



HAL
open science

Plurilinguisme et compétences : Décrire, entraîner et certifier

Claude Springer

► **To cite this version:**

Claude Springer. Plurilinguisme et compétences : Décrire, entraîner et certifier. Linguistique. Université Marc Bloch, Strasbourg 2, 2004. <tel-01083136>

HAL Id: tel-01083136

<https://shs.hal.science/tel-01083136v1>

Submitted on 19 Nov 2014

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-ND 4.0 - Attribution - No Derivative Works - International License

UNIVERSITE MARC BLOCH – STRASBOURG 2

Dossier présenté
En vue d'une Habilitation à diriger des recherches

Claude SPRINGER, Maître de Conférences
Université Marc Bloch, Strasbourg 2
EA 1339 Linguistique et didactique
13 décembre 2004

Plurilinguisme et Compétences :

Décrire, entraîner et certifier.

Volume 1
Synthèse de l'activité de recherche

JURY :

M. CAZADE, professeur, université Paris Dauphine, président
Mme Berthoud, professeure, université de Lausanne, Suisse
M. Narcy-Combes, professeur, université de La Rochelle
M. Pellat, professeur, université Marc Bloch, Strasbourg 2
M. Hamm, professeur, université Marc Bloch, Strasbourg 2, référent

SOMMAIRE

<i>Introduction</i>	5
1. Un nouveau paradigme didactique : la didactique du plurilinguisme	7
1.1. Morceaux choisis de la thèse de doctorat : une phase préalable de catégorisation de la didactique des langues (DL)	7
1.2. À la rencontre des communautés scientifiques qui contribuent à la recherche en didactique des langues.	10
1.3. Les contours du « paradigme » de la didactique des langues aujourd'hui : la didactique du plurilinguisme, un cadre de références pour introduire et développer le plurilinguisme dans le système éducatif.	15
1.4. Première pause relative et critique	23
2. Décrire les compétences en langues des apprenants : la didactique des langues comme discipline scientifique en sciences humaines et sociales.	25
2.1. Une réflexion sur la discipline didactique des langues (DL) en tant que discipline d'observation à part entière dans le champ des sciences humaines et sociales.	25
2.2. Du côté des recherches en acquisition des langues (RAL) : du modèle de l'interlangue au modèle de la variété des lectes d'apprenant.	29
2.3. La question pragmatique : définir des critères pragmatiques, oui mais lesquels ?	33
2.4. Tentative de définition de profils prototypiques de la compétence.	40
2.5. Deuxième pause relative et critique	48
3. Entraîner et certifier des compétences en milieu institutionnel : que signifie devenir compétent à l'école ?	52
3.1. Recherche et intervention en milieu scolaire	53
3.2. La classe de langue, un milieu social spécifique	54
3.3. Analyser les interactions en classe de langue	56
3.4. Que signifie être compétent à l'école	61
3.5. Les nouveaux environnements d'apprentissage bi/plurilingues	67
3.6. Analyser les interactions en classe DNL	70
3.7. Pause relative et critique : former à la recherche, faire connaître les résultats de la recherche	74
4. Quelle politique des langues pour une université plurilingue ? Comment certifier les compétences des étudiants ?	77
4.1. Le projet de certification en langues comme recherche-action : une approche praxéologique	77
4.2. Les enjeux du plurilinguisme à l'université	81

4.3. Le projet de certification en langues CLES et les enjeux de politique linguistique des universités françaises	82
4.4. Les résultats de la recherche-action CLES	85
4.5. Les recherches en évaluation et certification des langues	87
4.6. Dernière pause critique et relative : les affres de la R.A. et de la recherche sur l’évaluation à l’université	91
<i>5. Réflexions sur le métier de chercheur en didactique des langues et perspectives de recherche</i>	93
5.1 . Les difficultés de la recherche en didactique des langues	93
5.2. Valorisation de la recherche en didactique des langues	93
5.3. Pistes de recherches	94
<i>Conclusion</i>	97
<i>Bibliographie</i>	98
<i>Liste des publications 1996 – 2004.</i>	108
<i>Coordination d’actes, de revues.</i>	108
<i>Curriculum vitae 1996 – 2004.</i>	112

*Les expériences sensibles forment la matière qui nous est donnée ;
Mais la théorie qui doit les interpréter est faite par l'homme.
Elle est le résultat d'un processus d'adaptation
extrêmement laborieux :
Hypothétique, jamais complètement achevée,
toujours sujette à la controverse et au doute.*

Albert Einstein, 1940.

*Ceux qui prétendent détenir la vérité
sont ceux qui ont abandonné la poursuite du chemin vers elle.
La vérité ne se possède pas, elle se cherche.*

Albert Jacquard

Si l'on sait exactement ce que l'on va faire, à quoi bon le faire.

Pablo Picasso

*Puisque la brièveté est l'âme de l'esprit.
Et la prolixité, les branches et l'éclat extérieur,
Je serai bref.*

Shakespeare, Hamlet.

Introduction

La recherche scientifique est régie par des normes que l'on pense universelles et immuables. Les représentations que l'on s'en fait guident et déterminent nos actions de recherche. La « vraie » recherche scientifique semble déterminée par une approche unique qui part d'hypothèses fermement définies pour aboutir à des résultats dont la solidité dépend du protocole et de la méthode mis en œuvre. Le parcours initiatique à la recherche consiste, je pense, à nuancer cette vision idéale. Les deux premières citations illustrent un certain relativisme que j'adopte bien volontiers. Il m'a paru plus intéressant, pour cette synthèse, d'adopter une approche épistémologique plutôt que de retracer simplement les pistes que j'ai suivies depuis 1997. Ce choix adoucit et relativise le côté « narcissique » de l'exercice, qui consiste à valoriser les résultats obtenus.

Cette approche a pour moi le grand avantage de proposer une réflexion sur ce que peut être réellement la recherche en sciences humaines et sociales, et en particulier en didactique des langues. Les recherches en sciences humaines ont, en effet, la réputation sulfureuse d'esquiver la « vraie » recherche scientifique au profit soit d'opinions subjectives mal étayées, soit, dans le meilleur des cas, de recherches appliquées « molles » et peu rigoureuses. Une des questions majeures à laquelle il faut pouvoir répondre si l'on souhaite encadrer des doctorants est bien celle de la définition des recherches en didactiques des langues.

Je vais donc tenter de mener en parallèle une réflexion sur les facettes de la recherche en didactiques des langues et une présentation des thématiques de recherche sur lesquelles je travaille. On verra, je l'espère, se dessiner une double évolution professionnelle : la première permet une appropriation progressive d'approches, de méthodes, d'outils de recherche, la seconde engage l'exploration de champs et d'objets scientifiques. J'ai adopté, à cette fin, la perspective « relativiste » proposée par T.S. Kuhn. Pour lui, la recherche scientifique ne suit pas le modèle idéal défini par les positivistes. La recherche, comme d'autres actions sociales, s'inscrit dans une institution complexe en interactions multiples avec la société. Ses règles ne sont pas définies de manière immuable et définitive, comme posées une fois pour toutes, mais évoluent et s'adaptent selon les contextes qui sont les siens. J'espère, là aussi, pouvoir montrer ces subtilités et justifier ma position relative et critique face aux recherches en didactique des langues.

La citation de Picasso me plaît bien, car elle est emblématique de l'action humaine : j'y vois la nécessité du plaisir, du jeu aussi, et surtout du partage. La recherche est une illusion parmi d'autres. Elle n'existe que dans les échanges et constructions communes qui définissent une communauté scientifique. Elle ne prend toute sa valeur que dans la mesure où elle s'offre sans contraintes à la curiosité de la société, c'est-à-dire si elle fait partie du bien public. C'est à cette condition qu'elle peut espérer avoir une utilité sociale.

L'exercice de synthèse pour l'obtention de l'habilitation à diriger de jeunes chercheurs doit respecter certaines normes définies dans les textes réglementaires. La concision en fait partie. J'ai promis d'être bref !

Je rappellerai pour commencer le nouveau paradigme scientifique en didactique des langues, la didactique du plurilinguisme, qui constitue le cadre de référence dans lequel mes recherches s'inscrivent. Je développerai ensuite trois pistes de recherche : la description des compétences, les interactions en classe de langues et en classe bilingue, enfin, la certification et ses enjeux de politique linguistique à l'université.

1. Un nouveau paradigme didactique : la didactique du plurilinguisme

1.1. Morceaux choisis de la thèse de doctorat : une phase préalable de catégorisation de la didactique des langues (DL)

En parcourant le travail de doctorat (Springer, 1996), on est frappé par la recherche d'un « modèle » théorique, par un impérieux besoin de trouver un cadrage théorique à la didactique des langues. L'objectif affirmé est de « mieux comprendre et situer les différentes recherches de terrain et de laboratoire » (p. 315). La démarche initiative du chercheur novice consiste, dans notre cas du moins, à tenter de catégoriser d'une part, une expérience, des croyances et des intuitions, et, d'autre part, de nouvelles connaissances acquises au gré des projets, des recherches et des lectures. Il ressort de tout ce travail quelques éléments fondamentaux d'un parcours qui va, petit à petit, se préciser, dans une quête d'un « paradigme » théorique conforme aux valeurs et projets personnels et d'un/des objets de recherche pleinement assumés/assurés.

1.1.1. Le premier élément, qui nous tient particulièrement à cœur, est la **prise de conscience que la didactique des langues évolue comme toute science et qu'elle n'est pas un simple appendice des sciences fondamentales**. La didactique des langues a traversé une longue période caractérisée par l'application de normes scientifiques externes pour en faire une linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur cette question (voir par exemple C. Puren, 1988) et ont fait apparaître les lignes de force, théoriques et méthodologiques, de chaque courant didactique. L'analyse historique semble vouloir graver dans le marbre de la Science l'idée d'une évolution linéaire, laissant entendre qu'il y aurait par conséquent un véritable progrès cumulatif d'une époque à l'autre.

Cette fascination du progrès de la recherche, de la bonne méthode ou bonne théorie, est présente en filigrane tout au long de notre ouvrage. On reconnaît sans peine un certain positivisme naïf qui veut croire aux progrès de la Science ! Cependant, malgré ces erreurs de jeunesse, la volonté de définir les fondements épistémologiques de la didactique des langues permet de ne pas tomber totalement dans ce type de fascination scientifique. On rappelle, avec D. Gaonac'h, qu'il ne saurait y avoir d'évolution linéaire et que toute vérité scientifique doit être relativisée et replacée dans son contexte (Springer, 1996, p. 243). Ce constat est particulièrement évident en éducation, et en particulier sur le terrain de l'enseignement/apprentissage des langues. Les chercheurs sont « condamnés », en quelque sorte, à fonder leurs décisions sur des a priori personnels et des

convictions issues de l'expérience, de savoirs très localisés. La conséquence de cette réalité est tout simplement une co-existence, que l'on pourrait trouver anachronique, de modèles théoriques dépassés avec des modèles plus en vogue et conformes aux propositions scientifiques contemporaines. Ainsi, les bénéfices attribués au paradigme communicatif ne sont admis que par ceux qui partagent les convictions et les valeurs de ce modèle théorique. On peut, de la même façon, constater que les recherches sur l'acquisition des langues puisent dans diverses théories et méthodes.

1.1.2. Le deuxième point fondamental de cette étape initiatique renvoie à l'intuition de **l'émergence et la constitution d'un nouveau paradigme théorique** (p. 253), défini selon deux aspects : communicationnel et éducationnel. S'inspirant d'Habermas (1995), on pense que le communicationnel « s'inscrit à la fois dans une théorie de l'action et dans une théorie de la communication » (p. 255). On en déduit ainsi quelques concepts-clés qui seront explorés tout au long du parcours de recherche :

- l'aspect interactionniste/dialogique, considéré comme incontournable et fondateur du nouveau paradigme,
- l'aspect coopératif/socio-constructiviste, qui permet de s'intéresser à la personne entière, aux formes de l'intersubjectivité et à l'ancrage social des actions humaines,
- la variabilité dans sa dimension multi-fonctionnelle et multi-dimensionnelle, ce qui annonce clairement une prise de distance avec les tentations universalistes,
- l'acteur social (« l'agir communicationnel » selon Habermas) sans qui rien n'existe, ni sens, ni apprentissage, ni curriculum, et qui est au cœur du processus.

