKI(2009)] BARTMIŃSKI, J. (2009) *Językowe podstawy obrazu świata*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- [BEACCO(2000)] BEACCO, J. (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette, Paris.
- [BENOIT XVI(2007)] BENOIT XVI (2007) *Spe salvi*. Znak, Kraków.
- [BENOIT XVI(2009)] BENOIT XVI (2009) «Caritas in veritate.» in *Gość Niedzielny - supplément*, (29), Rzym.

- [BROUTE(2008)] BROUTE, A. (2008) «Jak rozwijać kompetencję interakcyjną na lekcji języka obcego (na przykładzie języka francuskiego jako obcego).» *Języki Obce w Szkole*, (2), p. 19–25.
- [BUZEK(1998)] BUZEK, J. (1998) «Exposé devant la Diète de la République Polonaise, le 11 novembre 1997.» *Tarnowski Biuletyn Oświatowy*, (23), p. 6.
- [CARON(2008)] CARON, J. (2008) *Précis de psycholinguistique*. Quadrige/PUF, Paris.
- [CASTORIADIS(1998)] CASTORIADIS, C. (1998) «Stopper la montée de l'insignifiance.» *Le Monde diplomatique*, 533, p. 22 et 23.
- [CENTRALNY OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI(2004)]
CENTRALNY OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI (2004)
Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat. CODN.
- [CENTRALNY OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI(2006a)]
CENTRALNY OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI (2006a)
Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat. CODN.
- [CENTRALNY OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI(2006b)]
CENTRALNY OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI (2006b)
Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkółponadgimnazjalnych i studentów. CODN.
- [CENTRALNY OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI(2007)]
CENTRALNY OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI (2007)
Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 3 do 6 lat. CODN.
- [CHANNOUF(2005)] CHANNOUF, A. (2005) *Les influences inconscientes*. Armand Colin, Paris.
- [CHAPELLE(2001)] CHAPELLE, C. (2001) *Computer Applications in second Language Acquisition*. CUP, Cambridge.
- [CHOMSKY(1981)] CHOMSKY, N. (1981) *Réflexions sur le langage*. Flammarion.

- [CIBORSKI(2007)] CIBORSKI, P. (2007) *Karta Nauczyciela 2007/2008, komentarz w pytaniach i odpowiedziach*. Oddk, Gdańsk.
- [CONSEIL DE L'EUROPE(1998)] CONSEIL DE L'EUROPE (1998) *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- [CUQ(2003)] CUQ, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International, Paris, (sous la direction de).
- [CZEREPNIAK-WALCZAK(2010)] CZEREPNIAK-WALCZAK, M. (2010) *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, chap. Badanie w działaniu. p. 319–337.
- [DAMASIO(1994)] DAMASIO, A. (1994) *L'Erreur de Descartes*. Odile Jacob, Paris.
- [DAMASIO(1999)] DAMASIO, A. (1999) *Le sentiment même de soi*. Odile Jacob, Paris.
- [DAVIES(1989)] DAVIES, N. (1989) *Histoire de la Pologne*. Fayard.
- [DECI et RYAN(1985)] DECI, E. et RYAN, R. (1985) «The general causality orientations scales : Self-determination in personality.» *Journal of Research in Personality*, 19, p. 109–134.
- [DEMAIZIERE et NARCY-COMBES(2007)] DEMAIZIERE, F. et NARCY-COMBES, J.-P. (2007) «Du positionnement épistémologique aux données de terrain.» *Les Cahiers de l'Acedle*, (4), p. 1–20.
- [DESCARTES(1995)] DESCARTES, R. (1995) *Discours de la méthode*. Book-king International, Paris.
- [DÖRNYEI(2000)] DÖRNYEI, Z. (2000) «Motivation in action : Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation.» *British Journal of Educational Psychology*, 70, p. 519–538.
- [DÖRNYEI(2001)] DÖRNYEI, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

- [DÖRNYEI(2003)] DÖRNYEI, Z. (2003) *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, Language Learning Research Club, University of Michigan Blackwell Publishing, chap. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning : Advances in Theory, Research, and Applications. p. 3–32.
- [DZIĘGIELEWSKA, PAMUŁA et SZESKO-PLEWAKO(1999a)]
DZIĘGIELEWSKA, Z., PAMUŁA, M. et SZESKO-PLEWAKO, M. (1999a) *Język francuski. Program nauczania dla gimnazjum*. N° DKW-4014-249/99, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.
- [DZIĘGIELEWSKA, PAMUŁA et SZESKO-PLEWAKO(1999b)]
DZIĘGIELEWSKA, Z., PAMUŁA, M. et SZESKO-PLEWAKO, M. (1999b) *Język francuski. Program nauczania dla szkoły podstawowej*. N° DKW-4014-248/99, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.
- [ELIAS(1993)] ELIAS, N. (1993) *Engagement et distanciation*. Fayard.
- [ELLIS(2003)] ELLIS, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. OUP, Oxford.
- [FABRE(2001)] FABRE, M. (2001) *Gaston Bachelard - La formation de l'homme moderne*. Hachette-Livre, Paris.
- [FENOUILLET(2003)] FENOUILLET, F. (2003) *Motivation, mémoire et pédagogie*. L'Harmattan, Paris.
- [FITOUSSI(2004)] FITOUSSI, J.-P. (2004) *L'idéologie du monde, Chroniques d'économie politique*. Editions de l'Aube.
- [GALISSON(1991)] GALISSON, R. (1991) *De la langue à la culture par les mots*. CLE International, Paris.
- [GAUTHIER et TARDIF(2005)] GAUTHIER, C. et TARDIF, M. (2005) *La pédagogie - Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Gaëtan Morin, Montréal, (sous la direction de).
- [GŁOWACKA(2005)] GŁOWACKA, B. (2005) *Czego Janek się nauczy... - przewodnik metodyczny dla nauczycieli do europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*. CODN.

- [GOLEMAN(1997)] GOLEMAN, D. (1997) *L'intelligence émotionnelle*. Editions Robert Laffont, Paris.
- [GOLEMAN(2007)] GOLEMAN, D. (2007) *Inteligencja społeczna*. Rebis, Poznań.
- [GÓRECKA(2006)] GÓRECKA, J. (2006) *Développer la pensée critique à travers les discussions en langue étrangère*. FLAIR, Kraków.
- [GRZEGORCZYKOWA(2008)] GRZEGORCZYKOWA, R. (2008) *Wstęp do językoznawstwa*. Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- [GRZMIL-TYLUTKI et KRAKOWSKA-KRZEMIŃSKA(2010)] GRZMIL-TYLUTKI, H. et KRAKOWSKA-KRZEMIŃSKA, E. (2010) *Enseigner le FLE aux débutants à la philologie romane - Nouveaux défis*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, (sous la direction de).
- [HALL(1989)] HALL, E. T. (1989) *Le langage silencieux*. Seuil, traduction Jean Mesrie et Barbara Niceall.
- [HELLER(2009)] HELLER, M. (2009) *Jak być uczonym*. Znak, Kraków.
- [JANKE(2011)] JANKE, I. (2011) «Internet rzeczy.» *Rzeczpospolita*, (117 [8933]), p. P6–P7.
- [JANOWSKA et KWOLEK(2005)] JANOWSKA, I. et KWOLEK, J. (2005) *Program nauczania języka francuskiego dla klas I-III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum od poziomu zerowego*. N° DKOS-5002-33/05, LektorKlett.
- [JANOWSKI(2004)] JANOWSKI, A. (2004) *Pedagogika praktyczna - zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*. Fraszka Edukacyjna.
- [JAWORSKI(1986)] JAWORSKI, M. (1986) *Dialog Kościoła z Kulturą*, Kuria Metropolitalna, Kraków, chap. U źródeł prawdziwie ludzkiej kultury w nawiązaniu do nauczania Jana Pawła II. p. 87–105.
- [KABAJ(2004)] KABAJ, M. (2004) *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej i w Polsce*. Scholar, Warszawa.

- [KAMIŃSKA, PELCER et LIS(2003)] KAMIŃSKA, J., PELCER, M. et LIS, Z. (2003) *Program nauczania języka francuskiego jako drugiego języka obcego nowożytnego - od poziomu zerowego dla szkół ponadgimnazjalnych*. N° DKOS-5002-86/03, Nowela.
- [KŁOPOTOWSKI(2003)] KŁOPOTOWSKI, K. (2003) «Program dla P.» *Rzeczpospolita*, 255 (6635), p. D3.
- [KOŁODKO(1999)] KOŁODKO, G. (1999) *Od szoku do terapii, Ekonomia i polityka transformacji*. Poltext, Warszawa.
- [KOŁODKO(2005)] KOŁODKO, G. (2005) «Instytucje i polityka a wzrost gospodarczy.» Dans *Dylematy wyboru modelu rozwoju gospodarczego Polski*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków, p. 41–70.
- [KOMOROWSKA(1999)] KOMOROWSKA, H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- [KOMOROWSKA(2006)] KOMOROWSKA, H. (2006) *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- [KOMOROWSKA(2007)] KOMOROWSKA, H. (2007) *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007)*. Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- [KORCZAK(1988)] KORCZAK, J. (1988) *Comment aimer un enfant*. Paris.
- [KOSSAK(1988)] KOSSAK, J. (1988) *Tradycja w polskiej kulturze współczesnej*. Centralny Ośrodek Upowszechniania Kultury, Warszawa.
- [KOWALSKA et PACIEJ-MOTYL(2007)] KOWALSKA, A. et PACIEJ-MOTYL, A. (2007) *Program nauczania języka francuskiego. Pierwszy etap edukacyjny : klasy I-III*. N° DKOS-5002-60/07, Nowela.
- [KOWALSKI(2008)] KOWALSKI, J. (2008) «Drastyczny spadek produkcji w przemyśle.» *Dziennik Finansowy - The Wall Street Journal - Polska*, 220 (737), p. 1 et 2.

- [KOZŁOWSKI(1998)] KOZŁOWSKI, P. (1998) «Komponenty demokracji.» *Nowa Szkoła*, (562), p. 52–53.
- [KRZYSZTOFIK(1999)] KRZYSZTOFIK, A. (1999) *Język francuski na etapie kształcenia zintegrowanego*. N° DKW-4014-27/99, Wydawnictwo Edukacyjne.
- [KURLETO(2006)] KURLETO, M. (2006) «Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, i jej skutki dla samorządów i organizacji pozarządowych w województwie małopolskim.» Dans *Współpraca organizacji pozarządowych z jednostkami samorządu terytorialnego w województwie małopolskim*, Wydawnictwo Województwo Małopolskie, Kraków, p. 62–76.
- [ŁAPCZYŃSKI(2010)] ŁAPCZYŃSKI, M. (2010) «Projektowanie badań i analiza danych ankietowych z wykorzystaniem oprogramowania STATISTICA (część 1 : Projektowanie kwestionariusza).» Materiały kursowe StatSoft Polska, Tarnów.
- [LEDOUX(2003)] LEDOUX, J. (2003) *Neurobiologie de la personnalité*. Odile Jacob, Paris.
- [LEWIN(1946)] LEWIN, K. (1946) «Action research and minority problems.» *The Journal of Social Issues*, 2, p. 34–46.
- [MACAIRE(2010)] MACAIRE, D. (2010) «Monisme ou pluralisme? Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures.» *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, (48), p. 66–75.
- [MICHALSKI(1988)] MICHALSKI, S. (1988) *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- [MIGDALSKA et SZCZUCKA-SMAGOWICZ(2002)] MIGDALSKA, G. et SZCZUCKA-SMAGOWICZ, M. (2002) *Interkulturowy i interdyscyplinarny program nauczania języka francuskiego - Kurs podstawowy*. Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa.
- [MIGDALSKA et SZCZUCKA-SMAGOWICZ(2003)] MIGDALSKA, G. et SZCZUCKA-SMAGOWICZ, M. (2003) *Interkulturowy i interdyscy-*

plinarny program nauczania języka francuskiego dla gimnazjum. Kurs podstawowy. N° DKOS-5002-67/03, Wydawnictwo Szkolne PWN.

[MIGDALSKA et SZCZUCKA-SMAGOWICZ(2008)] MIGDALSKA, G. et SZCZUCKA-SMAGOWICZ, M. (2008) *Déjà-vu. Interkulturowy i interdyscyplinarny program nauczania języka francuskiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs podstawowy.* N° DKOW-5002-35/08, Wydawnictwa Szkolne PWN.

[MIŁOSZ(1999)] MIŁOSZ, C. (1999) *Zniewolony umysł.* Wydawnictwo Literackie, Kraków.

[MONTAGNE-MACAIRE(2007)] MONTAGNE-MACAIRE, D. (2007) «Didactique des langues et recherche-action.» *Les Cahiers de l'Acedle*, (4), p. 93–120.

[MORTON(1983)] MORTON, J. (1983) «Le lexique interne.» *La Recherche*, (143), p. 474–481.

[NARCY-COMBES(2005a)] NARCY-COMBES, J.-P. (2005a) *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable.* Ophrys, Paris.

[NARCY-COMBES(2008)] NARCY-COMBES, J.-P. (2008) «Conventionnel ou non-conventionnel, une distinction trompeuse.» *Les Cahiers de l'Asdifle*, (19).

[NARCY-COMBES(2009)] NARCY-COMBES, J.-P. (2009) «La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire.» *Les Cahiers de l'APLIUT*, XXVIII (3), p. 26–38.

[NARCY-COMBES(2010)] NARCY-COMBES, J.-P. (2010) «Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues.» *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, (48), p. 111–134.

[NARCY-COMBES(2011a)] NARCY-COMBES, J.-P. (2011a) «Déstructurer les dispositifs pour mieux structurer les parcours apprenants.» *Actes du colloque*, Université du Havre/ CIRTAI, (à paraître).

- [NARCY-COMBES(2011b)] NARCY-COMBES, J.-P. (2011b) *Le contenu*, chap. Propositions pour intégrer contenu et langue(s) : Allier l'approche par tâches en langue et une pédagogie disciplinaire de projet ou de résolution de problèmes. (en préparation).
- [NARCY-COMBES(2005b)] NARCY-COMBES, M.-F. (2005b) *Précis de didactique*. Ellipses, Paris.
- [NOELS, CLEMENT et PELLETIER(1999)] NOELS, K., CLEMENT, R. et PELLETIER, L. (1999) «Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation.» *Modern Language Journal*, 83, p. 23–34.
- [NOGA(2005)] NOGA, M. (2005) «Cele rozwojowe władz publicznych i ich realizacja w Polsce.» Dans *Dylematy wyboru modelu rozwoju gospodarczego Polski*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków, p. 149–155.
- [ORWELL(1950)] ORWELL, G. (1950) *1984*. Gallimard, Paris.
- [PALKA(2010)] PALKA, S. (2010) *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- [PAWLAK(2004)] PAWLAK, M. (2004) *Autonomia w nauce języka obcego*. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, Poznań-Kalisz, (sous la direction de).
- [PEIRCE(1995)] PEIRCE, B. N. (1995) «Social identity, investment and language learning.» *TESOL Quarterly*, 26 (3), p. 22–29.
- [PILCH(2010)] PILCH, T. (2010) *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, chap. Strategia badań ilościowych. p. 63–78.
- [POGORZELSKA(2009)] POGORZELSKA, M. (2009) «Lekcja języka - lekcją praw człowieka.» *Języki Obce w Szkole*, 1 (271), p. 121–124.
- [POPPER(1991)] POPPER, K. R. (1991) *La connaissance objective*. Flammarion.

- [POTYSZEK(2009)] POTYSZEK, P. (2009) «Nowości w unijnej polityce językowej i co z nich wynika dla Polski.» *Języki Obce w Szkole*, 1 (271), p. 81–85.
- [PUREN(2002)] PUREN, C. (2002) «Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle.» *Les Langues modernes*, (3), p. 55–71.
- [RENARD(1996)] RENARD, M. R. (1996) *La liberté de penser*. L'HELICON, Fontainebleau.
- [ROSEN(2009)] ROSEN, E. (2009) «La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue.» *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, (45), p. 6–14.
- [ROSZKOWSKI(2003 a)] ROSZKOWSKI, W. (2003 a) *Najnowsza historia Polski 1914-1945*. Świat Książki, Warszawa.
- [ROSZKOWSKI(2003 b)] ROSZKOWSKI, W. (2003 b) *Najnowsza historia Polski 1945-1980*. Świat Książki, Warszawa.
- [ROSZKOWSKI(2003 c)] ROSZKOWSKI, W. (2003 c) *Najnowsza historia Polski 1980-2002*. Świat Książki, Warszawa.
- [RYAN(1982)] RYAN, R. (1982) «Control and information in the intrapersonal sphere : An extension of cognitive evaluation theory.» *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, p. 450–461.
- [ŚCIGAŁA(2011)] ŚCIGAŁA, R. (2011) *Rozprawka o logice rozmytej czyli rzecz o mieście*. [non publié], la leçon inaugurale à l'occasion de l'ouverture solennelle de l'année académique 2011-2012 à l'ENSEP de Tarnów, le 12 octobre 2011.
- [SOBKOWIAK(2008)] SOBKOWIAK, P. (2008) «Motywacja do uczenia się języka obcego w ujęciu psychologii kognitywnej.» *Języki Obce w Szkole*, 2, p. 5–12.
- [SZCZEPANIK(1997-1998)] SZCZEPANIK, M. (1997-1998) «Engager l'élève dans les cours de langue. Pourquoi et comment?», mémoire de Diplôme d'Etude Approfondie, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III.

- [SZCZEPANIK-NININ(2004)] SZCZEPANIK-NININ, M. (2004) *Dyskusja jako autonomiczna forma ćwiczeń*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, chap. in M. PAWLAK. p. 320–324.
- [SZCZEPANIK-NININ(2010)] SZCZEPANIK-NININ, M. (2010) *Le challenge des groupes hétérogènes en expression orale*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, chap. in Halina GRZMIL-TYLUTKI and Ewa KRAKOWSKA-KRZEMIŃSKA. p. 100–107.
- [SZEWCZYK(2004)] SZEWCZYK, A. (2004) *Informacja w walce z bezrobociem*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa, chap. Diatryba o bezrobociu i pracy w społeczeństwie informacyjnym.
- [SZYMCZAK(12.01.2005)] SZYMCZAK, R. (12.01.2005) «Złe wiadomości dla nieuczciwych.» *Rzeczpospolita*, 9 (6998), p. A10.
- [TARVYDIENE(2001)] TARVYDIENE, Z. (2001) «Développer la réflexion critique en classe de français.» *Le français dans le monde*, (317), p. 38–39.
- [VYGOTSKI(1997)] VYGOTSKI, L. (1997) *Pensée et langage*. La dispute, Paris.
- [WILCZYŃSKA(2000)] WILCZYŃSKA, W. (2000) «Apprentissage semi-autonome : résultats d’une expérience de tutorat.» *Glottodidactica*, XXVII, p. 95–106.
- [WILCZYŃSKA et MICHONSKA-STADNIK(2010)] WILCZYŃSKA, W. et MICHONSKA-STADNIK, A. (2010) *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Avalon.
- [WOŹNIAK(2005)] WOŹNIAK, M. (2005) «Sprawiedliwe nierówności i rozwój kapitału ludzkiego jako wyznaczniki skutecznej polityki pro wzrostowej dla Polski.» Dans *Dylematy wyboru modelu rozwoju gospodarczego Polski*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków, p. 157–180.
- [ZALEWSKA et ŹMUDZKA(1999)] ZALEWSKA, M. et ŹMUDZKA, A. (1999) *Program nauczania języka francuskiego dla szkół y podstawowej z kontynuacją w gimnazjum oraz liceum*. N° DKW-4014-293/99, CODN.
- [ZARATE(1993)] ZARATE, G. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier/Crédif, Paris.

- [ZARĘBSKA(2000)] ZARĘBSKA, J. (2000) «Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 1999/2000.» *Języki Obce w Szkole*, 4, p. 39–49.
- [ZARĘBSKA(2008)] ZARĘBSKA, J. (2008) «Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2007/2008.» *Języki Obce w Szkole*, 4, p. 84–90.
- [ZUMBIHL(2009)] ZUMBIHL, H. (2009) «Anglais de spécialité et compétence interculturelle : pour une réflexion transdisciplinaire.» *Les Cahiers de l'APLIUT - Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, (Vol. XXVIII N° 1 | 2009), p. 77–92.
- [ŻYLIŃSKA(2009)] ŻYLIŃSKA, M. (2009) «Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych.» *Języki Obce w Szkole*, 1 (271), p. 5–14.

Réseaugraphie

[ABDALLAH-PRETCEILLE(1997)] ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1997) «Pour une éducation à l'altérité.» *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 2 (no 1), p. 123–132, <http://id.erudit.org/iderudit/031907ar> (consulté en décembre 2009).

[BALICKI(2008)] BALICKI, A. (2008) *Ocena dorobku zawodowego nauczyciela*. [en ligne], disponible sur : http://www.oswiataiprawo.pl/index.php/plain_site/nauczyciel/prawo_w_szkole/awans_zawodowy/ocena_dorobku_zawodowego_nauczyciela (consulté le 20.10.2008).

[COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES(2005)] COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES (2005) *Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et au Comité des régions - Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. COM(2005) 596 final, Bruxelles, disponible sur : http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_fr.pdf (consulté en janvier 2009).

[CONSEIL DE L'EUROPE(2004)] CONSEIL DE L'EUROPE (2004) «Décision n° 2241/2004/CE du Parlement Européen et du Conseil du 15 décembre 2004 instaurant un cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass).» *JO L390 du 31.12.2004*, p. 6, disponible sur : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:390:0006:0020:FR:PDF>.

- [CONSEIL DE L'EUROPE(2006)] CONSEIL DE L'EUROPE (2006) «Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2006/962/CE.» *JO L394 du 30.12.2006*, p. 10, disponible sur : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF>.
- [CONSEIL DE L'EUROPE(2008)] CONSEIL DE L'EUROPE (2008) *Bologne pour les néophytes*. [en ligne], disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_FR.asp (consulté en décembre 2008).
- [DELFOSE et FROGNIER(1993)] DELFOSE, P. et FROGNIER, A. (1993) *Démarche sémiotique et construction d'échelles d'attitudes à partir de questionnaires d'enquête*. Colloque du Centenaire du Département des Sciences Politiques et Sociales de l'UCL : « L'Etat-nation : crise ou mutation ? » 13-15 mai 1993, disponible sur : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/pols/documents/Semiotique.pdf> (consulté en juillet 2011).
- [DEMAIZIERE et NARCY-COMBES(2005)] DEMAIZIERE, F. et NARCY-COMBES, J.-P. (2005) «Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC.» *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8 (no 1), p. 45-64, disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm (mis en ligne le 15/11/2005).
- [GIERTYCH(2007)] GIERTYCH, R. (2007) «Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów publicznych.» *Dziennik Ustaw z dnia 11 maja 2007 r.*, (Nr 83, poz. 562), disponible sur : http://bip.men.gov.pl/akty_prawne/rozporzadzenie_300407.pdf.
- [GLENHILL et FRATH(2009)] GLENHILL, C. et FRATH, P. (2009) *Collocation, phrasème, dénomination : vers une théorie de la créa-*

- tivité phraséologique*. [en ligne], disponible sur : <http://www.resper-nomen.org/respernomen/pubs/ling/SEM15-Gledhill-Frath-La-Linguistique.pdf> (consulté en septembre 2009).
- [GŁÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY(2008)] GŁÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY (2008) *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2007/2008, Informacje i opracowania statystyczne*. Warszawa, disponible sur : http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_PUBL_wz_oswiata_wychowanie_2007-2008r.pdf (consulté en décembre 2009).
- [GOŹLIŃSKA(2009)] GOŹLIŃSKA, E. (2009) *O egzaminie gimnazjalnym*. [en ligne], CKE, disponible sur : <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=137&Itemid=108> (consulté en septembre 2009).
- [HALL(2008)] HALL, K. (2008) *Nowa podstawa programowa - Jak organizować edukację w szkole podstawowej? Poradnik dyrektora szkoły*. [en ligne], disponible sur : http://reformaprogramowa.men.gov.pl/poradnik_podstawowki/ (consulté en décembre 2009).
- [HALL(2009)] HALL, K. (2009) «Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników.» *Dziennik Ustaw z dnia 10 czerwca 2009 r.*, (Nr 89, poz. 730), disponible sur : http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/akty_prawne/rozp_dopuszczanie_podrecznik.pdf (consulté en décembre 2009).
- [HILTON(2005)] HILTON, H. (2005) «Théories d'apprentissage et didactique des langues.» *Les Langues Modernes*, (3), [en ligne], disponible sur : http://cle.ens-lyon.fr/26320018/0/fiche___pagelibre/.
- [JOWSz(2000)] JOWSz (2000) «Powszechność nauczania języków obcych z roku szkolnym 1999/2000.» *Języki Obce z Szkoły*, Warszawa, CODN, disponible sur : http://frantice.interklasa.pl/frantice/index/dokumenty/languages/2000_04_039-49.pdf?page=info&action=showdoc&oid=116.

- [KWAŚNIEWSKI(2005)] KWAŚNIEWSKI, A. (2005) «Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym.» *Dziennik Ustaw z dnia 30 sierpnia 2005 r.*, (Nr 164, poz. 1365), disponible sur : http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/15/36/1536/20050727_prawo_o_szkolnictwie_wyzszym.pdf.
- [LESIAK(2008)] LESIAK, A. (2008) *Zmiana w prawie - lepszy dostęp do przedszkoli.* [mis en ligne le 2/04/2008], disponible sur : <http://www.kobieta.gov.pl/?1,9,422,200804> (consulté en décembre 2008).
- [LUBINA(2004)] LUBINA, E. (2004) «Zmiany funkcji nauczyciela w nauczaniu na odległość.» *E-mentor*, (Nr 4 [6]), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/numer/6/id/80>.
- [MARCINIAK(2008)] MARCINIAK, Z. (2008) *Komunikat w sprawie rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych oraz trzeciej części egzaminu gimnazjalnego dotyczącej wiadomości i umiejętności z zakresu języka obcego nowożytnego.* MEN, Warszawa, disponible sur : <http://www.men.gov.pl/content/view/12029/20/> (consulté en janvier 2009).
- [MARCINIAK, SZPOTOWICZ, GREGORCZYK et POTYSZEK(2008)]
MARCINIAK, Z., SZPOTOWICZ, M., GREGORCZYK, J. et POTYSZEK, P. (2008) *Nauka języków obcych w Polsce na poziomie europejskich standardów.* MEN, Warszawa, disponible sur : <http://www.men.gov.pl/content/view/136/106/> (consulté en janvier 2009).
- [MARSZAŁEK SEJMU RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ(2004)]
MARSZAŁEK SEJMU RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ (2004) «OBWIESZCZENIE MARSZAŁKA SEJMU RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ z dnia 19 listopada 2004 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty (USTAWA z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty).» *Dziennik Ustaw z dnia 2 grudnia 2004*

r., (Nr 256, poz. 2572), disponible sur : <http://www.infor.pl/dziennik-ustaw,rok,2004,nr,256/poz,2572,ujednolicony.html>.

[MEN(2007)] MEN (2007) «Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.» *Dziennik Ustaw z dnia 11 maja 2007 r.*, (Nr 83, poz. 562), http://bip.men.gov.pl/akty_prawne/rozporzadzenie_300407.pdf (consulté en août 2008).

[MEN(2009a)] MEN (2009a) «Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 stycznia 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia.» *Dziennik Ustaw z dn. 15 stycznia 2009 r.*, (Nr 4, poz. 18), http://bip.men.gov.pl/akty_prawne/rozporzadzenie_20090106.pdf (le site consulté en janvier 2009).

[MEN(2009b)] MEN (2009b) «Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.» *Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r.*, (Nr 4, poz. 17), http://bip.men.gov.pl/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_v2.pdf
http://bip.men.gov.pl/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_1.pdf
http://bip.men.gov.pl/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf
http://bip.men.gov.pl/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf
 (consulté en janvier 2009).

[MENiS(2002)] MENiS (2002) «Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.» *Dziennik Ustaw z 2002 r.*, (Nr 51, poz.458, avec des changements postérieurs), http://bip.men.gov.pl/akty_pr_1997-2006/rozp_155.php.