Le côté éducationnel permet, de manière moins affirmée et moins claire sans doute, d'introduire d'autres aspects :

- De manière négative, le rejet d'une théorie de l'acquisition de type universaliste au profit d'une approche théorique soucieuse d'analyser les « processus dynamiques » du développement de l'acquisition et des variétés développementales,
- avec comme corollaire, un intérêt déclaré pour l'interlangue et la notion de « compétence pragmatique » (p. 205), qui va occuper une place importante par la suite.
- L'importance de la médiation pédagogique, que l'on retrouve dans la réflexion sur l'autoformation (p. 237), et la prise de conscience de la nécessité de repérer et

d'analyser les démarches d'apprentissage que l'autoformation permet de révéler plus facilement.

- L'ancrage social de la didactique des langues ainsi que sa transversalité dans le dispositif éducatif, et par voie de conséquence la nécessité d'un curriculum « intégré »,
- notons que cette notion d'intégration des langues dans le curriculum général sera reprise dans les travaux sur les langues et les disciplines non linguistiques.
- Enfin, la nécessité d'une planification linguistique fondée sur une analyse sociologique et éducative préalables, le curriculum multidimensionnel de Stern (1992) permettant ce type d'adaptation et de spécification par rapport à des buts éducatifs variés.

Nous verrons plus tard comment ces intuitions se sont concrétisées et développées dans le cadre de différents projets de recherche. Cette réflexion embryonnaire et prospective sur un nouveau paradigme théorique n'allait pas de soi à l'époque. Elle me semble aujourd'hui conforme à l'évolution de la didactique des langues comme champ de recherche.

1.1.3. Le dernier point concerne les **domaines spécifiques de recherche**. Il est somme toute logique que le chercheur poursuive et approfondisse sa réflexion initiale. L'expérience qui avait servi de base de réflexion concernait la formation en langues des adultes et le secteur professionnel. Cette spécificité était, au début, un élément d'identification professionnelle. La communauté des enseignants-chercheurs, qui travaille dans le cadre du secteur LANSAD (anglais de spécialité) et s'est constituée autour d'une association nationale, le GERAS, disposant de plus d'un DEA spécifique, a permis, dans un premier temps, de mettre à profit cette expérience théorisée (participation aux colloques du GERAS, suivi de 4 DEA autour de la notion de langue professionnelle). Cependant, cette piste de recherche, qui pourtant semblait centrale, a été abandonnée (non pas par désintérêt, mais simplement par pragmatisme professionnel ; il s'agissait de faire face aux nouvelles tâches d'enseignement de la didactique des langues dans mon département) au profit de deux orientations principales :

- **La définition de la compétence de communication et l'évaluation/certification des compétences en langues** constitue le domaine privilégié de cette phase initiale et va pouvoir, tout au long du parcours, se préciser et trouver de nouveaux développements. Le projet de création du Diplôme de Compétence en Langues, qui a duré de 1990 à 1996, a permis de mieux appréhender l'aspect pragmatique et dialogique de la

compétence. Grâce aux productions des candidats, un premier corpus, pouvant donner lieu à analyse et interprétation de la dynamique acquisitionnelle, a pu être constitué. Ceci a permis d'engager une démarche expérimentale. Enfin, la question de la définition de descripteurs de performance se pose de manière aiguë, les travaux du Conseil de l'Europe servant, dès ce moment, de référence incontournable. Il n'y a pas, dans ces premiers travaux, de traitement de données qui auraient permis d'entrer pleinement dans une démarche scientifique empirique (hypothèses, récolte de données, traitement des données, conclusions). Sans doute manquait-il à ce moment les outils et les méthodes d'analyse nécessaire à un travail de ce type. C'est justement un des défis qui sera l'objet de la suite du parcours scientifique.

- **L'apprentissage scolaire** (collège/lycée) afin de comprendre comment, en milieu institutionnel, l'élève construit une compétence à communiquer. Les interactions en classe constituent un domaine essentiel d'analyse. On retrouve, bien évidemment, les travaux du Conseil de l'Europe sur l'approche communicative. L'autoformation, observée en formation d'adultes, entre dans ce domaine de recherche. On constate, pour ce point également, l'absence d'outils d'analyse ainsi que l'absence de corpus.

Ces éléments constituent les ferments qui vont permettre de développer une approche personnelle au sein d'une communauté de didacticiens qu'il s'agit maintenant de mieux connaître.

1.2. À la rencontre des communautés scientifiques qui contribuent à la recherche en didactique des langues.

La recherche est une pratique sociale codifiée, avec des groupes constitués, des enjeux institutionnels, des programmes de recherche, mais aussi avec des jeux de pouvoir liés aux personnalités, ou simplement à la nécessité de disposer de ressources pour travailler. La production de connaissances et d'objets scientifiques, ne saurait être le résultat du travail d'un chercheur isolé, aussi génial soit-il. Les connaissances que l'on produit sont toujours marquées du sceau de nos a priori, de nos croyances, de nos valeurs, et ont donc besoin d'être validées par des pairs. Une pensée/connaissance se présente quand elle veut, c'est-à-dire quand elle est disponible, et non pas quand le sujet-chercheur le décide. Les connaissances sont, bien souvent, la résultante d'une pensée collective et l'expression d'une communauté de chercheurs.

Le début d'un parcours de recherche consiste, pour moi, à se rapprocher, à aller à la rencontre des communautés scientifiques d'une discipline, afin de cerner le périmètre dans lequel les recherches personnelles pourront s'épanouir au mieux. Le domaine de recherche sur la définition, l'analyse et l'évaluation de la compétence, en milieu institutionnel, n'a pas, en France, de frontières bien établies. Ce domaine relève des recherches en milieu scolaire, des recherches en acquisition, des recherches interactionnistes, des recherches en évaluation. De plus, il n'y a pas, en France, de communauté s'intéressant spécifiquement à l'évaluation, comme c'est le cas au niveau international. Ce domaine de recherche en évaluation devrait se constituer prochainement. Cette lacune s'est transformée en obligation interdisciplinaire. Il est vrai que le travail de doctorat a déjà montré cette sensibilité interdisciplinaire, qui peut aussi être interprétée comme un besoin de ne pas se laisser enfermer dans une chapelle. Je parlerai de chance aussi, dans la mesure où il a fallu s'ouvrir à différents lieux et problématiques pour forger de nouvelles idées et méthodes. Sans entrer dans les détails de cet aspect si important et exaltant de mon parcours de recherche, je tiens à présenter quelques exemples qui ont été les plus marquants et significatifs. Ce sera, en quelque sorte, mes hommages personnels aux collègues et équipes qui m'ont fait l'honneur de m'accueillir et de rendre plus agréable et enrichissante cette exploration scientifique. On pourra, par la même occasion, rendre compte de la richesse constitutive de la didactique des langues.

- **L'équipe EA 1339, linguistique et didactique des langues, Université Marc Bloch, Strasbourg (G. Kleiber, A. Hamm)**

Ma formation universitaire m'a permis d'approfondir ma formation linguistique, aussi bien à Strasbourg 2 qu'à Paris 7 dans le cadre du DEA de linguistique avec A. Culioli. L'originalité de l'université Marc Bloch, dans le domaine qui me concerne, est justement ce rapprochement entre linguistique et didactique. Le DLADL, créé en 1966 par R. Bylinski, était pionnier dans ce qu'on a appelé la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, dans l'esprit de la méthodologie audiovisuelle, ce que j'avais appelé la didactique scientifique. La maîtrise de linguistique et didactique permet aux étudiants d'avoir des bases communes avant leur spécialisation pour le mémoire. De même, l'équipe d'accueil EA 1339, linguistique et didactique des langues, favorise le décloisonnement de la recherche en permettant aux chercheurs de sensibilités différentes de se rencontrer et d'échanger. La composante Fonctionnements discursifs, dont le responsable est A. Hamm, vise le même objectif dans le cadre des recherches en linguistique anglaise et didactique des langues vivantes étrangères. Cette première école de recherche a permis de mettre en

faisceau les principaux axes de recherche explorés à l'UMB dans le domaine de la linguistique anglaise, des sciences du langage et des sciences cognitives et m'a ouvert à un éventail d'outils méthodologiques. J'y ai aussi appris que la recherche n'est pas triste et sérieuse, qu'elle trouve son caractère et exprime au mieux son talent au sein d'une communauté qui ne néglige pas plaisir de vivre et convivialité. J'ai pu ainsi présenter une analyse linguistique d'un exemple de grammaticalisation chez des apprenants en langue étrangère (Springer, 2002) lors des 12^{èmes} Rencontres linguistiques en Pays rhénan, organisées par SCOLIA (Université Marc Bloch) et le CERLICO (Cercle de recherches linguistiques du Centre et l'Ouest). Dans cette quête d'un nid de recherche, il est apparu que les échanges scientifiques ne peuvent malheureusement pas satisfaire le didacticien, qui se retrouve en minorité, dans la mesure où l'objet d'étude n'est pas le même, les préoccupations et buts non plus. Cette première rencontre avec un milieu, pourtant proche, a permis de faire apparaître une première frontière, à délimiter une partie du périmètre. Pour lever toute ambiguïté, cela ne signifie pas que ce type de décroisement n'est pas nécessaire et enrichissant.

- **Le domaine acquisition, interaction : COFDELA (Confédération française pour le développement de la linguistique appliquée), FOCAL (Formes de communication et acquisition des langues).**

Je n'entrerai pas dans l'histoire tumultueuse, et encore à venir, du rapprochement, ou remembrement, de ce trio incontournable (acquisition, interaction et didactique) de la DL contemporaine. Son existence m'est apparue, dans tout son potentiel et sa dimension scientifiques, lors du 2^e colloque de la COFDELA (Confédération française pour le développement de la linguistique appliquée, présidée par Louise Dabène), que j'avais organisé à Strasbourg en 1997. Ce colloque, dont l'intitulé était « Linguistiques appliquées et Sciences du langage », a réuni des chercheurs de ces trois domaines et a permis de mettre en pratique l'objectif de la COFDELA de « susciter la coopération entre les diverses associations travaillant sans cette perspective ». Ce colloque a été un révélateur d'objets de recherche, d'outils et méthodes nécessaires à la suite de mes travaux. Par la suite, j'ai pu développer mes connaissances dans le domaine de l'acquisition et de l'interaction lors de rencontres et colloques proposés par ce courant (colloques FOCAL, 3^e colloque COFDELA d'Avignon, séminaire EURESCO, EUROSLA,...). Je dois ainsi beaucoup à D. Véronique, C. Perdue, P. Bange, M-T. Vasseur pour la qualité et la rigueur de leurs réflexions et approches. D'un point de vue personnel, il apparaissait clairement qu'il y avait là un territoire d'accueil avec des objets, des valeurs et des

méthodes que je pouvais partager et qui m'étaient indispensables. Ces rencontres fructueuses ont donné lieu à plusieurs articles et communications (en particulier, Springer, 1998 ; 1999 ; 2000 ; 2001).