[MENiS(2004)] MENiS (2004) «Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004r. w sprawie kształcenia nauczycieli.» *Dziennik Ustaw z dnia 22 września 2004 r.*, (Nr 207, poz. 2109), <http://www.abc.com.pl/serwis/du/2004/2110.htm>.

[MINISTERSTWO ROZWOJU REGIONALNEGO(2007)] MINISTERSTWO ROZWOJU REGIONALNEGO (2007) «Program Operacyjny Kapitał Ludzki - Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007-2013.» du 7/09/2007, [en ligne], disponible sur : <http://www.efs.gov.pl/Dokumenty/Lists/Dokumenty>(consulté en avril 2010).

[MNiSW(2007a)] MNiSW (2007a) «Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki.» *Dziennik Ustaw z dnia 13 września 2007 r.*, (Nr 164, poz. 1166), http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/26/29/2629/20070712_rozporzadzenie_standardy_ksztalcenia.pdf.

[MNiSW(2007b)] MNiSW (2007b) «Standardy kształcenia dla kierunku studiów : Filologia - Załącznik nr 29 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki.» *Dziennik Ustaw z dnia 13 września 2007 r.*, (Nr 164, poz. 1166), http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/23/46/2346/29_filologia.pdf (consulté en janvier 2009).

[MNiSW(2011)] MNiSW (2011) Site du ministère de la Science et de l'Education Supérieure, disponible sur : http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Menu06&news_cat_id=951&layout=2 (consulté en janvier 2011).

[PARLEMENT EUROPEEN et CONSEIL DE L'EUROPE(2008)]

PARLEMENT EUROPEEN et CONSEIL DE L'EUROPE (2008)
 «Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril
 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éduca-
 tion et la formation tout au long de la vie.» *Journal Officiel de
 l'Union européenne*, (2008/C 111/01), disponible sur : http://eur-lex.europa.eu/JOIndex.do?year=2008&serie=C&textfield2=111&Submit=Rechercher&_submit=Rechercher&ihmlang=fr.

[RZADKOWSKI(2008)] RZADKOWSKI, R. (2008) *Korporacja Dyrektorów Szkół. O wadach konkursów na dyrektorów szkół*. [en ligne], disponible sur : <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=3950> (consulté en décembre 2008).

[WITTBRODT(2000)] WITTBRODT, E. (2000) «Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2000 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego.» *Dziennik Ustaw z dnia 30 października 2000 r.*, (Nr 98, poz. 1066), disponible sur : http://bip.men.gov.pl/akty_pr_1997-2006/rozp_68.php (consulté en décembre 2008).

[WOJTAS(2008)] WOJTAS, J. (2008) *@dukacja z myślą o przyszłości - idee na nowy rok szkolny 2008/2009 i dalej...* [en ligne], disponible sur : www.ko.rzeszow.pl/zalaczniki/pliki/prezentacje_narady_2008/PKO.ppt (consulté en août 2008).

[WOLSKA(2008)] WOLSKA, A. (2008) *Czy istnieje zapis ustawowy o konieczności dofinansowania przez Samorząd subwencji oświatowej w wysokości 20% ogólnej kwoty subwencji oświatowej? Czy samorząd musi przekazać całą subwencję oświatową na realizację zadań oświatowych?* [en ligne], disponible sur : http://www.maszglos.pl/porady_eksperta.php?pytanie=26 (consulté en décembre 2008).

Index terminologique

- Action, 47, 66, 90, 99, 121, 122, 153, 159, 216, 223
- Apprenant, 45, 153, 202–248
- Apprentissage, 151–153, 282
- Attitude, 75, 78, 92, 108, 139, 141, 154, 229, 258–265, 292, 298, 302
- Autodétermination, 30, 45, 46, 81, 115, 120, 144, 145, 152, 157, 161, 209, 268, 275
- Autonomie, 152, 157, 224
- Autorité, 86, 155, 295
- Choix, 48, 49, 120, 157, 172, 176, 181, 183, 184, 280, 299
- Contexte éducatif, 73, 125–147, 174, 301, 302
- Contexte actuel, 109–121, 149
- Contexte historique, 76–103, 105–108, 256
- DARL, **175**, 177–188, 253, 268, 276, 279, 281, 284, 295, 298
- Ecouter, 48, 62, 69, 206, 223, 278, 290
- Effort, 32, 73, 83, 89, 154, 159, 164, 195, 216, 225, 262
- Emotions, 32–34, 36, 42, 44, 46–48, 50, 53, 57, 88, 142, 146, 164, 184, 278
- Evaluation, 56, 59, 67, 130, 138, 146, 154, 158, 159, 163, 171, 186, 188, 206, 221, 285, 286, 288–294
- Exprimer (s'~ à l'oral), 48, 61–63, 69, 72, 143, 154, 174, 184, 189, 197, 201, 212, 276, 296
- Exprimer (ses opinions), 22, 33, 36, 64, 65, 90, 94, 142, 154, 170, 196, 209, 227, 263
- Groupe-classe, 41–43, 57, 58, 154, 172, 201, 268, 299
- Impliquer (en contexte), 21, 22, 39, 41, 44, 54, 55, 57, 64, 159–162, 173, 197, 201, 255, 297
- Impliquer (implication), 19, 22, 33, 35, 57, 172, 173, 189, 219, 232, 243, 252, 278, 284

- Impliquer l'élève, 19, 21, 22, 26, 34, 37, 56, 57, 147, 152, 158, 183, 184, 191, 198, 201, 229, 231, 253, 300
- Individu, 45, 56, 76, 112, 118, 138, 154, 162, 250, 255, 264
- Influences inconscientes, 46, 52, 55, 67, 77, 83, 113, 155, 171
- IPPG, **201**, 202, 204, 207, 209, 211, 213, 217, 219, 222, 225, 229, 232, 234, 236, 239, 242, 244, 248
- Motivation, 27–29, 31, 32, 35, 173, 176, 184, 204, 211, 214, 220, 222, 226, 230, 234, 241, 301
- Programmes d'enseignement, 80, 135–137, 139–143, 148
- Qualité de la discussion, 227, 231, 234, 239, 243, 246, 269
- Recherche-action, 167–169, 253, 296
- Responsabilité, 145, 176, 183, 221, 224, 252, 261, 277
- Tâche, 45, 164, 188, 279
- Tâche (macro), 178, 180–185, 189
- Tâche (micro), 176–181, 185–188, 270–276, 287
- TIC, 159, 259, 265, 267, 268, 270–272, 276, 293, 301
- Valeurs, 66, 75, 111, 121, 143, 154, 158, 161, 163, 171, 244, 251, 303

Index onomastique - auteurs cités

- Abdallah-Pretceille, 42, 66, 175
- Bachelard, 54
- Bacz-Kazior, 139, 145
- Balicki, 131
- Bandura, 31
- Bartmiński, 156
- Beneviste, 70
- Benoit XVI, 57
- Bernieri, 62
- Bollinger, 27, 28
- Bourdieu, 56, 62, 156
- Bowler, 48
- Brouté, 283
- Buzek, 126
- Byram, 149
- Caron, 69, 71, 72
- Channouf, 23, 24, 28, 47, 50, 51, 55,
62, 67, 156, 283
- Chomsky, 68, 195, 199, 269
- Churchill, 88
- Clément, 30
- Coste, 163, 281
- Csikszentmihalyi, 35
- Cuq, 152, 160
- Cyrankiewicz, 96
- Czerepniak-Walczak, 167, 169
- Damasio, 33, 34, 37, 39, 45–53, 57,
61, 66, 67, 163, 164
- Deci, 161
- Delannoy, 27
- Delfosse, 258
- Depecker, 63
- Długosz-Kurczabowa, 85
- Dobrowolski, 80
- Dörnyei, 27–29, 157, 173
- Drucker, 154
- Durkheim, 157
- Dusza, 93
- Dweck, 31, 32
- Dziekoński, 27
- Dzięgielewska, 139, 146
- Elias, 20, 40, 44, 46, 60, 65, 75
- Elliott, 31
- Fenouillet, 28–30, 32
- Ficher, 118
- Fukuyama, 108
- Galisson, 20, 59, 149

- Gardner, 54, 164
Gauden, 94
Głowacka, 147
Goleman, 32, 33, 41, 46–48, 54, 57,
65, 159, 163
Gomułka, 97
Górecka, 174
Grice, 71
Grzegorzczkova, 63, 64
- Hall, 69, 134
Harackiewicz, 29
Hatch, 54
Heron, 36
Hoffman, 57
Hull, 29
- Isen, 53
- Janowski, 55
Jean Paul II, 59
Julkunen, 27
- Kabaj, 122
Kagan, 62
Karpowicz, 80
Koestner, 29
Kołodko, 114–117, 119, 122
Komorowska, 27, 43, 132, 133, 139,
144
Korczak, 155
Kossak, 81
Kowalska, 139, 146
Kurleto, 118
Kwaśniewski, 132
- Larson, 29, 163
Latham, 31
Lesiak, 126
Lewin, 28, 167, 169
Lickona, 127
Linde, 85
Livet, 23
Locke, 31
Lubina, 267
- Marciniak, 134
Marslen-Wilson, 70
Michnik, 95
Migdalska, 140, 145
Miłosz, 94
Mims, 29
Mischel, 34
Morton, 70, 72
- Narcy-Combes, J.-P., 45, 53, 56, 65,
147, 151, 168, 169, 180, 258,
268, 284, 287, 288, 295
Narcy-Combes, M.-F., 38, 149, 154,
160, 162, 164
- Nicholls, 31
Niebrzydowski, 27
Niedenthal, 54
Nisbett, 192
Noels, 30
Noga, 114
Nowak-Jeziorański, 114
- Orwell, 93
Paciej-Motył, 139, 146

Pamuła, 139
Paquette, 164
Pelletier, 30
Piaget, 151
Pilch, 167
Porcher, 152
Puren, 66

Renard, 113
Reppuci, 32
Roszkowski, 83, 86, 92, 93, 101, 106
Ryan, 29, 30, 161
Rzadkowski, 130

Schachter, 50
Showers, 54
Snyder, 164
Sobkowiak, 267, 275, 289
Sternberg, 42
Studnicki, 77
Szalek, 27, 28
Szczepanik, 172, 192, 196
Szczepkowska, 103
Szczucka-Smagowicz, 140, 145
Szesko-Plewako, 139
Szewczyk, 122
Szymczak, 112
Ścigała, 303

Tarvydiene, 180
Thill, 28
Thucydide, 123
Tolman, 28

Valins, 51

Vallerand, 28
Vygotski, 153, 268

Wajda, 13
Weiner, 31
Wilczyńska, 128
Williams, 42
Wilson, 192
Wittbrodt, 131
Wojtas, 135
Woodworth, 29
Wójcik, 86
Woźniak, 118, 120

Zalewska, 140
Zarębska, 133, 134
Zumbihl, 39, 65
Żmudzka, 140

Annexes

Annexe A

Le questionnaire pré-discussion

Age..... Classe..... Type d'école.....

Le questionnaire réalisé par Magdalena SZCZEPANIK
dans le cadre de la recherche académique dans le domaine de
"Didactologie des langues et des cultures"

I. Coche la case à côté de la phrase qui est vraie dans ton cas.

ATTENTION: tu peux ne cocher aucune case ou tu peux en cocher 1, 2 ou plus.

Dans quelles situations as-tu envie de participer activement dans le cours d'une langue étrangère :

- quand on travaille sur le sujet qui me passionne, comme par exemple :
- quand on travaille en groupes (en binômes) et je n'ai pas peur de devoir motiver mes opinions et je peux dire ce que je veux
- quand, grâce à mon activité, je peux obtenir une bonne note ou un « plus »
- quand j'ai trouvé quelque chose d'intéressant (ex: un mot en langue étrangère ou une information sur l'actualité,...) et je voudrais partager cela avec mes amis, en présence de l'enseignant

autres:.....

Dans le cas où tu aurais envie de participer activement dans le cours, est-ce qu'il y a quelque chose qui t'empêche de le faire:

- j'ai peur de parler devant toute la classe
- je manque de mots en langue étrangère pour dire ce que je veux
- je pense que ce que j'ai à dire n'est pas important et je laisse tomber
- j'ai peur de faire plein de fautes et en conséquence être jugé négativement par l'enseignant

autres:.....

D'après toi, quelle devrait être la base pour la participation active de l'élève dans un cours de langue étrangère :

- bonne préparation pour le cours, les devoirs faits,....
- réaction au déroulement du cours
- volonté d'enrichir des cours par mes propres idées
- pouvoir décider des différents éléments de déroulement et des contenus du cours

autres:.....

II. Entoure un chiffre qui désigne à quel point tu es d'accord ou non avec la phrase de l'enquête :

L'enseignant de langue étrangère devrait tout seul préparer tout le cours en s'appuyant sur des programmes et des données pédagogiques.

-2	-1	0	1	2
je ne suis pas du tout d'accord avec cela	il me semble que ce n'est pas tout à fait cela	je n'ai pas d'opinion sur ce sujet	plutôt oui	je suis d'accord avec cela sans condition

L'élève devrait participer dans le choix des contenus des cours (ex. pouvoir proposer un sujet...)

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Pendant les cours de langue étrangère l'élève devrait avoir l'occasion de discuter, d'exprimer ses opinions.

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

III. A. Enumère au moins 3 cas où tu n'as pas envie de participer dans un cours de langue étrangère.

B. Invente, en quelques phrases, une situation lors d'un cours de langue étrangère où tu serais actif sans aucune obligation. (Quel serait le sujet, quel serait le rôle de l'enseignant dans cette situation, qu'est-ce que feraient d'autres élèves, comment se manifesterait ton activité, qu'est-ce que tu voudrais faire,.....)

Merci bien pour ton aide !

Annexe B

La prospection du terrain

Les réponses des lycéens de Żabno et de Tarnów (Pologne, février 1998, 166 personnes) à la question :

Quand est-ce que tu n'as pas envie de participer activement dans un cours de langue étrangère ? (question IIIA du questionnaire préliminaire, voir annexe A)

Les chiffres en exposant indiquent que la réponse aurait pu se trouver dans une autre grille de classement. Entre parenthèses, on indique le pourcentage d'élèves ayant donné la réponse mentionnée.

1. Réponses par rapport au SUJET Je ne participe pas activement au cours quand :	Nombre de pers. ayant donné cette réponse	Total de réponses dans cette grille
je ne me sens pas bien (mal de tête, fatigue, maladie, mauvaise humeur)	91 (54,8%)	255
je ne me suis pas préparé au cours	51 (30,7%)	
je ne comprends pas l'enseignant ⁴ ou le cours ¹	43 (25,9%)	
je ne suis pas intéressé par le cours	33 (19,8%)	
je n'ai pas envie de (faire quoi que ce soit, penser, parler)	9 (5,4%)	
j'ai peur d'obtenir une mauvaise note ³	8 (4,8%)	
je ne connais pas les mots pour pouvoir m'exprimer ou j'ai des problèmes pour prononcer les mots difficiles ²	7 (4,2%)	
j'ai envie de dormir ³	5 (3%)	
je n'aime pas le professeur ⁴	3 (1,8%)	
j'ai des problèmes sentimentaux	2 (1,2%)	
j'ai faim ³	2 (1,2%)	
j'ai d'autres pensées à l'esprit	1 (0,6%)	

2. Réponses par rapport à l' OBJET Je ne participe pas activement au cours quand :	Nombre de pers. ayant donné cette réponse	Total de réponses dans cette grille
le cours est ennuyeux (la même chose tout le temps) ^{1,4}	57 (34,3%)	99
on a prévu un devoir sur table ou des interrogations ^{3,4}	12 (7,2%)	
je ne tiens pas à apprendre cette langue	10 (6%)	
on travaille la grammaire	8 (4,8%)	
le cours est difficile	7 (4,2%)	
on fait des traductions	2 (1,2%)	
on réalise le sujet trop vite ⁴	2 (1,2%)	
on doit faire des récits	1 (0,6%)	

3. Réponses par rapport aux CONDITIONS de déroulement du cours Je ne participe pas activement au cours quand :	Nombre de pers. ayant donné cette réponse	Total de réponses dans cette grille
c'est le dernier cours	34 (20,5%)	56
la journée est, par ailleurs, difficile (mauvaise note pendant le cours précédent, DST pendant le cours d'après, problèmes avec l'enseignant d'une autre matière)	11 (6,6%)	
c'est le premier cours	4 (2,4%)	
il fait chaud	2 (1,2%)	
il fait mauvais	2 (1,2%)	
le cours a lieu après l'éducation physique et sportive	1 (0,6%)	
la classe est « dégoûtante »	1 (0,6%)	

4. Réponses par rapport à l'AGENT Je ne participe pas activement au cours quand :	Nombre de pers. ayant donné cette réponse	Total de réponses dans cette grille
il est de mauvaise humeur (pas sympathique, crie, a une attitude négative vis-à-vis des élèves)	15 (9%)	41
il introduit mal le nouveau matériel (il ne sait pas intéresser les élèves, il n'est pas compétent)	11 (6,6%)	
il est injuste (dans les notes, en favorisant certains élèves)	8 (4,8%)	
il ne laisse pas parler	2 (1,2%)	
il parle tout le temps dans la langue étrangère ²	2 (1,2%)	
l'enseignante n'est pas jolie	2 (1,2%)	
l'ambiance n'est pas détendue	1 (0,6%)	

5. Réponses par rapport au GROUPE Je ne participe pas activement au cours quand :	Nombre de pers. ayant donné cette réponse	Total de réponses dans cette grille
il y a une mauvaise ambiance (bruit, les personnes ne me conviennent pas, ambiance lugubre)	12 (7,2%)	21
j'ai peur des moqueries	4 (2,4%)	
les meilleurs brillent et je sais que je ne pourrais pas les égaler	3 (1,8%)	

Annexe C

Les mini-rôles utiles pour la discussion

TABLE C.1: Le mini-rôle du RESPONSABLE DE LA DISCUSSION

Demander une opinion
<p>Je voudrais que nous commençons par discuter de... Dans un premier temps,...</p> <p>Qu'est-ce que tu en penses? (Qu'en penses-tu?) Qu'est-ce que vous en pensez? Je voudrais savoir ce que tu penses de... Je voudrais avoir ton avis sur... J'aimerais connaître ton opinion sur la question. Quelle est ton opinion sur la question? Quel est ton point de vue sur... A votre avis, est-ce que... Et toi, ton avis...</p>
Gérer la parole en français
<p>Ecoutez! Un peu de silence, s'il vous plaît! Chut! Ne parlez pas tous à la fois! Dis-le en français! Parle plus fort, on n'entend rien!</p> <p>Laissez-la/le terminer (finir)! Ne l'interromps pas! Désolé(e) de t'interrompre, mais... Donner la parole Je t'en prie, c'est ton tour maintenant! Qu'est-ce que tu voulais dire? Alors? Allez, raconte! C'est à toi. La parole est à XY.</p>
Conclure
<p>Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter?</p> <p>En définitive, En fin de compte, Finalement... Bref, En résumé, Pour résumer, En somme En général, En règle générale, D'une façon générale...</p> <p>Je crois que nous avons tout dit. Passons à autre chose. Passons au point suivant.</p> <p>En conclusion, ... Pour conclure, je dirai que...</p>

TABLE C.2: Le mini-rôle du PARTICIPANT DE LA DISCUSSION

Donner une opinion
Je pense que... Je ne pense pas que + subj
J'estime que... Il me semble que...+ indicatif Je trouve que... Je ne trouve pas que + subj
Je crois que... Je ne crois pas que + subj
J'ai l'impression que... A mon avis; Selon moi; D'après moi En ce qui me concerne, je... Pour ma part, je... Si vous voulez/ tu veux mon avis,...
Argumenter
J'attire votre attention sur le fait que... Remarquez que... Je voudrais vous faire remarquer que... Je vous signale que... Il ne faut pas oublier que...
Reconnaître qu'on a tort
Excusez-moi, je me suis trompé(e). Je me suis planté(e) J'admets (j'avoue) que je n'y avais pas pensé. Il est vrai que ce cas est compliqué.
Préciser
A vrai dire,... En fait,... En d'autres termes,... Je voulais dire que... Je n'ai pas été assez clair, laisse-moi t'expliquer!

TABLE C.3: Le mini-rôle de la PERSONNE qui est D'ACCORD et qui DONNE UN EXEMPLE

Comprendre l'interlocuteur
Excuse-moi, je n'ai pas compris. Tu peux répéter ? Pardon ? Comment ? Quoi ? Hein ? Le quoi ? Combien ? Qui ça ? Comment ça ? Où ça ? Quand ça ? Je ne comprends pas ce mot. Qu'est ce que ça veut dire / ça signifie ? Peux-tu parler plus lentement ? Qu'est-ce que tu veux dire (par là) ? Sois plus clair ! (Sois plus explicite !) C'est-à-dire ? Si j'ai bien compris...
Exprimer l'accord
Je suis d'accord pour, avec... Je suis de ton avis. C'est vrai que... + indicatif J'admets que... + indicatif Je reconnais que... + indicatif Tu as raison de... + infinitif Oui, c'est vrai ! Certainement ! Tout à fait ! Exactement ! Sans aucun doute. C'est sûr. Je n'ai rien contre. C'est bien possible. Je suis partiellement d'accord. Peut-être bien. Ça se peut. C'est bien possible. Mouais...
Exemplifier
Ce n'est pas ce que j'ai lu. J'ai entendu dire que... On/ XY m'a dit (raconté, expliqué, informé, affirmé)... En parlant de ça... Juste une parenthèse ! Pour illustrer cela, ... Je connais un exemple, une histoire... Prenons un exemple.

TABLE C.4: **Le mini-rôle de la PERSONNE qui exprime son DESACCORD, l'ARGUMENTE et propose une autre SOLUTION**

Exprimer son désaccord
<p>Je ne suis pas (tout à fait) d'accord avec. . . Je ne suis pas pour. . . Je suis contre. . . Je m'oppose à. . . Tu as tort de. . . + infinitif Tu plaisantes ! Tu rigoles ! Et puis quoi encore ? Ce n'est pas ça du tout ! Pas du tout ! Absolument pas ! Jamais de la vie. Bien sûr que non. J'en doute. Je ne partage pas ton avis. Nous n'avons pas la même opinion. Ça dépend. Ce n'est pas sûr. Tu en est sûr(e) ? Pas toujours. Pas tout à fait. Pas vraiment. Pas forcément.</p>
Argumenter
<p>J'attire votre attention sur le fait que. . . Remarquez que. . . Je voudrais vous faire remarquer que. . . Je vous signale que. . . Il ne faut pas oublier que. . .</p>
Reconnaître qu'on a tort
<p>Excusez-moi, je me suis trompé(e). Je me suis planté(e) J'admets (j'avoue) que je n'y avais pas pensé. Il est vrai que ce cas est compliqué.</p>
Ajouter une idée nouvelle
<p>Je voudrais ajouter un point. Ceci dit, . . . A ce propos, A ce sujet. . . Quant à. . . Après, Ensuite, Et puis, De plus, En plus, En outre, Par ailleurs. . . Pour revenir à la question. . .</p>

Annexe D

Les consignes pour la DARL

Les modalités de la Discussion à Responsabilité Limitée

(semestre d'été 2005/2006)

1. La présentation du sujet

- La personne responsable de la discussion choisit librement le sujet de la discussion mais la formulation de celui-ci doit indiquer un problème à débattre, il est donc préférable que le sujet ait la forme d'une question. Le sujet doit être annoncé à la classe au moins une semaine avant la présentation.

- Pendant la présentation d'une durée de 3 min. (debout devant la classe avec la caméra témoin), le responsable de la discussion évoque les différents aspects de la question à débattre dans un récit structuré (introduction, développement, conclusion). Il essaye de garder le contact avec le public en le balayant du regard, ce qui implique la préparation de notes de sa présentation en points (\neq le texte suivi). La présentation du sujet se veut objectivée (on ne donne pas son avis) et suffisamment intéressante pour convaincre les membres du groupe de venir prendre part à la discussion proposée.

- La présentation est suivie de 3 pistes de réflexion (en plus des 3 min. de présentation) qui constitueront les 3 axes de la discussion à faire. Les pistes de réflexion ne doivent pas amener une simple énumération des phénomènes se rapportant au problème travaillé mais seront formulées de façon à encourager les participants à formuler des opinions, en utilisant des arguments différents et justifiés.

2. Le déroulement

Les discussions se font en 2 voire 3 groupes parallèles, sur une durée de 20 à 30 minutes. Chaque étudiant choisit un groupe où il veut travailler. Chaque membre du groupe veille à enrichir la discussion en y participant. On veille à la correction des propos des autres, on les aide à formuler des idées, on suggère des mots qui manquent... tout ceci dans un esprit d'entraide.

Le responsable de la discussion fait attention à ce qu'elle ne s'éloigne pas des pistes proposées, l'anime si nécessaire, veille à ce que la parole soit équitablement distribuée. Il prend des notes des idées intéressantes pour pouvoir ensuite les présenter à la partie de la classe qui n'a pas participé à sa discussion.

Les actes de parole à utiliser pendant la discussion sont répertoriés sur la feuille intitulée « Discuter ». (la caméra témoin et les enregistrements audio)

3. La récapitulation

La récapitulation se fait après un court temps de préparation (ne dépassant pas 10 min.). La personne responsable de la discussion peut être assise ou debout devant la caméra ; cette fois-ci, il faut fixer l'objectif de la caméra et il faut essayer de ne pas dissiper le spectateur éventuel par des mouvements inutiles (mouvements incontrôlés de la tête, des mains, des balancements, etc...) La récapitulation dure au moins 3 minutes et ne dépasse pas 6 min, elle retrace les réponses aux trois pistes de réflexion proposées dans la présentation.

EVALUATION DE LA DISCUSSION

L'enseignant évalue la présentation d'après les critères suivants : prise de contact avec le public, respect des consignes (temps, préparation en points), fond (logique et ordonné), qualité des pistes de réflexion (si elles amènent une discussion). Cette note fera $\frac{1}{4}$ de la note finale de ces TP d'Expression Orale.

Les participants de la discussion notent le déroulement suivant leurs propres critères pourvu qu'ils soient linguistiques et/ou communicatifs. La moyenne de toutes les notes attribuées fera $\frac{1}{8}$ de la note finale de ces TP d'Expression Orale.

Les auditeurs de la récapitulation (qui n'ont pas participé à la discussion correspondante) notent sa cohérence et son intérêt, ils prennent en considération également le critère du temps (entre 3 et 6 min.) La moyenne de toutes les notes attribuées fera $\frac{1}{8}$ de la note finale de ces TP d'Expression Orale.

Annexe E

Les bulletins récapitulatifs

Sujet de la discussion : Date :

le logo

1. Pourquoi avez-vous choisi cette discussion ?
.....
.....
.....
2. Avez-vous appris quelque chose de nouveau pendant la discussion ? (lexique, savoir faire, idées...)
.....
.....
.....
3. Est-ce que votre discussion était de qualité ? Si oui POURQUOI, si non POURQUOI ?
.....
.....
.....
4. Qu'est-ce que VOUS avez apporté au groupe ?
 - ma participation 1-3 intervention(s)
 - 4-7 interventions
 - nombreuses interventions
 - mes idées arguments, ex.....
 - exemples, sur.....
 - autres (préciser)
5. Est-ce que vous vous êtes préparé à la discussion ? Si oui comment ?
.....
.....

Annexe F

La congruence des rencontres pendant les discussions

Dans le tableau qui suit la lettre « X » dans la case désigne la présence d'une personne dans une discussion donnée en tant que participant. La lettre « R » précise que la personne donnée était responsable de la discussion en question.

Les codes des discussions sont construits d'après le modèle :

- Le numéro de la promotion des étudiants et la lettre désignant le groupe
- Le numéro du semestre d'études
- Le numéro de la discussion dans l'ordre de leurs présentations
- La date du déroulement de la discussion

Les codes des participants sont composés des deux chiffres : le chiffre romain (VI) rappelle la promotion et le chiffre arabe, qui est marqué en haut de chaque colonne, a été attribué aux apprenants selon leur position dans une liste alphabétique.