D'un point de vue plus général, il est intéressant de relever la diversité des écoles qui constituent la didactique des langues en tant que champ de recherche. Les tentatives d'unification (sous l'égide de la COFDELA, puis dans un nouveau projet avec FOCAL et M. Matthey) montrent que nous n'avons pas, en France, une tradition de recherche permettant de réunir les membres d'une même famille, comme c'est le cas dans de nombreux pays européens en linguistique appliquée. Est-ce une autre exception culturelle française due à notre individualisme affirmé ? Ce projet, qui m'avait été confié et que je pensais pouvoir mener à son terme, n'est pas tout à fait abandonné, et me semble toujours nécessaire pour qu'il y ait une communauté scientifique disposant d'une visibilité et assise suffisante.

- **Le domaine de la didactique des langues : ACEDLE (Association des chercheurs et enseignants en didactique des langues) / Ecole suisse / ENS**

L'ACEDLE (Association des chercheurs et enseignants en didactique des langues) a constitué dès le départ à la fois une communauté scientifique et un lieu d'échanges scientifiques aussi bien que personnels. Je suis assez heureux de débiter mon volume d'articles par l'hommage à Louise Dabène (Springer, 1998), qui a su pendant de nombreuses années conduire et constituer une communauté scientifique digne de ce nom. Cette association nationale regroupe des didacticiens de différentes langues et fonctionne dans un esprit de coopération et de convivialité apprécié. Elle accueille depuis le début des collègues de la francophonie et représente une communauté qui a su, malgré les difficultés des locales et l'évolution nécessaires des carrières, se maintenir et évoluer. Le *Manifeste* définit clairement les valeurs et les options de cette communauté scientifique (je développe plus bas le contenu du *Manifeste*).

Je fais partie du bureau de l'ACEDLE depuis 1999 et j'assume la présidence depuis 2002. C'est dans ce cadre que j'ai pu réaliser pleinement un certain nombre de projets et organiser avec les collègues journées d'études et colloques. Je dois beaucoup à l'ensemble de l'équipe, qui m'a fait et me fait confiance jusqu'ici, je citerai en particulier L. Dabène, F. Demaizière, M. Candelier, D. Moore, V. Castellotti, collègues et amis qui ont su marquer par leurs travaux le paysage de la didactique des langues. Le *Manifeste* est pour moi l'illustration que la DL est parvenue à une

certaine maturité. Il définit clairement le nouveau paradigme, sur lequel je reviendrai plus loin.

L'école suisse, B. Py, A-C. Berthoud, L. Gajo, M. Matthey, C. Serra, L. Mondada, et les autres) constitue, pour la communauté didactique francophone, qui s'intéresse à ces questions, un autre lieu de rencontres essentiel et vivifiant et une communauté amie qui partage pleinement ce corps de valeurs. Des liens passés, présents et sans aucun doute à venir unissent cette famille de didacticiens. Le tableau ne serait pas complet, si j'oubliais D. Coste et ce qu'il représente en termes de recherche scientifique. Indépendamment du fait qu'il a lui-même fédéré, dans le cadre de la didactique du FLE, une équipe et une communauté importante, j'ai eu la chance, depuis le début de mon parcours, de croiser régulièrement son chemin. J'ai pu ainsi, dans l'une et l'autre école doctorale, présenter mon approche de recherche.

Ces expériences m'ont convaincu que la recherche n'existe et n'a d'intérêt que si, d'une part, elle s'inscrit dans une communauté scientifique et, d'autre part, remplit une fonction sociale. Cette vision de la recherche semble logique et courante en Suisse, elle est loin d'être évidente en France, même si la coupure entre chercheurs et société semblerait se réduire (je pense ici aux contacts entre l'ACEDLE et l'inspection générale des langues). De nombreuses études sont financées par les autorités régionales et nationales. Certaines ont pour fonction d'éclairer les décideurs.

- **Le domaine des TIC et du multimédia : ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)**

Le multimédia et les TIC (technologies pour l'information et la communication) ont depuis longtemps fait partie de mon univers personnel. Françoise Demaizière est sans conteste la représentante de ce domaine, qui connaît un développement important. Elle m'a aussi, depuis le début de ma carrière, permis de faire beaucoup de rencontres et de prendre des responsabilités dans ces différentes communautés, dont elle fait également partie. J'ai pu ainsi, non seulement publier ma thèse dans la collection qu'elle dirige chez Ophrys, mais aussi participer au *Guide du multimédia* (Springer, 1999), organiser l'atelier sur l'évaluation au colloque européen d'EUROCALL de Besançon (1999), et, enfin, devenir directeur de publication de la revue ALSIC (2001). Cette expérience est primordiale, non seulement parce qu'elle m'a permis de prendre place dans une communauté francophone internationale, mais aussi parce qu'elle m'a permis de voir l'importance de la valorisation de la recherche grâce aux technologies actuelles.

La revue *Alsic* est « un lieu fédérateur permettant la présentation et l'échange de travaux théoriques ou pratiques menés dans les disciplines ou champs pertinents pour ce domaine (didactique, linguistique appliquée, psycholinguistique, sciences de l'éducation, linguistique-informatique, informatique, etc.) ». C'est une école de rigueur scientifique, avec un processus de publication conforme aux standards internationaux (comité scientifique international, comité de rédaction, lecture à l'aveugle, normes de présentation, ...). C'est aussi l'apprentissage du travail collaboratif à distance, et donc l'expérience d'une vie scientifique à distance. La notion de communauté est ici fondamentale, avec des valeurs de mise à disposition gratuite de savoirs collectivement construits et contrôlés. L'objectif affiché est d'améliorer la diffusion et la visibilité internationales des publications réalisées dans ce domaine sous la forme d'archives ouvertes en accès libre et consultables sur internet.

En conclusion, ces différentes familles, qui œuvrent toutes pour la recherche en didactique des langues, définissent le périmètre à l'intérieur duquel mes recherches se sont développées. Il me semble que l'époque est révolue où cette discipline scientifique était encore en constitution et se cherchait des objets de recherche. L'ACEDLE a tenté de clarifier un projet de recherche qui pourrait sans doute être partagé par ces différentes familles.

1.3. Les contours du « paradigme » de la didactique des langues aujourd'hui : la didactique du plurilinguisme, un cadre de références pour introduire et développer le plurilinguisme dans le système éducatif.

La recherche, en sciences et en sciences humaines, se structure autour d'une problématique ou d'un « paradigme » ou « matrice disciplinaire », pour reprendre T.S. Kuhn (1970). Le chercheur espère apporter une contribution aux hypothèses, théories formulées un moment donné, en avançant des éléments de réponse à un problème sociétal, au sein de la communauté à laquelle il appartient.

En prenant appui sur C. Germain (1993) et H.H. Stern (1983), je reprenais (Springer, 1996, p. 283) l'idée selon laquelle « toute discipline a besoin d'un cadre théorique pour pouvoir se développer. La recherche empirique n'a d'intérêt et d'utilité que si elle apporte une meilleure compréhension des phénomènes. Sans cadre de référence commun, ces recherches sont difficilement utilisables ». Galisson (1980) explorait également cette idée en affirmant que

« pour accéder à la légitimité et à l'autonomie, notre discipline a besoin d'un appareil conceptuel/matriciel de référence ».

Ce cadre théorique, ou cadre de référence, définit, me semble-t-il, ce que T.S. Kuhn entend par « paradigme » ou « matrice disciplinaire ». Cette conception de la recherche, qui était encore un peu théorique à l'époque, a fini par se concrétiser au fil de ces années de maturation scientifique. La recherche est pour moi une construction sociale qui ne peut se concevoir que comme une quête inachevée, tout simplement parce que, en sciences humaines et sociales en particulier, toute connaissance est provisoire et ne saurait être universellement « vraie ». Les disciplines scientifiques, comme la didactique des langues, se structurent autour de problématiques, et d'hypothèses, de théories et de méthodes.

L'explication de G. Figari sur la « référentialisation », que j'avais prise à mon compte (Springer, 1996, p. 282), s'éclaire mieux dans ce contexte. Une matrice disciplinaire n'est pas un

catalogue de la Loi ou de la Norme qui fixerait des finalités imposées ou un idéal à atteindre : il s'agit, en revanche, par l'emploi de ce terme, d'évoquer la démarche qui consiste à entreprendre une recherche de références pertinentes (c'est-à-dire à la fois universelles et particulières). (Figari, 1994, p. 48)

Un nouveau paradigme, adopté par une communauté scientifique, débouche sur un travail de déchiffrement, de remise en ordre. C'est un travail de « reconstruction de tout un secteur sur de nouveaux fondements, reconstruction qui change certaines des généralisations les plus élémentaires de ce secteur et aussi nombre de méthodes et applications paradigmatiques » (T.S. Kuhn, 1970, p. 124). Les chercheurs, à partir de ce cadrage, vont récolter des données et les analyser, établir des diagnostics, définir des projets de recherche, proposer de nouvelles hypothèses, ... De nouveaux problèmes à résoudre vont ainsi apparaître. Il ne s'agit pas d'établir de nouvelles vérités, mais d'expliquer de nouveaux phénomènes sociétaux que l'ancien paradigme ne prenait tout simplement pas en compte.

Cette façon de voir la recherche scientifique implique beaucoup d'humilité et un certain « relativisme critique et engagé ». J'ai montré plus haut que le chercheur novice avait tendance à croire en un certain Universalisme de la Science, qu'il était prisonnier, par nécessité, d'une vision idéale d'une science en progrès, donc de la linéarité et d'une recherche nécessaire de la

vérité universelle. Je le confesse, je n'y ai pas échappé ! Cette approche scientifique est fortement marquée, dans notre discipline, par le courant innéiste universaliste, qui traque les universaux, rejetant les particularismes et la variation hors du champ scientifique, comme s'il s'agissait de pures spéculations métaphysiques. Elle est également renforcée par l'histoire des méthodologies en didactique des langues, qui force le trait du progrès et de l'évolution des méthodes d'enseignement. Ainsi, l'approche communicative est forcément un progrès par rapport à la méthodologie audiovisuelle.

Un reproche, souvent formulé à l'encontre de la recherche en sciences humaines, est la méconnaissance de la méthode empirique (hypothèse, expérience, résultats, publication et discussion, et ainsi de suite). Dans le secteur particulier de l'évaluation, on a tendance à considérer que l'absence de vérification, selon des modèles statistiques établis, n'est pas acceptable. La posture post-positiviste laisse croire que l'on peut obtenir des données scientifiques « objectives » et « vraies ». On oublie trop souvent que « ce que voit un sujet dépend à la fois de ce qu'il regarde et de ce que son expérience antérieure, visuelle et conceptuelle, lui a appris à voir » (T.S. Kuhn, 1970, p. 160). On oublie aussi que ce qui compte avant tout c'est le sens du projet de recherche. La scientificité des procédures d'analyse ne peut en aucun cas fournir ce sens. Le bien fondé des théories et des savoirs produits ne peut être évalué qu'à la lumière des modalités de production et de justification fournies par un cadre de référence, une matrice disciplinaire, que se donne une communauté scientifique. La cohérence et la cohésion de la matrice disciplinaire ne dépendent donc pas d'un outil particulier ou d'une méthode de vérification des données, mais d'un ensemble d'hypothèses et de valeurs partagées par une communauté scientifique à un moment donné. Il me semble que le chercheur s'engage, avant tout, par rapport à ses croyances et ses principes ; Il s'implique aussi par rapport à des valeurs. L'adhésion à un cadre de référence et à une communauté scientifique relève sans doute un peu de la foi !

La didactique du plurilinguisme constitue pour moi ce nouveau cadre de référence théorique. J'en veux pour preuve le *Manifeste* que nous avons rédigé et qui figure en bonne place sur le site internet de l'ACEDLE (<http://acedle.u-strasbg.fr>). Cette communauté scientifique souhaite relever de nouveaux défis éducatifs à partir d'un constat sociétal, les effets de la mondialisation et du pluralisme de la société européenne. Voici quelques extraits significatifs illustrant le nouveau paradigme scientifique dominant en didactique des langues. On estime que cette situation sociétale nouvelle

exige un essor considérable de l'offre linguistique éducative, fondamentalement dans deux sens :

- celui de l'intensification, pour accroître le nombre de locuteurs de langues étrangères et élever leur degré de compétence ;
- celui de la diversification, pour conserver, et si possible développer, l'éventail des idiomes pratiqués dans le monde ainsi que la pluralité de leurs usages.