Annexe G

Une grille individuelle d'interventions

Le document qui suit avait le forme d'une feuille au format A4 recto-verso.

Ci-joint, juste un exemple d'une feuille personnalisée - tout d'abord un exemplaire vierge, puis rempli. J'ai choisi l'apprenant ayant le code VI.37 car c'est le premier qui apparait dans les analyses des résultats.

Responsable de la discussion

VIB/6/D15/2006.04.27 L'altruisme et l'égoïsme	Présentation	Durée : min	VI.37
	Déroulement		
	Récapitulation		

Nbr d'interventions : courtes moyennes longues

--	--	--

Participant aux discussions :

Code du responsable Code et titre de la discussion	Interventions
VIB/6/D2/2006.03.01 VI.20 La situation des étudiants en Pologne	C M L
VIB/6/D4/2006.03.09 VI.34 La mode de vivre en solo	C M L
VIB/6/D5/2006.03.16 VI.27 Les stéréotypes	C M L
VIB/6/D7/2006.03.23 VI.24 Les anglicismes dans le polonais	C M L
VIB/6/D10/2006.03.30 VI.28 La tolérance (dans le domaine sportif)	C M L
VIB/6/D11/2006.04.06 VI.25 Pâques	C M L
VIB/6/D12/2006.04.20 VI.26 L'amitié	C M L
VIB/6/D17/2006.05.04 VI.39 La délinquance juvénile	C M L
VIB/6/D20/2006.05.18 VI.45 Tarnów	C M L
VIB/6/D24/2006.06.01 VI.41 Les sports extrêmes	C M L

C – monosyllabes ou très bref, M – moins de 2 phrases ; L- plus de 2 phrases

Lp	C	M	L
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.			
27.			
28.			
29.			
30.			
31.			
32.			
33.			
34.			
35.			
36.			
37.			
38.			
39.			
40.			
41.			
42.			
43.			
44.			
45.			
46.			
47.			
48.			
49.			
50.			

51.			
52.			
53.			
54.			
55.			
56.			
57.			
58.			
59.			
60.			
61.			
62.			
63.			
64.			
65.			
66.			
67.			
68.			
69.			
70.			
71.			
72.			
73.			
74.			
75.			
76.			
77.			
78.			
79.			
80.			
81.			
82.			
83.			
84.			
85.			
86.			
87.			
88.			
89.			
90.			
91.			
92.			
93.			
94.			
95.			
96.			
97.			
98.			
99.			
100.			
101.			

102.			
103.			
104.			
105.			
106.			
107.			
108.			
109.			
110.			
111.			
112.			
113.			
114.			
115.			
116.			
117.			
118.			
119.			
120.			
121.			
122.			
123.			
124.			
125.			
126.			
127.			
128.			
129.			
130.			
131.			
132.			
133.			
134.			
135.			
136.			
137.			
138.			
139.			
140.			
141.			
142.			
143.			
144.			
145.			
146.			
147.			
148.			
149.			
150.			
151.			
152.			
153.			
154.			

155.			
156.			
157.			
158.			
159.			
160.			
161.			
162.			
163.			
164.			
165.			
166.			
167.			
168.			
169.			
170.			
171.			
172.			
173.			
174.			
175.			
176.			
177.			
178.			
179.			
180.			
181.			
182.			
183.			
184.			
185.			
186.			
187.			
188.			
189.			
190.			
191.			
192.			
193.			
194.			
195.			
196.			
197.			
198.			
199.			
200.			
201.			
202.			
203.			
204.			
205.			
206.			

! – le responsable a demandé l'avis directement // () – bavardage en dehors de la discussion // * rire du groupe// _ - monopolisation de la parole = plus qu'une minute

à composer VI.27

Responsable de la discussion		Durée <i>22</i> min	VI.37 (:--)
VIB/6/D15/2006.04.27	Présentation		
L'altruisme et l'égoïsme <i>5 participants</i>	Déroulement Récapitulation		

Nbr d'interventions :	courtes	moyennes	longues
	<i>24</i>	<i>10</i>	<i>2</i>

plus grande attention exprimée par les interventions courtes

Code du responsable Code et titre de la discussion	Interventions
VIB/6/D1/2006.03.01 VI.20 La situation des étudiants en Pologne <i>1/13</i>	C <i>12</i> B1, B2a, B3a M <i>7</i> L <i>2</i>
VIB/6/D4/2006.03.09 VI.34 La mode de vivre en solo <i>1/12</i>	C <i>16</i> (2) A1, B3 M <i>10</i> L <i>4</i>
VIB/6/D5/2006.03.16 VI.27 Les stéréotypes <i>1/13</i>	C <i>15</i> (2) B1 M <i>9</i> L <i>1</i>
VIB/6/D7/2006.03.23 VI.24 Les anglicismes dans le polonais <i>1/7</i>	C <i>11</i> B2a M <i>9</i> L <i>1</i>
VIB/6/D10/2006.03.30 VI.28 La tolérance (dans le domaine sportif) <i>1/8</i>	C <i>15</i> [1] B1 B2c M <i>12</i> L <i>2</i>
VIB/6/D11/2006.04.06 VI.25 Pâques <i>1/13</i>	C <i>1</i> M <i>7</i> L <i>5</i> <i>pas de choix</i>
VIB/6/D12/2006.04.20 VI.26 L'amitié <i>1/10</i>	C <i>6</i> (2) B1 M <i>4</i> L <i>2</i> 1!
VIB/6/D17/2006.05.04 VI.39 La délinquance juvénile	C M L <i>pas de choix</i>
VIB/6/D20/2006.05.18 VI.45 Tarnów <i>1/8</i>	C <i>10</i> [2] B4 M <i>23</i> L <i>3</i>
VIB/6/D24/2006.06.01 VI.41 Les sports extrêmes <i>1/6</i>	C <i>14</i> (4) [1] B1 M <i>18</i> (1) L <i>8</i> (1)

C - monosyllabes ou très bref; M - moins de 2 phrases; L - plus de 2 phrases			
Lp	C	M	L
1.		37	
2.		41	
3.		24	
4.		35	
5.	41		
6.	37		
7.		47	
8.		24	
9.	(354)		43
10.	37		
11.			47
12.	37		
13.	41		
14.			35
15.	24		
16.	35		
17.		24	
18.		43	
19.	43	35	
20.	(354)		43
21.		37	
22.		41	
23.			24
24.	47		
25.		37	
26.		41	
27.		37	
28.		41	
29.		47	
30.	35		
31.	47		
32.		35	
33.	47		
34.	35		
35.		37	
36.		47	
37.	37		24
38.		47	
39.		37	
40.			43
41.	37		
42.			35
43.		24	
44.			37
45.		47	
46.	37		
47.	47		
48.		41	
49.	37		
50.			43
51.		37	
52.		24	24
53.		37	
54.			24
55.	37		
56.		24	
57.	37		
58.		41	
59.		37	
60.		41	
61.	37		
62.		41	
63.	37		
64.	41		
65.	37		
66.			35
67.	37		
68.	37		35
69.	37		
70.		35	
71.	37		
72.	35		
73.	37		
74.	(2436)		35
75.	37		
76.		47	
77.	37		
78.	37	43	
79.	37		
80.	(43)		43
81.	37		
82.		43	
83.		35	
84.		43	
85.	37		
86.		43	
87.	37		
88.	43		
89.		41	
90.		37	
91.	43		
92.	37		
93.			
94.	38	37	16
95.			
96.			
97.			
98.			
99.			
100.			
101.			
102.			
103.			

Annexe H

Le questionnaire post-discussion

A chaque étape de ce questionnaire vous êtes libres d'ajouter vos remarques et des précisions, des questions, etc...

1. Comment avez-vous choisi (raisons et moyens) votre sujet pour la discussion de deuxième semestre d'expression orale :

.....

2. Rappelez-vous le jour de « votre » discussion.

Est-ce que vous vous êtes sentis « engagés »?
 (cochez une case pour chaque étape de la discussion)

énormément
 beaucoup
 difficile à dire
 je ne crois pas
 pas du tout

Pendant la présentation

Lors du déroulement de la discussion

En présentant des conclusions

Si, au moins une fois, vous avez coché « difficile à dire », « je ne crois pas », « pas du tout » trouvez **des raisons** de votre non-engagement :

.....

Si, au moins une fois, vous avez coché « énormément » ou « beaucoup » dites quels étaient des **indices** qui vous permettent d'affirmer que vous étiez engagés:

.....

3. En travaillant sur la question précédente vous étiez confrontés au mot « engager ».
Quelle est d'après vous la composante principale de l'engagement ?
 (cochez UNE seule case) :

- la motivation
 l'autonomie
 la conviction intérieure
 l'action
 autre (préciser)

.....

4. Enumérez au moins 3 points forts et 3 points faibles des discussions – ce qui vous a plu et ce qui vous a dérangé :

Côtés FORTS	Côtés FAIBLES
a)	a)
.....
.....
b)	b)
.....
.....
c)	c)
.....
.....
d)	d)
.....
.....

5. La qualité de présentations, du déroulement de la discussion et des conclusions n'a pas été remise en cause. Pensez-vous que c'est grave ? Est-ce qu'il faudrait changer cela ? (Si oui – comment ?; si non – pourquoi ?)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Voyez-vous une différence quelconque dans votre PREPARATION à la discussion lors du premier semestre et pour celle en deuxième semestre ? (je vous rappelle que les sujets au 1^{er} semestre étaient fixés en classe et choisis librement au 2^e).

.....

.....

.....

Remarques sur l'utilité d'un tel type de discussion en classe

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe I

Des motifs regroupés

Des motifs des choix des discussions inscrits par les étudiants dans les questionnaires post-discussion (annexe E, p. 349, question numéro 1) regroupés en 4 catégories :

A-Des motifs liés au sujet

1. Ce sujet est très intéressant (ou une autre marque d'importance exprimée)
2. Ce sujet est intéressant, curieux
3. Ce sujet est nouveau, d'actualité
4. Il faut connaître ce sujet
5. Ce sujet se prête bien à la discussion
- 6a. Ce sujet est facile
- 6b. Ce sujet est plus facile que d'autres sujets proposés
- 6c. Ce sujet est drôle
- 6d. Ce sujet a des marques de scientificité
7. Ce sujet est plus intéressant que les autres ; d'autres sujets ne m'intéressaient pas
8. Ce sujet réfère à un problème grave

B-Des motifs liés à sa propre personne

1. Ce sujet m'intéresse beaucoup, me plaît (implication personnelle)
- 2a. Ce sujet se rapporte à moi
- 2b. Ce sujet se rapporte à chacun (de nous)
- 2c. Ce sujet est présent dans notre vie
- 2d. Ce sujet se rapporte au groupe auquel j'appartiens
3. J'ai voulu donner mon avis sur ce sujet
4. J'ai une expérience dans ce qui va être traité
5. Je veux connaître, apprendre qqch car je n'ai pas d'expérience
6. Je trouve ce sujet agréable, il me fait penser à mon enfance, à des moments heureux (Référence extérieure agréable)
7. Je suis touché émotionnellement par ce sujet

C-Des motifs liés à d'autres participants

1. Trop de monde dans l'autre discussion
2. Pas beaucoup de personnes dans ce groupe de discussion
3. Je voulais connaître les opinions des collègues dans la discussion sur ce sujet

D-Autres (endroit, présentation, raison obscure)

1. Par la qualité de la présentation
2. Les pistes de réflexion intéressantes, précises
3. Pas envie de bouger et la discussion est venue à moi
4. Assis pas loin du responsable de la discussion
5. Par hasard
6. Raison positive obscure (« C'est intéressant de participer à cette discussion »)

E-Pas de réponse**F-Pas de choix**

Annexe J

Le suivi individuel des discussions

Chaque grille présentée ci-dessous correspond à un suivi des discussions d'un étudiant. Le code de l'étudiant a été placé à l'en-tête de la grille avec la moyenne de prise de parole en groupe que la personne en question a réalisée. Cette moyenne a fait établir l'ordre de placement de chaque étudiant analysé. Il s'agit de l'ordre décroissant.

TABLE J.1: VI.37 - 0,527

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D2/2006.03.01	La situation des étudiants en Pologne	B1, B2a, B3
2	VIB/6/D4/2006.03.09	La mode de vivre en solo	A1, B3
3	VIB/6/D5/2006.03.16	Les stéréotypes	B1
4	VIB/6/D7/2006.03.23	Les anglicismes dans le polonais	B2a
5	VIB/6/D10/2006.03.30	La tolérance (dans le domaine sportif)	B1, B2c
6	VIB/6/D11/2006.04.06	Pâques	Pas de choix
7	VIB/6/D12/2006.04.20	L'amitié	B1
8	VIB/6/D15/2006.04.27	L'altruisme et l'égoïsme	Responsable
9	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
10	VIB/6/D20/2006.05.18	Tarnów	B4
11	VIB/6/D24/2006.06.01	Les sports extrêmes	B1

TABLE J.2: VI.45 - 0,333

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D3/2006.03.09	Les lectures des enfants	B6, B3
2	VIB/6/D10/2006.03.30	La tolérance (dans le domaine sportif)	A3, A8
3	VIB/6/D13/2006.04.20	L'école buissonnière	B2d, B3
4	VIB/6/D16/2006.04.27	Les achats	A2, A6a
5	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
6	VIB/6/D20/2006.05.18	Tarnów	Responsable
7	VIB/6/D22/2006.05.25	Faire travailler le corps et l'esprit	A6a, B3, B4
8	VIB/6/D26/2006.06.01	La publicité	A7

TABLE J.3: VI.25 - 0,311

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D2/2006.03.01	La situation des étudiants en Pologne	A7, B2a
2	VIB/6/D4/2006.03.09	La mode de vivre en solo	B2a, B3
3	VIB/6/D5/2006.03.16	Les stéréotypes	D5
4	VIB/6/D8/2006.03.23	La dépression	C3
5	VIB/6/D9/2006.03.30	Le chômage	A7
6	VIB/6/D11/2006.04.06	Pâques	Responsable
7	VIB/6/D13/2006.04.20	L'école buissonnière	C1
8	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
9	VIA/6/D16/2006.05.18	Le sommeil	D5
10	VIB/6/D20/2006.05.18	Tarnów	A7
11	VIB/6/D22/2006.05.25	Faire travailler le corps et l'esprit	D6
12	VIA/6/D22/2006.05.31	Les classes d'intégration scolaire	E

TABLE J.4: VI.35 - 0,306

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D1/2006.03.01	Le stress-le moteur ou le frein	Responsable
2	VIB/6/D3/2006.03.09	Les lectures des enfants	B6
3	VIB/6/D6/2006.03.16	La chambre	B3, C3
4	VIB/6/D7/2006.03.23	Les anglicismes dans le polonais	A1, A3
5	VIB/6/D10/2006.03.30	La tolérance (dans le domaine sportif)	A2, A5
6	VIB/6/D11/2006.04.06	Pâques	Pas de choix
7	VIB/6/D12/2006.04.20	L'amitié	A1, B6
8	VIB/6/D15/2006.04.27	L'altruisme et l'égoïsme	A1, B2a, B3
9	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
10	VIB/6/D18/2006.05.18	L'attitude de l'homme vis-à-vis de la nature	D3
11	VIB/6/D21/2006.05.25	Le culte du corps	A2, C3
12	VIB/6/D26/2006.06.01	La publicité	A2

TABLE J.5: VI.44 - 0,271

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D2/2006.03.01	La situation des étudiants en Pologne	B1, B2a
2	VIB/6/D4/2006.03.09	La mode de vivre en solo	A7
3	VIB/6/D8/2006.03.23	La dépression	A4, B1, B2c
4	VIB/6/D9/2006.03.30	Le chômage	B1, B2c
5	VIB/6/D11/2006.04.06	Pâques	Pas de choix
6	VIB/6/D13/2006.04.20	L'école buissonnière	E
7	VIB/6/D16/2006.04.27	Les achats	B1, B6
8	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
9	VIB/6/D20/2006.05.18	Tarnów	A6a, B6
10	VIB/6/D22/2006.05.25	Faire travailler le corps et l'esprit	Responsable
11	VIB/6/D25/2006.06.01	L'amour	B1, C3

TABLE J.6: VI.41 - 0,263

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D4/2006.03.09	La mode de vivre en solo	A2, C3
2	VIB/6/D6/2006.03.16	La chambre	Responsable
3	VIB/6/D7/2006.03.23	Les anglicismes dans le polonais	B1
4	VIB/6/D9/2006.03.30	Le chômage	B3, C3
5	VIB/6/D11/2006.04.06	Pâques	Pas de choix
6	VIB/6/D13/2006.04.20	L'école buissonnière	B3, B4, C3
7	VIB/6/D15/2006.04.27	L'altruisme et l'égoïsme	A7, B3, B4
8	VIB/6/D20/2006.05.18	Tarnów	E
9	VIB/6/D24/2006.06.01	Les sports extrêmes	Responsable

TABLE J.7: VI.33 - 0,235

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D3/2006.03.09	Les lectures des enfants	Responsable
2	VIB/6/D6/2006.03.16	La chambre	A2, A3, A4, A6a, D2
3	VIB/6/D7/2006.03.23	Les anglicismes dans le polonais	A3, B2d
4	VIB/6/D10/2006.03.30	La tolérance (dans le domaine sportif)	A3, B2c, B5
5	VIB/6/D11/2006.04.06	Pâques	Pas de choix
6	VIB/6/D12/2006.04.20	L'amitié	B2c
7	VIB/6/D16/2006.04.27	Les achats	B2c, B4
8	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
9	VIB/6/D18/2006.05.18	L'attitude de l'homme vis-à-vis de la nature	E
10	VIB/6/D25/2006.06.01	L'amour	B4

TABLE J.8: VI.26 - 0,223

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D4/2006.03.09	La mode de vivre en solo	A1, A3
2	VIB/6/D5/2006.03.16	Les stéréotypes	A3, A4
3	VIB/6/D8/2006.03.23	La dépression	A1, A3, B5
4	VIB/6/D9/2006.03.30	Le chômage	A1, B2b
5	VIB/6/D11/2006.04.06	Pâques	Pas de choix
6	VIB/6/D12/2006.04.20	L'amitié	Responsable
7	VIB/6/D14/2006.04.27	Le bonheur	A1
8	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
9	VIB/6/D25/2006.06.01	L'amour	B2b, B6

TABLE J.9: VI.24 - 0,203

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D1/2006.03.01	Le stress-le moteur ou le frein	A3, B1, B2b
2	VIB/6/D3/2006.03.09	Les lectures des enfants	A6a, B6
3	VIB/6/D5/2006.03.16	Les stéréotypes	A3, B1
4	VIB/6/D7/2006.03.23	Les anglicismes dans le polonais	Responsable
5	VIB/6/D10/2006.03.30	La tolérance (dans le domaine sportif)	D1
6	VIB/6/D11/2006.04.06	Pâques	Pas de choix
7	VIB/6/D15/2006.04.27	L'altruisme et l'égoïsme	A2
8	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
9	VIB/6/D20/2006.05.18	Tarnów	E
10	VIB/6/D23/2006.05.25	La télévision	A2, C2
11	VIB/6/D24/2006.06.01	Les sports extrêmes	B1

TABLE J.10: VI.43 - 0,184

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D1/2006.03.01	Le stress-le moteur ou le frein	A7, D3
2	VIB/6/D3/2006.03.09	Les lectures des enfants	D3
3	VIB/6/D6/2006.03.16	La chambre	B2a
4	VIB/6/D10/2006.03.30	La tolérance (dans le domaine sportif)	D3
5	VIB/6/D11/2006.04.06	Pâques	Pas de choix
6	VIB/6/D12/2006.04.20	L'amitié	E
7	VIB/6/D15/2006.04.27	L'altruisme et l'égoïsme	A6d
8	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
9	VIB/6/D20/2006.05.18	Tarnów	B1
10	VIB/6/D21/2006.05.25	Le culte du corps	Responsable
11	VIB/6/D24/2006.06.01	Les sports extrêmes	B4

TABLE J.11: VI.28 - 0,181

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D2/2006.03.01	La situation des étudiants en Pologne	B2d, B3
2	VIB/6/D4/2006.03.09	La mode de vivre en solo	A1, A5
3	VIB/6/D5/2006.03.16	Les stéréotypes	A8, B2c
4	VIB/6/D8/2006.03.23	La dépression	A8, B2b
5	VIB/6/D10/2006.03.30	La tolérance (dans le domaine sportif)	Responsable
6	VIB/6/D11/2006.04.06	Pâques	Pas de choix
7	VIB/6/D16/2006.04.27	Les achats	B4
8	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
9	VIB/6/D20/2006.05.18	Tarnów	B2a, B3
10	VIB/6/D23/2006.05.25	La télévision	A2, B3
11	VIB/6/D26/2006.06.01	La publicité	B3, B7

TABLE J.12: VI.30 - 0,166

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D2/2006.03.01	La situation des étudiants en Pologne	B2d
2	VIB/6/D4/2006.03.09	La mode de vivre en solo	D2
3	VIB/6/D5/2006.03.16	Les stéréotypes	A7
4	VIB/6/D13/2006.04.20	L'école buissonnière	Responsable
5	VIB/6/D16/2006.04.27	Les achats	A6b
6	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
7	VIB/6/D23/2006.05.25	La télévision	C3
8	VIB/6/D26/2006.06.01	La publicité	A7

TABLE J.13: VI.40 - 0,107

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D2/2006.03.01	La situation des étudiants en Pologne	A3, B1, B3
2	VIB/6/D3/2006.03.09	Les lectures des enfants	A2, B6
3	VIB/6/D6/2006.03.16	La chambre	A1, A3, A6c
4	VIB/6/D8/2006.03.23	La dépression	A3, B2b
5	VIB/6/D10/2006.03.30	La tolérance (dans le domaine sportif)	B5
6	VIB/6/D11/2006.04.06	Pâques	Pas de choix
7	VIB/6/D12/2006.04.20	L'amitié	B1, B2a
8	VIB/6/D16/2006.04.27	Les achats	A3, B2d
9	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
10	VIB/6/D25/2006.06.01	L'amour	Responsable

TABLE J.14: VI.27 - 0,093

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D2/2006.03.01	La situation des étudiants en Pologne	B2a
2	VIB/6/D4/2006.03.09	La mode de vivre en solo	A7
3	VIB/6/D5/2006.03.16	Les stéréotypes	Responsable
4	VIB/6/D9/2006.03.30	Le chômage	A7
5	VIB/6/D11/2006.04.06	Pâques	Pas de choix
6	VIB/6/D13/2006.04.20	L'école buissonnière	A2
7	VIB/6/D14/2006.04.27	Le bonheur	B2b, D1
8	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
9	VIB/6/D19/2006.05.18	L'intolérance	B1
10	VIA/6/D18/2006.05.24	Les achats sur l'internet	B1
11	VIB/6/D24/2006.06.01	Les sports extrêmes	D4

TABLE J.15: VI.36 - 0,084

N°	Code de la discussion	Titre	Motifs
1	VIB/6/D2/2006.03.01	La situation des étudiants en Pologne	B2a, B2c
2	VIB/6/D4/2006.03.09	La mode de vivre en solo	A2, B2b
3	VIB/6/D5/2006.03.16	Les stéréotypes	B1
4	VIB/6/D8/2006.03.23	La dépression	Responsable
5	VIB/6/D9/2006.03.30	Le chômage	A7
6	VIB/6/D11/2006.04.06	Pâques	Pas de choix
7	VIB/6/D12/2006.04.20	L'amitié	B1, B3
8	VIB/6/D16/2006.04.27	Les achats	B1
9	VIB/6/D17/2006.05.04	La délinquance juvénile	Pas de choix
10	VIB/6/D19/2006.05.18	L'intolérance	B1
11	VIB/6/D25/2006.06.01	L'amour	A1, B1

Annexe K

Quelques avis actuels des collègues-professeurs

Comme introduction à la présentation de ma recherche lors du séminaire du 9.04.2010, j'ai proposé à mes collègues des bordereaux avec deux questions suivantes :

1. Est-ce qu'un échange d'opinions à l'oral (à partir d'un document écrit, d'un événement d'actualité, etc.) est une activité fréquente lors de vos cours ?

- oui, pendant chaque cours
- oui, de temps à autre je propose ce type d'activité (pendant un cours sur ...)
- pas vraiment, c'est assez rare mais cela existe
- non, je ne demande pas à mes étudiants d'exprimer leurs propres opinions

2. Si un échange d'opinions existe lors de vos cours, quelles sont vos observations quant à la participation des élèves ?

- souvent la majorité prend la parole
- il y a quelques personnes qui ont quelque chose à dire, les autres restent silencieux ou répètent des idées entendues
- rarement quelqu'un exprime son avis spontanément, le plus souvent je dois le désigner pour qu'il le fasse
- d'autres cas de figure : ...

Annexe L

Un questionnaire promouvant l'autoconscience des apprenants

Questionnaire réalisé par Magdalena Szczepanik-Ninin dans le cadre de sa recherche didactologique

I. Expériences dans l'apprentissage des langues étrangères à l'école secondaire (le lycée) :

1. Quelles langues étrangères avez-vous appris/perfectionné durant votre scolarisation à l'école secondaire ? Précisez le nombre d'heures (45') hebdomadaires.
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
2. Marquez, pour chaque langue étrangère, quel type de tâches était le plus fréquent : (essayez de l'exprimer en pourcentages)

N°	Propriétés des tâches \ Langue apprise	a	b	c	d
1.	Tâches simples, sous supervision directe dans un cadre structuré (on nous dit ce qu'il faut faire et comment le faire).				
2.	Résoudre des problèmes courants en ayant un certain degré d'autonomie.				
3.	Effectuer des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et appliquant des méthodes et pour cela on adapte son comportement aux circonstances et on prend des responsabilités.				
4.	Pour résoudre des problèmes précis on doit imaginer - créer – des solutions, on s'autogère dans la limite des consignes définies et on supervise le travail d'autres personnes en prenant certaines responsabilités pour l'évaluation.				
5.	Des problèmes abstraits demandant des solutions créatives dans les conditions où les changements sont imprévisibles et il faut réviser et développer ses performances et celles des autres.				
6.	Des problèmes complexes et imprévisibles demandant une sens de l'innovation, incluant des responsabilités au niveau de la prise des décisions et des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif.				

(L'échelle créée à partir de l'annexe II de la Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO C111 du 6.05.2008, pp.5 et 6.)

3. Donnez les exemples des tâches que vous avez coché ci-dessus. Précisez pour chaque exemple le n° de type de tâche.

a).....

 b).....

 c).....

 d).....

III.1. Quel type de tâches préférez-vous réaliser en classe ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

II. Expériences dans l'apprentissage des langues étrangères à l'E.N.S.E.P. :

1. Quelles matières dans le cadre du Français Langue Etrangère permettent de placer vos réalisations au plus loin de l'échelle ci-dessous ?
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
2. Marquez, pour chaque matière choisie, quel type de tâches était le plus fréquent : (essayez de l'exprimer en pourcentages)

N°	Propriétés des tâches \ Matière choisie	a	b	c	d
1.	Tâches simples, sous supervision directe dans un cadre structuré (on nous dit ce qu'il faut faire et comment le faire).				
2.	Résoudre des problèmes courants en ayant un certain degré d'autonomie.				
3.	Effectuer des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et appliquant des méthodes et pour cela on adapte son comportement aux circonstances et on prend des responsabilités.				
4.	Pour résoudre des problèmes précis on doit imaginer - créer - des solutions, on s'autogère dans la limite des consignes définies et on supervise le travail d'autres personnes en prenant certaines responsabilités pour l'évaluation.				
5.	Des problèmes abstraits demandant des solutions créatives dans les conditions où les changements sont imprévisibles et il faut réviser et développer ses performances et celles des autres.				
6.	Des problèmes complexes et imprévisibles demandant une sens de l'innovation, incluant des responsabilités au niveau de la prise des décisions et des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif.				

3. Donnez les exemples des tâches que vous avez coché ci-dessus. Précisez pour chaque exemple le n° de type de tâche (ex.a)(1) Exercices à trous avec des textes d'articles de presse; (2) Ecrire une rédaction d'après un plan choisi individuellement, etc...)