Le *Manifeste* prend acte du fait que ce nouveau problème sociétal est source de bouleversements pour la recherche en DL.

Il faudra, en particulier, intégrer dans les réflexions à mener des paramètres déjà identifiés, mais dont l'importance s'avère désormais cruciale :

- celui de l'âge : la période de l'enseignement traditionnel correspondant à la scolarité tend à se prolonger par les deux extrémités en direction du public adulte ou enfantin ;
- celui de la spécificité des publics et des objectifs : des approches plus réalistes se développent qui prennent leurs distances par rapport à l'idéal du locuteur bilingue et s'intéressent de plus en plus à des compétences partielles plus ciblées, adaptées à des usages fonctionnels des langues ;
- celui de la complexité des situations d'apprentissage : les situations migratoires, l'enseignement des langues minoritaires et, d'une manière générale, les contextes plurilingues de tous ordres exigent une redéfinition des contenus et des stratégies ;
- celui de la montée en puissance des techniques d'information et de communication qui imposent peu à peu un réaménagement des schémas classiques d'enseignement.

Les nouveaux contextes sociaux et éducatifs imposent à la recherche en DL de s'intéresser à cette pluralité des contextes d'apprentissages et d'usages des langues, si elle veut remplir sa fonction sociale.

Cette évolution est déjà largement visible à travers l'émergence actuelle de

nombreuses innovations curriculaires et méthodologiques (développement des langues à l'école élémentaire, intégration des langues étrangères dans l'enseignement des disciplines non linguistiques, recours aux nouvelles technologies). Il apparaît donc particulièrement opportun de renforcer la réflexion d'ordre didactique. Par didactique, nous entendons l'approche scientifique des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues envisagés dans la diversité de leurs contextes. Cette approche se donne pour but et pour fonction sociale d'éclairer les partenaires impliqués dans l'acte éducatif sur les différentes stratégies possibles et sur les effets potentiels qu'ils sont en droit d'en attendre, de façon à rendre plus aisée leur prise de décision.

On peut relever dans cette définition de la didactique des langues une double approche, que ma synthèse va tenter de développer : une approche scientifique qui fait de la recherche en didactique des langues une discipline scientifique à part entière ; une approche sociale plus habituelle, qui donne à la recherche scientifique toute sa grandeur. Même si le nouveau paradigme est déjà très largement en place et dispose de l'adhésion de la communauté scientifique, il s'agit bien maintenant de le renforcer et de faire ce travail méthodique de renforcement et de clarification des théories, de redéfinition des problèmes à résoudre, de mise au point des méthodes d'analyse et d'intervention.

On perçoit dès lors les conditions qui devraient être réunies pour favoriser le développement des recherches dans le domaine concerné. Il s'agit d'abord d'être au clair sur l'état actuel de la recherche en didactique, c'est-à-dire :

- sur son positionnement théorique par rapport aux contributions scientifiques de référence, lesquels peuvent relever non seulement des sciences du langage mais aussi d'autres sciences aussi diverses que la sociologie, la psychologie de l'apprentissage, l'anthropologie culturelle, l'économie de l'éducation ou l'éthique ;
- sur ses propres outils épistémologiques, choisis en fonction tout à la fois des finalités assignées à la recherche et des retombées de celle-ci au niveau des conduites pédagogiques ;
- sur le type de relation avec le terrain de formation.

Les synthèses de mes collègues et amies, V. Castellotti (2001) et D. Moore (2002), pour leur HDR, me fournissent les éléments fondamentaux qui définissent la didactique du plurilinguisme. Les titres de ces deux dossiers d'HDR sont évocateurs : « Pluralité linguistique et appropriation » (D. Castellotti, 2001) et « Plurilinguisme et Ecole, Représentations et Dynamiques d'Apprentissage » (D. Moore, 2002). Elles proposent de véritables programmes de recherche du plurilinguisme. Dans un cas comme dans l'autre, on s'intéresse principalement à la « description des situations linguistiques particulières, marquées par des pratiques de langues plurielles et complexes » (D. Moore) et aux « différentes facettes de parcours linguistiques pluriels qui bifurquent et se modulent en fonction des situations et des contextes » (V. Castellotti). On le voit bien, il ne saurait s'agir de fixer quelques universaux sur feuille d'or, mais de tenter de dessiner au crayon les contours multi-dimensionnels de ces pluralités. Cette posture est celle du relativisme critique et engagé, posture que j'adopterai tout au long de mes réflexions car il permet de questionner certaines prémisses théoriques, de revisiter un ensemble de concepts en place, sans pour autant se donner l'illusion d'aboutir à LA nouvelle théorie tant attendue. Voici quelques hypothèses majeures de la didactique du plurilinguisme, qui doit beaucoup à l'école suisse, à D. Coste, à L. Dabène, et tant d'autres.

- La **dimension interactionnelle et sociale** de l'acquisition : c'est dans l'interaction sociale que se construisent identité et connaissances ; la communication est toujours située dans un contexte social ; la description de l'acquisition ne peut se faire en gommant cette spécificité.
- Tout locuteur d'une langue naturelle maîtrisant plusieurs dialectes, sociolectes et registres peut être considéré comme étant plurilingue ; la compétence langagière doit être analysée dans sa dynamique plurilingue ; on parlera de **répertoire plurilingue**.
- Les phénomènes de contacts de langues ne sont pas l'exception mais le quotidien des situations plurilingues ; les **passages d'une langue à d'autres** constituent, non pas des signes de confusion, mais des traces du travail de construction et de mise en œuvre d'un répertoire plurilingue.
- L'apprentissage d'une langue se définit par la totalité des expériences langagières, celles de la famille, tout comme celles de l'école ; l'apprentissage n'est pas la déclinaison de profils plus ou moins favorables à l'apprentissage, extérieurs et immuables (catégories figées à l'intérieur desquelles il suffirait de ranger les apprenants) ; l'apprentissage se construit en permanence, au gré des contextes et des occasions ; il n'y a pas de « bon apprenant des

langues étrangères » (comme l'affirme la théorie du « good language learner ») qu'il suffirait d'imiter ; chaque apprenant suit une **trajectoire d'apprentissage**, un **parcours d'apprentissage** qui lui est propre.

- La **compétence plurilingue** n'est pas une composition en tranches distinctes, mais une construction enchevêtrée, composite et plurielle ; il ne saurait pré-exister d'idéal linguistique à atteindre ; une compétence est un assemblage de savoir-faire fonctionnels singuliers à un moment donné.

Ces hypothèses ne sont pas une tentative d'amélioration de la didactique communicative, qui peut être considérée comme l'ancien paradigme ou matrice. Elles proposent, au contraire, un renversement fondamental nécessaire pour rendre compte des nouvelles situations langagières hétérogènes d'élèves ou de groupes sociaux au sein même du système éducatif français jusqu'ici ignorées. Sur un plan institutionnel, il s'agit d'introduire et de développer de nouveaux dispositifs curriculaires favorables aux pratiques plurilingues. Le paradigme communicatif reste fondé sur une vision restrictive et cloisonnée de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. La méthodologie d'interprétation des situations ne s'est pas réellement démarquée du monolinguisme et de l'approche structuraliste et behavioriste qui focalisait sur l'interférence des langues. La didactique du plurilinguisme, au contraire, attribue un véritable statut positif aux passages des langues, aux marques transcodiques. La prééminence de la variation langagière (chaque locuteur a une trajectoire qui lui est propre et un rapport singulier aux langues) a des conséquences redoutables, dans la mesure où elle conduit à rejeter certains concepts, par exemple celui de l'erreur, d'un idéal langagier à atteindre, de profils d'apprentissages pré-établis, Pour rendre compte de ces nouveaux phénomènes, il est nécessaire de disposer ou de se doter de méthodes et d'outils appropriés. Certains seront empruntés, moyennant quelques adaptations, à la sociolinguistique et en particulier à la sociologie de terrain et à l'ethnographie en particulier, d'autres doivent être créés, comme c'est le cas, par exemple, pour l'observation et l'interprétation des marques transcodiques en tant que levier d'apprentissage (les « bouées transcodiques »). Les synthèses de V. Castellotti (2001) et D. Moore (2002) illustrent parfaitement ce travail minutieux de questionnement et de réorganisation nécessaire à l'explicitation du nouveau paradigme plurilingue.

Mon parcours personnel a évolué (et continue à évoluer) à l'intérieur de ce nouveau cadre théorique. Mes réflexions sur la notion de compétence montrent une évolution progressive d'une

vision monolingue/bilingue (juxtaposition d'une deuxième langue à la première) à une approche plurilingue en milieu scolaire ordinaire. Le chercheur ne peut chercher et voir que ce que son expérience antérieure lui permet d'intégrer. L'expérience acquise lors de la création du Diplôme de Compétence en Langues a été fondatrice d'une réflexion sur les aspects socio-pragmatiques de la compétence. En a découlé une série de recherches en contexte scolaire (collège/lycée) sur la compétence en acte au sein même de la classe de langues. La description de la dimension interactionnelle et sociale de l'acquisition en classe de langues ordinaire a permis d'aller sur le terrain pédagogique et de mettre en application les méthodes et outils de ce type de recherche empirique. Ce qui m'intéressait était de pouvoir décrire les compétences langagières singulières que les pratiques scolaires permettaient de produire. Je me suis consacré à deux types de dispositifs : la classe de langues, contexte d'apprentissage hautement ritualisé et pré-construit, et la classe dite européenne, dont l'objectif est justement de sortir de l'artificialité de la classe de langues pour favoriser la spontanéité langagière dans des interactions liées à l'apprentissage d'une autre discipline. La question sous-jacente à ce type de recherche est de savoir si l'école est en mesure d'instaurer une dynamique plurilingue, qui se détacherait réellement de l'ancien paradigme communicatif.

Parallèlement à cette réflexion, j'ai mené une recherche, et je continue actuellement ce travail, sur les processus acquisitionnels à l'œuvre dans toute performance langagière. Ce domaine est fortement marqué par des approches scientifiques de type universaliste. Les questions de la variation, de la singularité des itinéraires d'acquisition de compétences, obligent à prendre un certain recul et à chercher d'autres voies d'analyse des données. Pour ce travail il est nécessaire de trouver une méthode nouvelle. L'utilisation de descripteurs de compétence est largement acceptée, au sein même de l'approche plurilingue, et le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (2000) propose un outil à cet effet. Ce n'est pas un document pour la recherche, il « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes ». Il est de ce fait utilisé pour la mise en place de nouveaux dispositifs curriculaires, mais également pour décrire la compétence en langues. L'ouvrage se présente comme un corps de principes et d'outils pour une approche du plurilinguisme. Le document est fondé sur les hypothèses que je viens de présenter. Il est intéressant de relever que les propositions curriculaires sont présentées comme une modification profonde de l'approche curriculaire communicative.

Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime

modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.

Le *Cadre européen commun de référence* commence à servir de base pour la reconnaissance des qualifications langagières en Europe. L'échelle des six niveaux de compétence qu'il propose est devenu un outil d'analyse et de classification des performances des locuteurs-apprenants les langues. Pourtant, cet outil doit être questionné par rapport aux concepts qui définissent la compétence plurilingue, mais aussi par rapports aux concepts scientifiques définis par les approches acquisitionnistes et interactionnistes. Le projet de certification des compétences en langues des étudiants de l'enseignement supérieur (CLES), que je conduis depuis trois ans, constitue un contexte prometteur de recueil de données et de terrain de recherche.