- a).....
.....
.....
- b).....
.....
.....
- c).....
.....
.....
- d).....
.....
.....

III.2. Pensez-vous que vos préférences quant au type d'activités en classe sont liées à la façon dont vous fonctionnez dans votre famille, dans la société (polonaise) ? Justifiez votre réponse.

-
.....
.....
.....
.....

Annexe M

Un questionnaire d'attitude en ligne

Le site <http://www.kwiksurveys.com> permet de créer des questionnaires, écrire des modèles d'e-mail avec des éléments personnalisés tels le prénom ajouté dans la formule d'appel, envoyer le questionnaire à un groupe choisi des destinataires et enfin recevoir des résultats sous forme des données chiffrées dont les pourcentages sont comptés. Voici un exemple de questionnaire à l'attention des étudiants de l'ENSEP de Tarnów.

Comment les étudiants voient le passé et le présent ?

Bonjour à toutes et à tous 😊

Grâce à ce questionnaire, je voudrais avoir le point de vue des jeunes gens sur le fonctionnement des personnes durant la Seconde Guerre Mondiale, sous le communisme en Pologne et actuellement dans la vie publique et à l'école.

Il n'y a que 16 phrases qu'il faut lire et comprendre, puis dire si vous êtes d'accord ou non avec ce qui est dit. Vous pouvez être catégoriques - complètement d'accord ou pas d'accord, mais vous pouvez aussi hésiter et dans ce cas marquer (en polonais ou en français) qu'est ce qui vous fait hésiter, pourquoi il vous est difficile de décider quelle réponse donner.

Ce qui est important pour moi c'est d'avoir de vraies réponses - celles que l'on peut donner après une réflexion 😊 - et pas des clics comme si on ne savait pas lire 😞

Merci d'avance pour tout travail de qualité !

Amicalement MSZN

1. Les envahisseurs soumettaient les Polonais en leur interdisant des postes à responsabilité.

complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord

J'hésite parce que :

2. Les activistes communistes à partir des années 50 jusqu'aux années 80 dirigeaient tout leur effort à appliquer les directives de leurs supérieurs sans participer à leur élaboration.

- complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord
 J'hésite parce que :

3. Les ennemis de la Pologne ont profité de nos biens et forces en nous laissant en échange une existence minable.

- complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord
 J'hésite parce que :

4. Les Russes et les Allemands sont contents quand la Pologne n'a pas le courage de défendre ses intérêts nationaux.

- complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord
 J'hésite parce que :

5. Les minorités (y compris l'opposition) doivent avoir la possibilité de faire entendre leurs raisons, pour les ajouter à la discussion générale.

complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord

J'hésite parce que :

6. L'enseignant gagne en autorité surtout en sachant maintenir la discipline en classe et en se faisant obéir.

complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord

J'hésite parce que :

7. Les collaborateurs des ennemis du pays peuvent ne pas être jugés négativement si on n'arrive pas à leur prouver une mauvaise foi évidente.

complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord

J'hésite parce que :

8. Les apprenants paresseux (ou pas motivés) peuvent ne pas s'impliquer dans le travail en classe car d'autres apprenants feront quand même quelque chose.

- complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord
- J'hésite parce que :

9. Les résistants pendant la Deuxième Guerre Mondiale avaient bien raison en combattant les Allemands.

- complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord
- J'hésite parce que :

10. Les gens actifs sous le communisme en Pologne ne pouvaient faire rien d'intéressant car leur créativité devait céder la place à l'obéissance.

- complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord
- J'hésite parce que :

11. Au temps du communisme, un citoyen moyen ne travaillait pas efficacement car l'effort n'était pas bien rétribué.

complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord

J'hésite parce que :

12. Les Polonais ne faisaient pas bien leur travail (fuszerka- gâchage, sabotage) en travaillant pour les nazis parce que c'était une solution appropriée à la situation.

complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord

J'hésite parce que :

13. Un Polonais moyen doit apprendre comment construire des compromis dans la vie publique actuelle.

complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord

J'hésite parce que :

14. Les acteurs de la classe doivent faire des efforts pour apprendre à travailler ensemble et partager des responsabilités.

- complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord
 J'hésite parce que :

15. Actuellement, les apprenants ne sont pas encouragés à exprimer leurs opinions en classe.

- complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord
 J'hésite parce que :

16. Les hommes et femmes politiques actuels se disputent souvent en Pologne car ils ont des caractères trop individualistes.

- complètement d'accord d'accord pas d'accord complètement pas d'accord
 J'hésite parce que :

Annexe N

Le questionnaire de vérification des motifs (EXP)

Results for survey: Ważne wyjaśnienie

Options Display completed surveys only ? Show all questions as raw values ?

Results filtering +

Add Filter

Survey Invitations

Invitations Sent: **83**

Invitations Accepted: **28**

Untracked Responses: **0**

Total Completed Surveys Received: **28**

Total Incomplete Surveys Received: **0**

Total Responses Received: **28**

[View invitations & send reminders](#)

Page: 1/1

To zajmie 15 sekund !

Dotyczy : historyczno-refleksyjnego kwestionariusza po francusku

Question 1

Nie wysłata(e) m odpowiedzi ponieważ (można wybrać kilka odpowiedzi i/lub wpisać własny tekst):

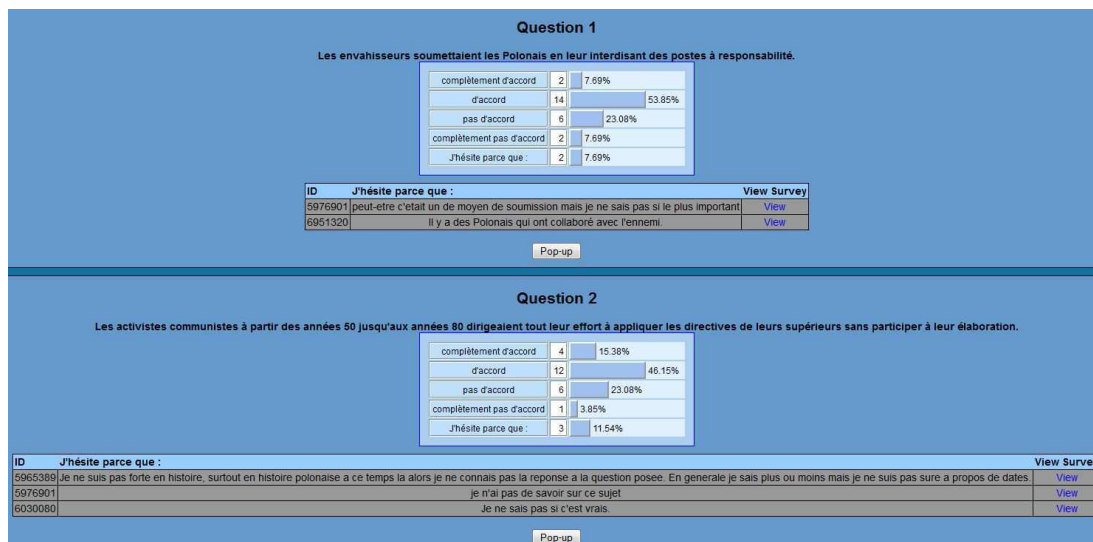
Zamknęłam/zamknąłem ankietę i potem się okazało że drugi raz nie mogę do niej wrócić.	6	35.25%
Wszystko było po francusku i było zbyt trudne.	0	0.00%
Jak zaczęłam/zaczęłam cętać wstęp to stwierdziłam że mnie to nie interesuje.	1	5.88%
Gdy zobaczyłam(e) m maila to nie miałam(e) m ochoty/czasu się tym zająć.	10	58.82%

ID	Inne	View Survey
69228991	czasu)	View
69290052	dzień dobry, moja odpowiedź to nie miałam czasu bo pisałam prace magisterska jestem teraz Pania magister i dopiero teraz mam czas na ankiete. jeśli może mi ja Pani jeszcze raz wysłac. przepraszam za zwloke renata watroba	View
6930280	nie otrzymałam zadanej ankiety do wypełnienia	View
6930669	nie miałam czasu a potem skasowałam maila (View
6932641	nie otrzymałam zadnego maila z ankietą!!	View
6941280	Nie dostałam maila.	View
6943240	link się nie otworzył ponieważ miałam problemy z komputerem strona ładowała się zbyt długo. a później pojawił się komunikat strona wygasła, chciałam pomóc, niestety nie udało się B. Curyko	View
6949046	nie dotarło mnie rzadna ankiet. Zrezygnowałam ze studiów pół roku temu.]	View
6966147	dopiero otrzymałam wiadomość.:	View
7034952	Nie znalazłam odpowiedzina wszystkie pytania a nie miałam wtedy czasubdy doczytać na ten temat	View

Annexe O

Les résultats du questionnaire en ligne

Le questionnaire d'attitude a été envoyé le 17 mai 2011 à 106 personnes, puis il a été renvoyé à 3 personnes le sollicitant le 26 juillet 2011. Les résultats suivants, de la part de 26 personnes, ont été enregistrés le 29 juillet 2011 :



Question 3

Les ennemis de la Pologne ont profité de nos biens et forces en nous laissant en échange une existence minable.

complètement d'accord	9	34.62%
d'accord	13	50.00%
pas d'accord	3	11.54%
complètement pas d'accord	1	3.85%

Pop-up

Question 4

Les Russes et les Allemands sont contents quand la Pologne n'a pas le courage de défendre ses intérêts nationaux.

complètement d'accord	5	19.23%
d'accord	11	42.31%
pas d'accord	9	34.62%
complètement pas d'accord	0	0.00%
J'hésite parce que :	1	3.85%

ID	J'hésite parce que :	View Survey
5976901	je ne connais pas du tout les reactions des Russes et des Allemands	View

Pop-up

Question 5

Les minorités (y compris l'opposition) doivent avoir la possibilité de faire entendre leurs raisons, pour les ajouter à la discussion générale.

complètement d'accord	11	44.00%
d'accord	14	56.00%
pas d'accord	0	0.00%
complètement pas d'accord	0	0.00%

Pop-up

Question 6

L'enseignant gagne en autorité surtout en sachant maintenir la discipline en classe et en se faisant obéir.

complètement d'accord	6	23.08%
d'accord	10	38.46%
pas d'accord	7	26.92%
complètement pas d'accord	2	7.69%
J'hésite parce que :	1	3.85%

ID	J'hésite parce que :	View Survey
6951320	Ceci n'est qu'un moyen parmi d'autres d'être un bon enseignant.	View

Pop-up

Question 7

Les collaborateurs des ennemis du pays peuvent **ne pas être jugés négativement** si on n'arrive pas à leur prouver une mauvaise foi évidente.

complètement d'accord	0	0.00%
d'accord	10	38.46%
pas d'accord	15	57.69%
complètement pas d'accord	0	0.00%
J'hésite parce que :	1	3.85%

ID	J'hésite parce que :	View Survey
6030080	Je pense qu'il est très difficile de prouver une mauvaise foi qui est "évidente"	View

Pop-up

Question 8

Les apprenants paresseux (ou pas motivés) peuvent **ne pas s'impliquer dans le travail en classe** car d'autres apprenants feront quand même quelque chose.

complètement d'accord	2	7.69%
d'accord	2	7.69%
pas d'accord	12	46.15%
complètement pas d'accord	6	23.08%
J'hésite parce que :	4	15.38%

ID	J'hésite parce que :	View Survey
5974131	Les activités d'autres peuvent mobiliser même les apprenants qui sont paresseux. Je pense que beaucoup dépendent de professeur et aussi de l'atmosphère dans la classe.	View
6030080	Je ne comprends pas la question.	View
6032981	bons élèves sont liés par les plus faibles, mais ne devraient pas décourager les élèves les plus faibles	View
6128760	quand on les motive à l'action, ils commencent à s'engager et de travailler.	View

Pop-up

Question 9

Les résistants pendant la **Deuxième Guerre Mondiale** avaient bien raison en combattant les Allemands.

complètement d'accord	10	38.46%
d'accord	9	34.62%
pas d'accord	4	15.38%
complètement pas d'accord	1	3.85%
J'hésite parce que :	2	7.69%

ID	J'hésite parce que :	View Survey
5965389	Voire la question 2	View
6012045	Je n'ai pas d'opinion	View

Pop-up

Question 10

Les gens actifs sous le communisme en Pologne **ne pouvaient faire rien d'intéressant** car leur créativité devait céder la place à l'obéissance.

complètement d'accord	2	7.69%
d'accord	8	30.77%
pas d'accord	13	50.00%
complètement pas d'accord	3	11.54%

Pop-up

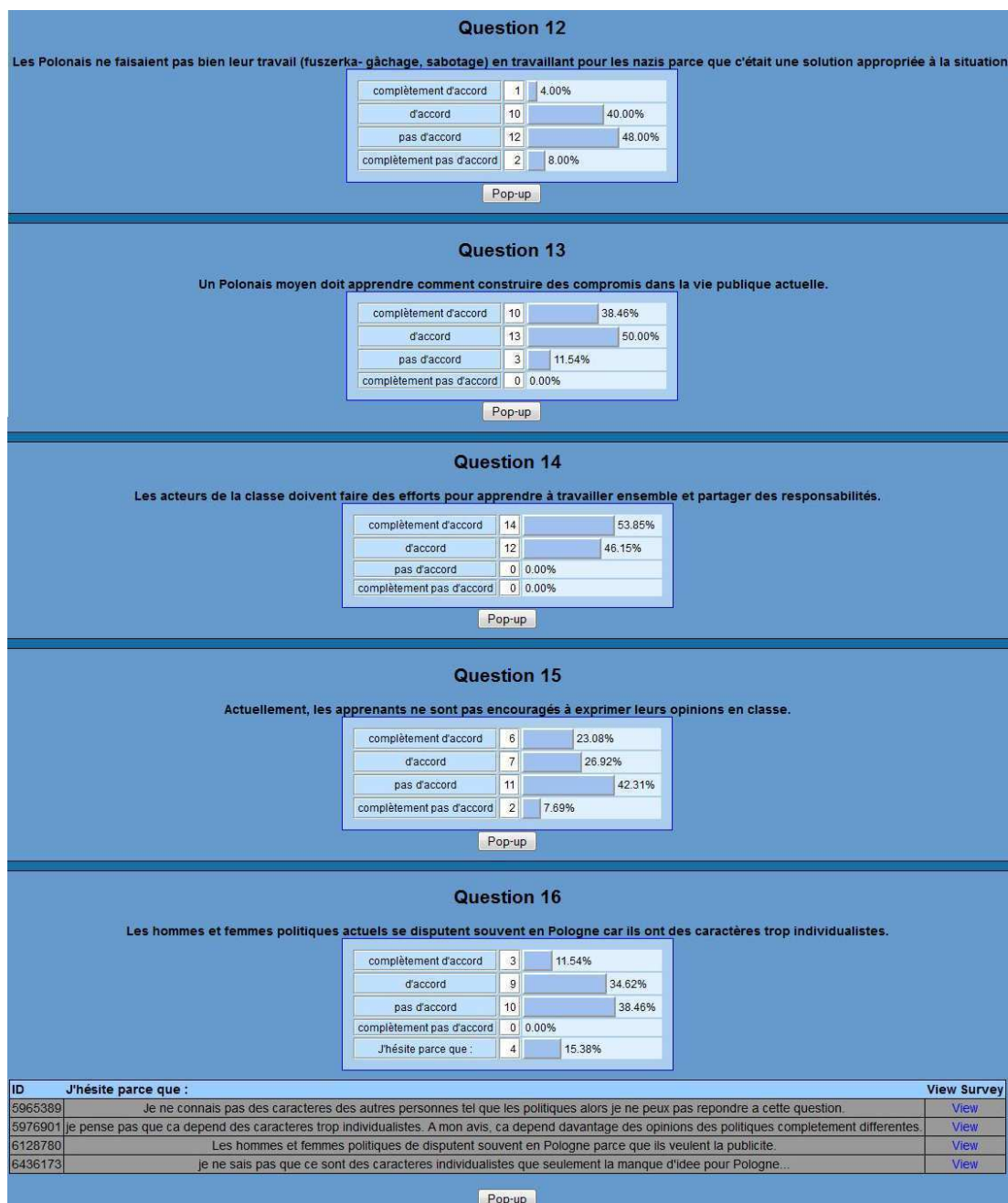
Question 11

Au temps du communisme, un **citoyen moyen ne travaillait pas efficacement** car l'effort n'était pas bien rétribué.

complètement d'accord	1	4.00%
d'accord	6	24.00%
pas d'accord	15	60.00%
complètement pas d'accord	1	4.00%
J'hésite parce que :	2	8.00%

ID	J'hésite parce que :	View Survey
5965389	Voire la question 2	View
5974131	Les gens étaient fatigués des contrôles, de la censure, tous était pour eux gris, triste et sans sens.	View

Pop-up



Annexe P

Le relevé détaillé des résultats du questionnaire d'attitude

Question	Total positif	% du total des résultats	Total négatif	% du total des résultats
1	40	66,67	17	28,33
2	37	61,67	19	31,67
3	49	81,67	10	16,67
4	39	65	18	30
5	56	94,92	3	5,08
6	39	65	17	28,33
7	29	48,33	30	50
8	18	30	36	60
9	51	85	5	8,33
10	24	40	35	58,33
11	18	30,51	37	62,71
12	34	57,63	23	38,98
13	51	85	8	13,33
14	58	96,67	1	1,67
15	27	45	32	53,33
16	23	38,33	28	46,67

ANNEXE P. LE RELEVÉ DÉTAILLÉ DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE
D'ATTITUDE

Questionnaire en ligne : 26 personnes				Questionnaire par e-mail (30 personnes) et 4 enquêtes en version papier				Total des résultats			
Question	Complètement d'accord	D'accord	Pas d'accord	Complètement pas d'accord	J'hésite	Sous total des résultats	Complètement d'accord		Pas d'accord	Complètement pas d'accord	J'hésite
1	2	14	6	2	26	7	17	7	2	1	60
2	4	12	6	1	3	26	15	12	0	1	60
3	9	13	3	0	26	11	16	6	0	1	60
4	5	11	9	0	26	10	13	6	3	2	60
5	11	14	0	0	25	12	19	3	0	0	59
6	6	10	7	2	26	12	11	7	1	3	60
7	0	10	15	1	26	2	17	13	2	0	60
8	2	2	12	6	4	26	8	6	12	2	60
9	10	9	4	1	2	26	12	0	0	2	60
10	2	8	13	3	0	26	10	16	3	1	60
11	1	6	15	1	2	25	10	16	5	2	59
12	1	10	12	2	0	25	4	19	8	1	59
13	10	13	3	0	0	26	15	5	0	1	60
14	14	12	0	0	26	16	16	1	0	1	60
15	6	7	11	2	0	26	6	15	4	1	60
16	3	9	10	0	4	26	8	11	7	5	60
1	Les envahisseurs soumettaient les Polonais en leur interdisant des postes à responsabilité.										
2	Les activistes communistes à partir des années 50 jusqu'aux années 80 dirigeaient tout leur effort à appliquer les directives de leurs supérieurs sans participer à leur élaboration.										
3	Les ennemis de la Pologne ont profité de nos biens et forces en nous laissant en échange une existence minable.										
4	Les Russes et les Allemands sont contents quand la Pologne n'a pas le courage de défendre ses intérêts nationaux.										
5	Les minorités (y compris l'opposition) doivent avoir la possibilité de faire entendre leurs raisons, pour les ajouter à la discussion générale.										
6	L'enseignant gagne en autorité surtout en sachant maintenir la discipline en classe et en se faisant obéir.										
7	Les collaborateurs des ennemis du pays peuvent ne pas être jugés négativement si on n'arrive pas à leur prouver une mauvaise foi évidente.										
8	Les apprenants paresseux (ou pas motivés) peuvent ne pas s'impliquer dans le travail en classe car d'autres apprenants feront quand même quelque chose.										
9	Les résistants pendant la Deuxième Guerre Mondiale avaient bien raison en combattant les Allemands.										
10	Les gens actifs sous le communisme en Pologne ne pouvaient faire rien d'intéressant car leur créativité devait céder la place à l'obéissance.										
11	Au temps du communisme, un citoyen moyen ne travaillait pas efficacement car l'effort n'était pas bien rétribué.										
12	Les Polonais ne faisaient pas bien leur travail (jużefka- gęchage, sabotage) en travaillant pour les nazis parce que c'était une solution appropriée à la situation.										
13	Un Polonais moyen doit apprendre comment construire des compromis dans la vie publique actuelle.										
14	Les acteurs de la classe doivent faire des efforts pour apprendre à travailler ensemble et partager des responsabilités.										
15	Actuellement, les apprenants ne sont pas encouragés à exprimer leurs opinions en classe.										
16	Les hommes et femmes politiques actuels se disputent souvent en Pologne car ils ont des caractères trop individualistes.										

Annexe Q

Un exemple du travail dans le cadre des post-tâches

Expression Orale III^e année

Feuille du dialogue semestre d'hiver

Nom et prénom :

Catégories d'objectifs	Forme linguistique (les fautes les plus fréquentes : phonétique, grammair, lexicque)	Parole en public et/ou en présence des symboles des médias (la caméra, le micro, le magnétophone)	Structurer son propos (plan, suivi d'idées, conclusions, réaction appropriée à la parole d'autrui, etc.)	Médiation (Traduction thème, version ; expliquer)	
<p>On j'en suis ?</p> <p>La prononciation du "i" dans les mots suivants : plusieurs, verne, ébranlé, fermeur, slut +</p>	<p>Après la répétition d'un mot (Flakow) j'ai les problèmes avec la prononciation du "i" qui est précédé de : "i", "de", "u", "by". Je vais répéter les mots suivants devant le miroir : slut, fermeur, verne, ébranlé, semaine, devant le miroir, j'en vais répéter la prononciation de la langue. Je vais les répéter une fois par semaine.</p>	<p>Je vais répéter le conjugaison de ces verbes, une fois par semaine, en phrase composée et à l'imparfait.</p>	<p>J'ai les problèmes avec utilisation des expressions : plusieurs, verne, ébranlé, en miracle etc. Je pense que c'est à cause d'utilisation de ces expressions auront à l'esprit, et peu souvent à l'oral.</p>	<p>Mouque des mots dans le domaine de la santé pour expliquer les douleurs courantes.</p>	
<p>Ce que je voudrais faire</p>	<p>Après les exercices je continue un certain progrès. Malgré cela, j'ai encore certains problèmes avec la prononciation du "i". En prononciation avec la prononciation du "i" dans le mot "sur". Je le répète des mots ou "iob" "iob" "iob" "iob" "iob". Je le prononce presque toujours correctement.</p>	<p>Je vais répéter le conjugaison de ces verbes, une fois par semaine, en phrase composée et à l'imparfait.</p>	<p>Chaque semaine je vais me raconter le compte de le semaine en les utilisant.</p>	<p>Je vais apprendre le vocabulaire lié avec la visite chez le dentiste. Je manque de ce type de vocabulaire pour raconter les situations qui se passent dans les cas d'avoir besoin d'un médecin en France. Je voudrais savoir comment on dit le plombier, l'ingénieur, etc. Je vais jouer avec ma copine Marina les scènes liées avec la visite chez le dentiste.</p>	<p>Je vais apprendre le vocabulaire lié avec la visite chez le dentiste. Je manque de ce type de vocabulaire pour raconter les situations qui se passent dans les cas d'avoir besoin d'un médecin en France. Je voudrais savoir comment on dit le plombier, l'ingénieur, etc. Je vais jouer avec ma copine Marina les scènes liées avec la visite chez le dentiste.</p>
<p>Évaluation des progrès</p>	<p>Après les exercices je continue un certain progrès. Malgré cela, j'ai encore certains problèmes avec la prononciation du "i". En prononciation avec la prononciation du "i" dans le mot "sur". Je le répète des mots ou "iob" "iob" "iob" "iob" "iob". Je le prononce presque toujours correctement.</p>	<p>Après exercices dans les domaines sont efficaces. J'ai remarqué le progrès et je suis capable d'utiliser les expressions de temps plus correctement.</p>	<p>Néanmoins, dans cette situation, je ne peux remonter de propres données à cause de la longueur du temps. Mais nous fait maintenant une seule scène. Alors, le progrès est très petit.</p>	<p>Néanmoins, dans cette situation, je ne peux remonter de propres données à cause de la longueur du temps. Mais nous fait maintenant une seule scène. Alors, le progrès est très petit.</p>	

mais au moins le commentaire est correct = faire plus d'effort

l'origine du problème de la méthode de travail n'est pas que bien nous aider car dans l'exercice nous avons dissocié la prononciation du contexte

Annexe R

Un exemple de grille de participation

Un bordereau avec des objectifs communicatifs servait aux apprenants d'aide-mémoire pour prendre en compte de différentes formes de participation dans une discussion

Feuille individuelle de participation DURANT UN SEMESTRE

No	Titre de la discussion	Réagir aux arguments et déclarations d'autrui	Apporter des précisions aux idées ou opinions	Marquer clairement les relations entre les idées (mais, non seulement, c'est-à-dire); mettre en évidence des liens logiques	Présenter un point de vue en soulignant des éléments significatifs	Donner des exemples pertinents
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						

D'un côté, la démocratie et l'économie de marché changent la conception du pouvoir en Pologne, et de ce fait appellent un positionnement nouveau de l'enseignant-chercheur. De l'autre, la neurobiologie jette un éclairage nouveau sur le fonctionnement de l'individu en groupe et sur le traitement de l'information en cours d'apprentissage.

L'étude du contexte scolaire polonais fait voir une possibilité de décentralisation des relations en classe, tout en prenant en compte les besoins sociaux et émotionnels de l'apprenant.

Le présent projet de thèse, réalisé dans le cadre de la recherche-action, vise *l'implication de l'élève* par le biais d'un dispositif nommé : *Discussion à Responsabilité Limitée* (DARL). Grâce au dispositif, l'apprenant a la possibilité d'exercer des choix (documents de référence, groupe de discussion, prise de parole et son étendue); il a aussi l'occasion d'être dans une situation à responsabilité (choix du sujet et gestion d'une discussion).

Les analyses des prises de parole en groupe ont démontré un lien entre la responsabilisation et l'augmentation du volume de prise de parole dans plusieurs cas décrits. Elles ont mis aussi en exergue des comportements d'auto-limitation de parole chez les apprenants-responsables qui, en tant que participants, étaient habituellement très actifs. Outre ces acquis d'ordre langagier, la recherche rend compte des attitudes des apprenants envers le travail et l'autorité.

Le travail de thèse s'ouvre sur les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui, tout en résolvant certains problèmes liés au dispositif proposé, initient des questions nouvelles, relatives à l'interaction en groupe et à l'évaluation.

Involving the student in a language class.

Why and how to introduce such a project in the current Polish context ?

On the one hand, democracy and market economy have changed the concept of power in Poland and they thereby ask for a new positioning of the teacher-researcher. On the other hand, neurobiology sheds new light on the way an individual functions in a group, and on information processing during learning.

The study of the Polish educational context authorizes a wider implementation of learner-centered rather than teacher-centered classroom practices, while paying attention to the learner's social and emotional needs.

The project, realized in the action-research framework, aims at *involving the student* through an environment called : *Limited Liability Discussion* (LLD). Thanks to this environment, the learner has a chance to choose (reference documents, discussion group, speaking out and its duration); he also has an opportunity to be in a situation with a certain level of responsibility (choice of a topic and management of the discussion).

The analysis of speaking out in a group has established a connection between empowerment and the increase in oral production in the majority of the described cases. The results of the analysis have also emphasized specific behaviour of self-limitation in speaking in the case of “responsible” learners who, as participants, were usually very active. Apart from language acquisition gains, this research highlights learner attitudes to work and authority.

The thesis opens on Information and Communication Technologies (ICT) which solve some of the problems connected with the proposed environment, but at the same time raise new questions, related to interaction in a group as well as assessment.

Mots clés : Contexte polonais, Didactique des langues, Discussion à Responsabilité Limitée (DARL), Impliquer, Recherche-action, Tâches.

Keywords : action research, language learning, Limited Liability Discussion (LLD), Polish context, tasks, involving.