1.4. Première pause relative et critique

Cette première introspection, on le voit bien, est une manière de rendre présentable le sujet-objet de la synthèse, grâce au jeu du miroir embellissant. Miroir, ô mon miroir, ... Elle laisse de côté certains détours, pourtant nécessaires à la maturation du chercheur, certains éléments moins présentables qui risqueraient de gâcher le portrait de l'auteur en chercheur épanoui. L'optique retenue et esquissée va me permettre de focaliser l'attention sur la recherche, en ne retenant que les lignes de force, qui semblent définir, aujourd'hui, cet assemblage de moments particuliers.

Le glissement terminologique, que je viens de présenter, entre le paradigme de la didactique communicative et celui de la didactique du plurilinguisme n'est pas anodin. Dans un contexte professionnel d'apprentissage des langues à des fins essentiellement utilitaristes, une didactique communicative paraît effectivement suffisante dans la mesure où l'on se restreint à des situations mono/bilingues. Si l'on fait l'impasse sur le caractère plurilingue des échanges, on peut se satisfaire de cette approche. L'approche communicative, à travers l'analyse des besoins langagiers, fournit des méthodes d'ingénierie efficaces et appropriées, pour des besoins langagiers circonscrits à des situations communicatives ciblées.

L'université française, je reviendrai sur ce point, se trouve confrontée à cette alternative : rester dans le cadre communicatif ou épouser la cause du plurilinguisme. On peut se contenter de donner aux étudiants quelques rudiments de langues, en rendant plus efficace le dispositif d'apprentissage en place, et, en particulier, sinon exclusivement, l'apprentissage de l'anglais. Le

défi que l'université doit relever, comme le souhaite l'Europe, implique d'aller vers une approche plurilingue, et de faire, inévitablement, un saut éducatif qualitatif et significatif.

La didactique du plurilinguisme se reconnaît bien évidemment dans certains principes communicatifs, mais elle est plus que cela. C'est cette plus value qu'il s'agit de mesurer et d'évaluer, car elle est problématique. La didactique du plurilinguisme empêche de se caler douillettement au creux des certitudes communicatives et des croyances linguistiques en vigueur aujourd'hui.

2. Décrire les compétences en langues des apprenants : la didactique des langues comme discipline scientifique en sciences humaines et sociales.

La didactique des langues est trop souvent réduite à son aspect intervention pratique et « appliquée » en milieu éducatif. Grâce à cette seconde prise de vue de ma synthèse, je souhaite montrer qu'une des missions fondamentales de la recherche en didactique des langues est une mission de recherche fondamentale. Comme toute discipline scientifique, la didactique des langues se donne pour but de rendre compréhensible la réalité des usages des langues. Elle est une science de l'observation et de l'interprétation des phénomènes sociaux. Ces faits sociaux relèvent de la sphère éducative. Plusieurs colorations et éclairages caractérisent cette partie centrale du dossier :

- Une réflexion sur la discipline didactique en tant que discipline d'observation à part entière des sciences humaines et sociales ;
- Une approche des recherches en acquisition des langues (RAL) : du modèle de l'interlangue au modèle de la variété des lectures d'apprenant ;
- La question pragmatique : définir des critères pragmatiques, oui mais lesquels ?
- Une tentative de définition de profils prototypiques de la compétence.

2.1. Une réflexion sur la discipline didactique des langues (DL) en tant que discipline d'observation à part entière dans le champ des sciences humaines et sociales.

La question du statut de chercheur en didactique des langues par rapport au chercheur en Sciences du Langage est inévitable. Les recherches en sciences du langage ont acquis une réputation scientifique et, en fin de compte, n'ont plus à s'interroger sur leur statut. Cette évidence est étrangère à la didactique des langues, qui doit sans cesse se justifier. Le chercheur didacticien est généralement convaincu que la didactique des langues est un « carrefour » qui puise ses sources et son inspiration dans les disciplines reconnues, établies, nobles. Cela lui a été dit et répété : la recherche en didactique des langues ne saurait être que de deuxième ordre, au mieux une recherche appliquée, inférieure à la recherche en linguistique et en sciences du langage. Le colloque COFDELA, que j'avais organisé en 1997 à Strasbourg, posait justement cette question. Ce colloque, qui réunissait des linguistes, des sociolinguistes, des linguistes de l'acquisition et de l'interaction, des didacticiens, a montré que les « linguistiques appliquées » devenaient un moteur important de la recherche et se préoccupaient de questions scientifiques nouvelles et fécondes, au même titre que les disciplines classiques des sciences du langage.

M.H. Araujo e Sa, de l'université d'Aveiro, résume bien l'idée selon laquelle la didactique des langues est une discipline qui se structure selon deux finalités : la production de connaissances sur le processus d'enseignement/apprentissage des langues et l'intervention sur le terrain social éducatif. Comme je l'ai déjà dit, la didactique des langues est à la fois une discipline d'observation scientifique et d'intervention sociale en milieu éducatif. Les questionnements, connaissances produites, méthodes utilisées par la didactique des langues, ne sont « ni empruntés, ni appliqués, ni impliqués, mais plutôt recréés et gérés en fonction de leur fonctionnalité à l'égard des problèmes concrets que la DL se pose » (Araujo e Sa, 1998, p. 6). Même s'il semble, au premier abord, que la didactique des langues s'intéresse aux mêmes objets de recherche que les sciences du langage, ces objets ne se confondent pas et exigent des modèles et des méthodes spécifiques, comme nous le verrons plus loin.

R. Bouchard va dans le même sens et affirme, de manière provocatrice, que la didactique des langues est un laboratoire indispensable pour les concepts des sciences du langage, en particulier pour la pragmatique, l'interaction et l'analyse de discours. Contrairement au linguiste qui « peut se contenter de travailler sur des objets langagiers fragmentaires, construits théoriquement », le didacticien est confronté à des « phénomènes langagiers complexes et massifs ... mais surtout ... en cours de constitution ou d'utilisation » (R. Bouchard, 1998, p. 21). Le processus de recueil des données n'est pas toujours le même. L'interprétation de ces données diffère également dans la mesure où le linguiste cherche à falsifier certains principes, sans avoir besoin de se préoccuper d'une finalité sociale des résultats de sa recherche, alors que pour le didacticien les résultats ont clairement une finalité et utilité sociales. La didactique des langues peut ainsi poser des questions aux sciences du langage lorsqu'elle travaille sur des concepts proches et lorsqu'elle utilise ses méthodes et ses outils. Elle « propose aussi – par son empirisme, par l'importance technique qu'elle accorde aux corpus authentiques longs – des observations qui sont autant de questions POUR les autres sciences du langage, et tendent à faire évoluer leur propre édifice conceptuel » (ibidem).

La question du statut scientifique de la recherche en didactique des langues m'a « travaillé » dès le départ. J'ai voulu me convaincre, en prenant le concept de « compétence » pour illustration, qu'il ne saurait y avoir de hiérarchie de la recherche scientifique. Il est ridicule d'imaginer, au sommet de la pyramide, les sciences fondamentales (les sciences du langage), dont la fonction serait de produire des théories à dimension universelle, et, en dessous, la didactique des langues,

qui aurait pour finalité d'appliquer ces théories localement dans le cadre de sa mission d'intervention sociale. Je suis fermement convaincu que « chaque discipline, avec ses outils d'investigation, ses préoccupations et sa finalité, poursuit à sa façon le même but, à savoir mieux comprendre et expliquer la complexité du langage humain » (Springer, 1998, p. 76).

L'exploration du concept de « compétence » m'a permis de prendre du recul par rapport à l'idée qu'il est, pour ainsi dire, la propriété de la linguistique, et qu'il est ainsi immuablement gravé dans le Grand Livre des Lois des Sciences du Langage. J'ai pu constater que ce concept se transforme et circule depuis le début des années 70, soit depuis plus de trois décennies, aussi bien en linguistique qu'en didactique des langues. Des nuances sont proposées. Des modifications fondamentales remodèlent le concept, pour aboutir à un complet renversement, une véritable révolution épistémologique. Citons quelques linguistes majeurs : Chomsky, 1965 ; Hymes, 1972 ; Ducrot, 1972, Charaudeau, 1983 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986. Cette évolution/révolution du concept en linguistique illustre l'idée selon laquelle il n'y a pas de vérité scientifique absolue et que les théories qui se succèdent ne sont pas simplement des améliorations de la même vérité scientifique. Sans reprendre ce qui a été dit un peu partout, on assiste aujourd'hui au renforcement du nouveau paradigme linguistique, pragmatique et dialogique.

En suivant le même chemin en didactique des langues, j'ai constaté, avec un certain étonnement, qu'il est utilisé parallèlement et quasiment au même moment, à des fins bien évidemment différentes. Le concept de compétence pour l'apprentissage des langues s'inscrit dans sa propre logique éducationnelle. Citons quelques didacticiens majeurs : Savignon, 1972 ; Canale et Swain, 1980 ; Moirand, 1982 ; Coste, 1997. On observe de la même façon une évolution/révolution du concept en didactique des langues. Le concept de compétence de communication va petit à petit se préciser et s'étoffer, comme c'est le cas en linguistique pour le concept de compétence linguistique. La notion de compétence plurilingue (Coste et al., 1997) introduit de nouvelles propositions et provoque ainsi une véritable révolution et un changement de paradigme.

Chaque discipline est travaillée par un processus permanent de référentialisation, par une démarche de formalisation/théorisation. Chaque recherche vient consolider un paradigme en émergence, jusqu'à ce qu'il arrive à une stabilisation satisfaisante. Mais, la recherche étant sans fin, de nouvelles propositions vont aboutir à une remise en cause fondamentale qui provoquera

un nouveau changement de paradigme. « On le voit bien, les frontières en sciences du langage n'existent pas, elles sont fictives » (Springer, 1998, p. 80). Ce long cheminement m'a amené à penser qu'il n'y a pas de recherche « fondamentale » et de « recherche appliquée », mais des enseignants chercheurs qui font de la recherche. La production de théories et de connaissances est le fait d'hommes et de femmes qui réinterprètent à leur façon et créent, selon leurs possibilités, des objets scientifiques, à un moment donné et dans le cadre d'une communauté dont ils partagent un minimum de principes et de valeurs. Il ne saurait y avoir de progrès désincarné et linéaire. J'adhère tout à fait à cette remarque de Charaudeau (1983) :

Evidemment nous ne nions pas qu'il y ait toujours un héritage de pensée ; toute théorie, comme toute parole, se définit par rapport à d'autres théories, à d'autres paroles ; mais cet héritage *passé par le sujet produisant la théorie ou la parole* ; ce qui revient à dire qu'il y a autant de parcours historiques que de sujets théorisants.

Que ce soit en linguistique ou en didactique des langues, des modélisations sont présentées par les chercheurs pour tenter à chaque fois de clarifier, en les épurant, les modèles en vigueur, ou de proposer de nouveaux modèles. La modélisation canonique proposée par Hymes, et précisée par Canale et Swain (1980), va servir de base nouvelle pour la suite.

Ce modèle descriptif propose de distinguer quatre composantes : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. On peut, à partir de ces composantes, déterminer un ensemble de paramètres qui ne relèvent plus uniquement du domaine linguistique. (Springer, 2002b, p. 63)

Il va permettre de soulever un ensemble de questions nouvelles. Le passage de l'unidimensionnel au pluridimensionnel ne va en effet pas de soi. D'autres modélisations vont ainsi être proposées avec des buts bien précis, par exemple le modèle de Bachman et Palmer (1990, 1996) pour l'évaluation, ou celui du *Cadre européen* pour les dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues (1998). Le modèle de Bachman et Palmer favorise une entrée interactionniste, alors que le modèle proposé par le *Cadre européen* focalise logiquement sur l'entrée éducative et culturelle, essentielle en milieu scolaire.

La lecture de mes différents articles sur la compétence, que l'exercice de synthèse m'a permis de faire, montre comment petit à petit, selon les projets, les analyses et les mises en œuvre, une

réflexion évolue, se précise, se nuance. La recherche permet de relativiser, de prendre du recul par rapport à ce qui paraît évident. Chaque acteur social cherche d'abord ce qui conforte sa façon de voir le monde, ses croyances et ses a priori. Tout cela n'est que trop humain. En côtoyant d'autres façons de présenter la « réalité », en se plongeant dans d'autres univers, le chercheur commence à entrevoir et discerner ce qui était caché. ce n'est qu'à cette condition qu'il est en mesure de récolter des données nouvelles, plus riches, et d'analyser de manière plus fine une réalité différente qu'il a pu capter.

2.2. Du côté des recherches en acquisition des langues (RAL) : du modèle de l'interlangue au modèle de la variété des lectes d'apprenant.

Mes préoccupations du moment, qui m'occupent beaucoup, concernent la possibilité de décrire la « compétence en acte » pour l'évaluation et la certification. Une réflexion plus poussée sur les méthodes possibles, permettant de décrire cette situation particulière, était, reste toujours, une nécessité scientifique impérieuse. Je me suis ainsi intéressé aux hypothèses et aux méthodes utilisées par les chercheurs en acquisition des langues.

L'origine de cette réflexion remonte à l'époque de la création du Diplôme de compétence en langues (au début des années 90). Ce projet consistait à définir un dispositif permettant de certifier la compétence en acte d'un adulte professionnel, à partir de différents degrés d'opérationnalité. Il fallait pour cela se rapprocher le plus possible de l'authenticité du contexte réel d'utilisation pour simuler la compétence en acte. Le choix de l'authenticité conduit à « prendre en compte la difficile question de l'interaction communicative et des stratégies de communication » (Springer, 1996, p. 295). Les recherches, que ce soit sur la compétence de communication ou sur les phénomènes d'acquisition, m'étaient, à cette époque, peu familières. Sans que ce soit conscient, ce projet s'inscrivait dans le nouveau paradigme pragmatique et interactionnel. Il a permis de soulever de nouvelles questions et problématiques qui ont abouti à un besoin de formalisation et de théorisation. D. Gaonac'h (1993) explique parfaitement la difficulté de formalisation de cette nouvelle approche : il ne s'agit plus d'évaluer la langue en tant qu'objet formel mais

des fonctionnements dans une langue, c'est-à-dire l'utilisation d'une langue dans le cadre d'activités de langage qui supportent beaucoup d'autres contraintes (contextuelles, communicatives, cognitives, ...) que les contraintes linguistiques .

La dimension interactionnelle de la compétence, que je n'avais alors pas encore explorée, m'a plongé dans un monde inconnu. Avec le recul, je me rends compte qu'il n'est pas encore étudié de manière extensive. En effet, l'analyse de ce type de compétence impose de prendre la personne dans son processus de communication. Cela signifie que la compétence en acte est toujours celle d'un acteur en situation. Elle émerge d'une situation singulière plutôt qu'elle ne la précède. En d'autres termes, il ne s'agit pas de tenter de repérer la présence ou l'absence d'occurrences linguistiques ou fonctionnelles, supposées nécessaires ou imposées par une norme déjà définie, ni à porter un jugement par rapport à un catalogue formel idéal. La dimension interactionnelle ne permet pas de réduire « la communication à du pré-construit, du déjà là, que l'évaluation va traquer dans un calcul régressif et débiteur », elle oblige à envisager des itinéraires acquisitionnels singuliers et à revisiter certaines vérités établies.

Très schématiquement, deux modèles antagonistes, le premier linguistique et le second didactique, se partagent la question de l'acquisition d'une langue (maternelle ou étrangère), selon des buts et méthodes différents. Le modèle universaliste, issu de la grammaire générative, a abouti à l'idée selon laquelle l'acquisition d'une langue (L1 ou L2) est un processus universel de type cognitif. De nombreuses recherches empiriques ont été conçues, en particulier dans le cadre des recherches sur les MOS (morphemes order studies). Il s'agissait de déterminer l'ordre d'acquisition, mais aussi de vérifier la validité des hypothèses générativistes. On a ainsi montré que l'acquisition de la langue repose sur des mécanismes langagiers d'ordre cognitif et universel. L'ordre d'acquisition serait le même indépendamment des langues, mais aussi indépendamment de la L1 et L2.

En ce qui concerne le modèle didactique, S.P. Corder (1967) et L. Selinker (1972) se sont intéressés à la langue de l'apprenant en L2, se détachant de théories linguistiques pré-établies pour aboutir à une théorisation de l'acquisition en L2. Ces chercheurs ont envisagé les erreurs des apprenants non plus comme des fautes pathologiques qu'il faut éliminer, mais comme les traces de l'acquisition et de la langue en construction. Corder définissait la langue de l'apprenant comme un dialecte idiosyncrasique, c'est-à-dire une compétence transitoire. Selinker proposait, quant à lui, la dénomination d'interlangue, qui est encore utilisée aujourd'hui. C'est le modèle canonique de l'interlangue que Selinker caractérisait de la manière suivante :

That second language speech rarely conforms to what one expects native speakers of the TL to produce, that it is not an exact translation of the NL, that it differs from the TL in systematic ways, and that the forms and utterances produced in the second language by a learner are random. This IL-hypothesis proposes that the relevant data for a theory of second language learning must be the speech forms resulting from the attempted expression of meaning in a second language.

Corder et Selinker se plaçaient déjà clairement dans une approche centrée sur la communication située et définie par la volonté des interlocuteurs de faire passer du sens. Si l'on veut donner un exemple de non linéarité de la recherche scientifique, celui-ci est particulièrement intéressant. Cet exemple montre que la recherche en didactique des langues suit des projets/problématiques qui lui sont propres, c'est-à-dire qu'elle n'a pas besoin de suivre servilement les mêmes objets d'études, ni d'utiliser les mêmes méthodes en vogue en linguistique. Il illustre aussi parfaitement ce qu'est un précurseur, et que parfois, la société a besoin de beaucoup de temps pour comprendre des idées nouvelles. Le domaine artistique fournit des exemples encore plus nombreux. Ce modèle canonique est devenu la source des recherches européennes en acquisition des langues. Le modèle universaliste reste la référence des recherches américaines en linguistique.

Le modèle du « lecte de base », issu des travaux européens sur les variétés de lecte des apprenants (le projet ESF) est l'héritier du modèle canonique de Corder. Le programme ESF, « Acquisition d'une deuxième langue par des adultes immigrés », qui s'est déroulé dans les années 80/90, est un programme d'étude interlingue, de type longitudinal, avec un protocole de recueil de données de type ethnographique. Il est intéressant de s'arrêter un instant sur le protocole ESF : il s'agit d'enregistrements réalisés selon une méthode clarifiée dans le but de récolter des exemples de performances qui puissent être comparables, et ceci à divers moments de l'apprentissage et dans des endroits différents. C'est justement l'évolution de la compétence qui nous intéresse ici. L'établissement de ce type de corpus illustre parfaitement ce que Bouchard voulait dire lorsqu'il parlait d'objets de recherche complexes, massifs et en construction. La constitution de corpus est une nécessité pour la recherche empirique. Ce type de corpus soulève des difficultés de transcription, puisqu'on est confronté à du corpus oral. Différents corpus se créent petit à petit, par exemple le corpus de Pavie (Italie) ou celui de Lund (Suède), qui concerne les performances d'étudiants. Un de mes espoirs secrets est de constituer un corpus de performances multilingues d'étudiants à partir de la certification CLES.

J'ai été intéressé non seulement par la rigueur de la démarche scientifique, mais aussi par les buts visés par ce programme de recherche. On souhaitait en effet faire émerger les principes qui régissent, à un moment donné, l'acquisition d'une langue et comprendre comment et pourquoi ces principes évoluent ou n'évoluent plus (Perdue, 1995). Nous sommes bien face à une volonté de décrire une compétence en acte, une grammaire en émergence, sans la voir en réduction ou comme un avatar de la compétence d'un locuteur natif. Cette recherche pose clairement à la fois la question de la variabilité et de la systématisme de la construction des compétences langagières. Remarquons qu'on ne se trouve pas bloqué, dans cette approche, par une vision monolingue, puisque les exemples fournis par les corpus peuvent obliger à poser des questions sur la construction et la mise en œuvre d'une compétence plurilingue.

La notion de « lecte de base » ou « variété de base » s'est imposée lors des synthèses des différentes études longitudinales réalisées dans le cadre de ce programme. Le lecte de l'apprenant est une variété de langue, tout comme le dialecte pour la variété géographique, le sociolecte pour un groupe social, l'idiolecte pour une variété individuelle. Cela rejoint la position de Py et Lüdi (1986, p. 17) sur la définition de la compétence plurilingue :

Pour bien des raisons on peut considérer la compétence plurilingue comme un cas particulier de compétence polylectale. Cela reviendrait à dire que pratiquement tous les locuteurs d'une langue naturelle maîtrisant plusieurs dialectes, sociolectes et registres sont plurilingues.

Ces études ont permis de décrire la mise en place progressive du « lecte de base », à partir des premiers stades. Celui-ci semble constituer une étape essentielle, et obligée, dans le processus d'acquisition. Klein (1989, p. 111) explique que l'apprenant

structure ses énoncés beaucoup moins selon des règles « grammaticales » (au sens de la syntaxe d'une langue particulière) que selon des principes « fonctionnels » ou « pragmatiques ».

Les principes pragmatiques, mis en œuvre à ce niveau, seraient des stratégies cognitives, comme par exemple : placer les éléments qui expriment des informations déjà données avant ceux qui expriment des informations nouvelles, ... Ces stratégies organisatrices semblent être à l'œuvre

dès les premières étapes de l'acquisition. Cette variété de base est relativement imperméable aux spécificités morphosyntaxiques de la L1 et de la L2. Toute variété, tout lecte d'apprenant constitue un système à part entière, ce système se met en place de manière originale et doit être décrit comme tel. Les énoncés s'organisent autour d'un verbe explicite non fléchi ou d'énoncés sans verbe. La variété de base se compose autour d'un nombre réduit de cadres syntaxiques. Tout lecte d'apprenant est à la fois à un stade opérationnel et à un stade de fossilisation possible.

Si l'on accepte le principe selon lequel les apprenants acquièrent une langue en la construisant selon des règles qui ne sont pas spécifiques à la L1 et la L2, alors il faut admettre que cette langue ou lecte n'est pas, selon Perdue (1995, p. 15), « la LC [langue cible ou langue étudiée] à laquelle il manque des pièces ». Elle est systématique et évolue au fur et à mesure que le locuteur-apprenant modifie son système pour s'adapter aux besoins des échanges ou pour se conformer à une image de la langue cible vers laquelle il souhaite se rapprocher. Constaté cette systématisme oblige le chercheur à reconnaître l'existence de principes qui régissent le fonctionnement de la langue de l'apprenant.

2.3. La question pragmatique : définir des critères pragmatiques, oui mais lesquels ?

Les différents articles, que j'ai écrits, dévoilent les tours et détours d'une démarche définitoire qui se cherche et se précise au fil du temps et des contextes d'explicitation.

La question pragmatique n'est, en effet, pas facile et soulève encore beaucoup de discussions, que ce soit en linguistique ou en didactique des langues. En linguistique, on peut schématiser les débats en opposant l'approche intégrée à l'approche dialogique. Pour l'approche intégrée, les conditions d'usage sont codifiées et inscrites dans la langue (voir Moeschler et Reboul, 1998). Cela veut dire que l'on peut trouver trace des conditions pragmatiques dans les usages. On dira dans ce cas que l'analyse linguistique est suffisante moyennant un composant pragmatique (rhétorique/discursif). L'approche dialogique, quant à elle, opère une véritable révolution en considérant que le sens d'un énoncé est toujours le produit de négociations entre des partenaires interagissant socialement. On pose que l'analyse linguistique n'est pas suffisante, qu'il existe des processus inférentiels, cognitifs, indépendants du code de la langue. L'approche dialogique est un élément essentiel du nouveau cadre théorique de la didactique des langues. Si l'on regarde les propositions qui y sont faites, en particulier dans le cadre de l'évaluation, force est de constater qu'il y a actuellement un vaste boulevard pour de nouvelles questions et de nouvelles recherches.

La prise en compte de la dimension pragmatique est récente. La didactique des langues est restée longtemps fidèle à une approche intégrée : on rajoute des composantes en complément de la composante linguistique, considérée comme centrale (composante discursive, socioculturelle, sociolinguistique, ...). La didactique des langues poursuit, depuis les années 90, l'exploration des principes de l'approche interactionnelle et cognitive.

La réflexion que j'ai engagée sur la visée pragmatique remonte à la création du DCL, c'est-à-dire au début des années 90. Je disais (Springer, 1999a) qu'à l'époque je n'avais pas conscience des recherches dans le domaine de l'acquisition et de l'interaction. J'étais cependant marqué par ma formation linguistique, dans le cadre du séminaire de DEA en linguistique énonciative de A. Culioli, suivi en 1980. La décision de donner la priorité à la composante pragmatique, dans le projet DCL, n'est donc pas tout à fait le fruit du hasard.

On se situe dans une problématique actionnelle dans laquelle le traitement de l'information, le jeu de rôle au sens goffmanien, la gestion de l'interaction sont les principes de base. De là découlent les critères retenus pour définir la composante pragmatique. (Springer, 1998b)

Je parlais volontiers d'intuition pragmatique, intuition qui montre bien, que je m'inscrivais, certes sans le savoir, dans le nouveau paradigme qui accorde une place privilégiée à l'interaction sociale et aux phénomènes cognitifs de l'acquisition. Cette position théorique a ainsi ouvert la porte à une autre approche de l'évaluation des compétences en langues. Pour moi, la composante pragmatique est première, la composante linguistique ne doit pas déterminer le jugement sur la qualité de la performance de l'apprenant.

Le caractère novateur de ces propositions apparaîtra un peu plus clairement en comparaison à d'autres modélisations et définitions de la composante pragmatique des années 90. La plupart des certifications en cours restent prisonnières d'une optique linguistique et ne testent que la « maîtrise » de la grammaire, du lexique, de la prononciation et de l'organisation discursive (Springer, 1999b). Les examens du Cambridge introduisent deux critères pragmatiques : la souplesse de l'échange (sa fluidité et la capacité à s'impliquer et gérer une conversation) et l'appropriation (d'ordre discursif, sociolinguistique et socioculturel). Dès le début des années 90, L.F. Bachman (1990) fait les mêmes choix théoriques que nous avons faits et inscrit explicitement l'évaluation de la compétence dans une perspective dialogique (« interactionnel

ability approach »). L'objectif de Bachman était de montrer la pertinence et l'existence des composantes qui caractérisent la compétence. Il me semblait alors que ses propositions s'inscrivaient dans une approche intégrée de la pragmatique. Bachman souhaitait prouver que l'utilisation de la langue, révélée dans l'analyse des interactions, dépend d'autres éléments que ceux fournis par le code de la langue : la situation, le locuteur, le sens à transmettre, l'organisation du discours, c'est-à-dire la dimension pragmatique, ce petit plus qui permet de parler de compétence et que l'on a du mal à représenter concrètement.

Communicative language use » involves a dynamic interaction between the situation, the language user and the discourse, in which language is more than a simple transfer of information. (Bachman, 1990, p. 4)

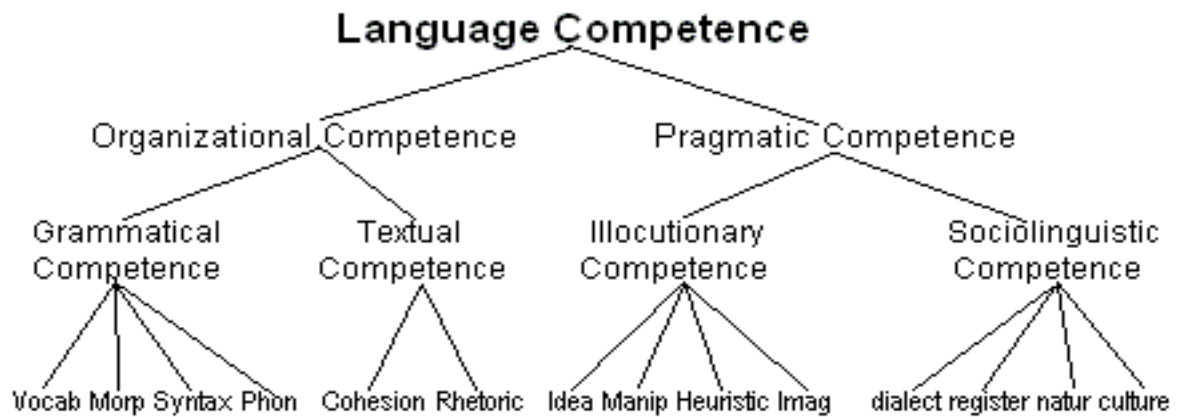
Pour montrer qu'un locuteur est compétent, il ne suffit pas de calculer l'étendue du lexique, de la grammaire, ... mais bien de rendre compte des stratégies mises en œuvre pour parvenir à un but. Kramersch (1991, p. 11) va plus loin et décrit d'une autre façon ce qui nous intéresse :

Le sens du discours n'est pas donné dans la langue : il est découvert par le destinataire grâce aux multiples points de repère que le « destinataire » y a placés pour exprimer ce qu'il veut dire.

C'est ce travail de signification, de mise en place de repères pour le processus de production, mais aussi de tentative de faire sens, de vérifier qu'on a bien compris, qu'il faut chercher à décrire et valider.

Les modélisations proposées par Bachman (1990) et le *Cadre européen* (1998) permettent de présenter quelques nouveaux éléments descriptifs. En relisant les descriptions du modèle de Bachman (1990) que j'avais présentées aussi bien en 1998b qu'en 1999b, je me rends compte que j'avais assimilé ce modèle, un peu hâtivement, à l'approche pragmatique intégrée. C'est intéressant, car cela montre bien, avec le recul et la maturation, que l'on interprète toujours à partir de ses propres cadres référentiels.

Revenons un instant à ce modèle que Bachman schématise ainsi :



La compétence est divisée en deux parties distinctes : l'une qui relève de la capacité à organiser les éléments linguistiques en discours, c'est-à-dire la prise en compte de la structure formelle de la langue, l'autre est la capacité à interpréter et faire du sens, c'est-à-dire la prise en compte dans l'interaction de la situation de communication et de l'intention à communiquer. La première inclut la composante linguistique et la composante discursive. La deuxième définit l'aspect pragmatique en retenant une composante illocutoire et une composante sociolinguistique. La composante illocutoire est la capacité à réaliser/interpréter des actes langagiers ou actions communicationnelles de manière adéquate (la notion d'action communicationnelle rappelle celle d'agir communicationnelle d'Habermas). La composante sociolinguistique inclut les stratégies cognitives mises en œuvre par cette action en adéquation avec le contrat conversationnel. On remarquera, pour la composante illocutoire, une fonction « idéationnelle » (exprimer des idées), une fonction heuristique (résoudre des problèmes), une fonction « manipulative » ou plutôt « régulateur » (influencer le comportement d'autrui), une fonction « imaginative » (construire un imaginaire). On reconnaît certaines fonctions du langage présentées par Halliday (1973). La composante pragmatique rend ainsi compte des fonctions mises en œuvre, c'est-à-dire des intentions énonciatives du locuteur. Cette modélisation est une réelle tentative de distinguer et répertorier ce qui relève de l'aspect pragmatique. Le modèle montre que la partie pragmatique n'est pas un ornement, mais constitue un élément fondamental de la compétence. Pourtant, cette schématisation donne l'impression que la composante pragmatique se rajoute à la composante linguistique, le répertoire langagier n'est pas explicitement au service de l'intention pragmatique. C'est cette impression, qui n'est peut-être pas entièrement justifiée, qui m'a fait penser que l'on reste plutôt dans l'approche intégrée.

Ce modèle propose aussi d'intégrer l'aspect cognitif, c'est-à-dire la composante stratégique en faisant évoluer la définition du modèle canonique de Canale et Swain (1980). Alors que pour Canale et Swain (1980, p. 30) la composante stratégique a pour fonction de compenser les déficiences compréhensibles du locuteur apprenant, Bachman (1990) et surtout Bachman et Palmer (1996) introduisent la dimension personnelle du locuteur qui interagit et met en œuvre des opérations cognitives et métacognitives (évaluation, intention, planification, exécution). La dimension stratégique est une manière de faire entrer dans la description de la compétence les processus cognitifs et métacognitifs, qui permettent une véritable gestion mentale impliquée par toute action langagière. Ces processus relèvent des capacités générales de chaque individu et doivent être pris en considération si l'on souhaite rendre compte de la compétence en acte. Il s'agit de la représentation personnelle du monde (« topical knowledge »), des caractéristiques personnelles (« personal characteristics »), des schémas affectifs (« affective schemata »). Les processus cognitifs et métacognitifs permettent au locuteur d'interpréter et de faire du sens dans le discours, de gérer convenablement les interactions. Les stratégies métacognitives opèrent dans trois domaines pour la mise en place des buts de communication (« goal setting ») : l'évaluation des tâches à accomplir et du matériel langagier disponible (« assessment »), la planification (planning) ou sélection et mise en œuvre des ressources disponibles pour accomplir la tâche, et enfin l'exécution.

Je passerai plus vite sur le modèle du *Cadre européen* (1998). Il n'est pas une simple réorganisation du modèle de Bachman, même si on retrouve les mêmes ingrédients. Le modèle de la compétence communicative langagière est fondé sur trois composantes en interaction : la composante sociolinguistique, la composante pragmatique et la composante linguistique. La composante linguistique est réduite cependant aux aspects formels de la langue. La composante pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources en s'appuyant sur des scénarios d'échanges interactionnels. La cohérence discursive fait partie de cette composante, contrairement au modèle de Bachman. La composante stratégique ne figure pas au même niveau dans le modèle. La définition de la dimension stratégique est élargie et définie comme « l'adoption d'une ligne de conduite particulière qui permet l'efficacité maximum ». Les stratégies sont « le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de façon la plus complète et la plus économique possible » (*Cadre européen*, 2000, p. 48). Ces deux exemples

montrent comment les éléments pragmatiques ont été pris en compte tout au long des années 90, dans un effort de clarification et de théorisation.

Les propositions que j'ai pu faire s'inscrivent dans ce long cheminement théorique, souvent complexe, qui explique les hésitations et le flou que l'on rencontre çà et là. Les premières propositions, dans le cadre du référentiel du Diplôme de compétence en langues (1994), retiennent quatre critères qui relèvent de l'interaction et du discours et qui reprennent quelques unes des composantes du schéma canonique de la compétence de communication :

- rôles interlocutifs,
- qualité de la communication (intelligibilité mais aussi normes socioculturelles),
- traitement de l'information,
- organisation du discours.

Après différentes tentatives, j'aboutis à une première catégorisation qui s'appuie sur des principes relevant de quatre ordres et composantes :

- logico-discursif (composante discursive),
- interactionnel (composante conversationnelle),
- socioculturel (composante sociolinguistique et socioculturelle),
- métacognitif (composante stratégique).

Le référentiel du Diplôme de compétence en langues est composé de deux parties : une composante pragmatique et une composante linguistique. Le rôle de la composante pragmatique est d'explicitier les stratégies et autres opérations cognitives à l'œuvre lors de la performance. Elle est définie par rapport au traitement des informations, aux modalités discursives et aux stratégies de mise en œuvre. Elle permet d'observer la prise en charge du discours par le candidat-locuteur, c'est-à-dire son implication énonciative et le degré d'intégration de son interlocuteur à son discours. A travers l'analyse des interactions, on peut décrire la façon dont le locuteur joue son rôle, comment il s'adapte à la situation, quels sont ses buts de communication, quel est son répertoire langagier et quelles stratégies il utilise pour parvenir à ses fins. La composante linguistique vient en complément de la composante pragmatique : elle décrit les moyens linguistiques disponibles pour chaque situation ou scénario. J'insiste sur le fait que dans cette approche, il n'y a pas une norme désincarnée valable pour toutes les situations, fixant définitivement ce que le locuteur doit maîtriser à chaque niveau de performance, mais des

orientations discursives que l'on doit définir, à partir de chaque situation/scénario, en prenant appui sur des exemples de performances à chaque niveau.

Une deuxième série de propositions montre plus nettement les processus cognitifs et les traces à l'œuvre dans une situation sociale particulière. On voit mieux la nécessaire intégration des processus cognitifs à la composante pragmatique. Le tableau suivant tente de schématiser de nouvelles catégories (Springer, 1999) :

Description pragmatique	Capacités / Procédures	Traces
traitement de l'information : compréhension	capacité de repérage, sélection des données	types de document analysé
	capacité de classement des données	exactitude, pertinence des données
traitement de l'information : production	capacité d'organisation discursive	cohérence / cohésion
	capacité de choix d'une modalité discursive	scénario discursif (par ex. énumération, narration, démonstration, argumentation)
	capacité d'adéquation sociolinguistique / socioculturelle	respect des normes sociales et culturelles
gestion interactionnelle	capacité conversationnelle	tour de parole, script d'échange
	capacité énonciative	type de rôle interlocutif
	capacité de contrôle conversationnel	pause, reprise, continuité
gestion mentale	capacité d'apprentissage	compensation, demande d'explication, reformulation
	capacité à activer des routines	fluidité, immédiateté
	capacités métacognitives	coopération, influence, créativité, interactivité

Ces propositions impliquent présentation suivante :

Composante pragmatique	↔	Composante linguistique
- capacité de comprendre et de manipuler de l'information		
- capacité de se doter de stratégies de résolution de problèmes		
- capacité à identifier les éléments d'une situation de communication		
- capacité à choisir un but communicatif et à s'impliquer dans une interaction		
- capacité à exploiter des ressources langagières		

Cette tentative de définir une catégorisation qui s'appuie sur des traces repérables dans l'interaction, et renvoie à des opérations cognitives élargies, me semble aller dans le sens d'une recherche, encore naissante et imparfaite, de « formes schématiques » nouvelles selon A-C. Berthoud et F. Demaizière (1999). La séparation de la composante pragmatique et de la composante stratégique, l'opposition linguistique/pragmatique ne paraissent pas justifiées si l'on s'inscrit dans une perspective cognitiviste et interactionnelle.

Reste à imaginer les transpositions didactiques ... impliquant notamment la recherche de nouvelles catégories ou de nouvelles frontières entre les catégories, ainsi que celle de nouveaux repères conceptuels, permettant d'élargir le champ d'analyse linguistique vers l'interaction. On répondrait par là à l'une des suggestions de Bialystock concernant le développement chez l'apprenant d'une compétence stratégique ou procédurales conçue comme aptitude à utiliser effectivement la langue pour la communication, au travers de stratégies d'analyse et de contrôle. (ibidem, p. 176)

2.4. Tentative de définition de profils prototypiques de la compétence.

Beaucoup de certifications ignorent/ne tiennent pas compte des données de l'acquisition en langues et s'inscrivent dans une représentation où la faute doit être évitée, où il n'est de grammaticalité que celle de la langue cible. Elles définissent une norme de performance ad hoc qui sert à mesurer les performances des apprenants, sans tenir compte des processus d'acquisition (Kramersch, 1991, p. 102). Dans le cadre du Diplôme de compétence en langues,

nous avons défini quatre degrés d'opérationnalité qui s'inscrivent dans une optique interactionnelle et acquisitionnelle. Pour moi (Springer, 1996, p. 312),

l'option interactionnelle doit (...) se démarquer de la définition d'un étalon idéalisé au profit de gabarits taillés dans le réel des possibilités communicatives des apprenants en langue étrangère.

Ces quatre degrés correspondent à quatre stades de développement acquisitionnel (Springer, 1998, p. 85). On considère la langue de l'apprenant en progression, selon des stades intermédiaires, et en évolution permanente (Springer, 1999a, pp. 4 et 5). On peut relever une certaine similitude, qui n'était pas volontaire, avec les théories du modèle du « lecte de base ». Les premiers degrés pourraient correspondre au lecte de base et les degrés supérieurs aux variétés post-basiques.

Ce projet de certification a permis de constituer un corpus, limité certes, mais homogène. Le corpus est constitué de performances réalisées par des apprenants dans les mêmes conditions et selon un scénario communicatif identique. Le corpus s'inscrit dans un protocole cohérent et stable fourni par la notion de « scénario » et permet de satisfaire aux critères de la recherche empirique. Pour reprendre Moirand (1982), un scénario représente un cadre situationnel permettant « une intégration plausible et motivante » des capacités mises en œuvre dans une véritable interaction. Le candidat a une mission à remplir, il doit simuler un rôle, choisir un plan de communication pour parvenir à son but, dévoilant ainsi l'état de sa compétence à un moment donné, révélant, à travers les choix de stratégies et de ressources, la dynamique acquisitionnelle qui est la sienne. Le scénario répond aux exigences de toute situation de communication : finalisation, temps, opérationnalité, efficacité. Le candidat-locuteur va remplir un certain nombre de tâches communicatives, thématiquement reliées, qui s'intègrent dans une chaîne de traitement de l'information et de résolution de problème (Springer, 1996, p.304). Le scénario respecte également les critères définis par Bachman, l'authenticité des échanges, l'activité cognitive créatrice.

Les quatre degrés d'opérationnalité, que l'on pense correspondre à quatre stades de développement acquisitionnel (Springer, 1998b), sont les suivants :

- opérationnalité minimale,

- opérationnalité fonctionnelle (supposée ressembler au niveau seuil du *Cadre européen*),
- opérationnalité efficace,
- opérationnalité aisée.

Le programme de recherche, que je m'étais fixé, consistait à montrer la réalité de ces stades à partir d'analyses linguistiques du corpus recueilli. Cette démarche a été confrontée au modèle du lecte de base et au modèle du *Cadre européen*. Le modèle du lecte de base présente, dans un premier temps, un niveau minimal initial et des niveaux post-basiques en cours d'analyse. Le programme de recherche consiste ici à poursuivre l'analyse au-delà du lecte de base. I. Bartning et S. Schlyter (2002) ont relevé ce défi en proposant une première ébauche de « stades et itinéraires acquisitionnels des apprenants suédophones en français L2 », c'est-à-dire six stades définis après des études empiriques (contrairement à notre modèle).

La modèle présenté dans le *Cadre européen* propose, quant à lui, une échelle de six niveaux de performance. La démarche suivie est originale dans la mesure où elle s'appuie sur la mise en commun de convictions, de pratiques de terrain et d'analyse de schémas pédagogiques existants. Chaque niveau définit plutôt un référentiel d'objectifs d'apprentissage en « être capable de ». Ce modèle sert de référence à la mise en place de programmes de formation, mais aussi pour la comparaison des dispositifs de formation et d'évaluation. Il se décline en :

- utilisateur élémentaire
 - o niveau introductif (A1),
 - o niveau de survie (A2),
- utilisateur indépendant
 - o niveau seuil (B1),
 - o niveau avancé ou indépendant (B2),
- utilisateur expérimenté
 - o niveau autonome ((C1),
 - o niveau maîtrise (C2).

Des différences d'approche méthodologique apparaissent clairement : le modèle de la variété des lectes d'apprenants ou lecte de base suit une démarche scientifique empirique, le modèle du *Cadre européen* ne poursuit pas cette finalité scientifique, mais se fonde sur un large consensus issu de consultations de praticiens de la pédagogie. Cette démarche, que l'on peut critiquer pour son absence de scientificité, a apporté cependant des résultats au même titre qu'une démarche scientifique canonique. Notre modèle a d'abord été élaboré par une analyse d'un petit corpus

test, mais n'a pas bénéficié par la suite d'un véritable programme de recherche au niveau national. J'ai tenté, de mon côté, sans moyens ni équipe, à mettre en place un programme de recherche avec des étudiantes de maîtrise. Il n'existe pas à l'heure actuelle de modèle de l'acquisition suffisamment abouti et mûr pour décrire les itinéraires acquisitionnels des apprenants et en tirer quelques informations sur la réalité de stades généraux qui expliqueraient la dynamique acquisitionnelle. Ceci montre la difficulté de la recherche empirique en sciences humaines. Il n'y a pas de réelle conscience de son intérêt, ce qui a pour conséquence cruelle de retirer aux chercheurs les moyens nécessaires et la reconnaissance de leur utilité professionnelle.

Pour réaliser mon projet, j'ai pris le parti d'exploiter le potentiel de la théorie énonciative de A. Culioli (la maîtrise de linguistique et didactique de l'université Marc Bloch, Strasbourg, propose en effet une formation à la pragmatique et à la linguistique de l'énonciation) en me concentrant sur le processus de grammaticalisation nominale (détermination) et verbale (TAM, temps, aspect, modalité). Le corpus à ma disposition relève des niveaux post-basiques. Il s'agit donc de repérer les opérations et stratégies mises en œuvre par les locuteurs-apprenants pour définir des itinéraires acquisitionnels et déterminer des constantes ou stades. Ce programme de recherche a beaucoup de points communs avec le programme post-ESF, qui s'intéresse maintenant à la description de l'évolution acquisitionnelle en itinéraires post-basiques. Il m'a paru intéressant de mettre en place une démarche d'analyse de l'acquisition. Deux étudiantes de maîtrise ont analysé une partie de ce corpus (A. Gerig, 2000, C. Martin, 2001).

Dans une des parties du corpus DCL choisie pour l'analyse, le locuteur doit présenter un nouveau mode de déplacement en ville, plus écologique, qui nécessite l'achat de véhicules électriques. Le locuteur a pour mission d'argumenter en faveur de ce mode de déplacement. Pour cela, il s'appuie sur des informations fournies par les documents écrits et oraux qui lui sont proposés. L'intérêt de la théorie énonciative est de catégoriser les opérations cognitives en jeu, par exemple, lors de la détermination. Dans le processus de détermination, il s'agit de prélever un élément pour le flécher au moyen d'un marqueur (article indéfini, article défini, article \emptyset), afin de pouvoir y faire allusion ou de s'y référer ultérieurement. Selon qu'on fait précéder un nom de tel type de détermination, on renvoie le champ d'application à une référence spécifique (individuelle) ou générique (universelle). Le travail cognitif caractérise la dynamique énonciative et acquisitionnelle. A. Culioli a relevé (entre autres problèmes) les ambiguïtés inhérentes à certains déterminants. Ainsi, en anglais, *the* peut avoir un emploi soit générique soit spécifique et

renvoyer ainsi soit à une notion, soit à un objet. De même, il peut être utilisé comme déictique ou anaphorique. Le fait de remarquer que le locuteur utilise le déterminant *the* à un moment donné n'est pas une information suffisante sur le développement acquisitionnel de l'apprenant. Le constat de l'absence de déterminant ne permet pas non plus de dire s'il s'agit d'une neutralisation de la détermination nominale typique du lecte basique ou de l'emploi adéquat de l'article \emptyset . Cette théorie définit quatre opérations cognitives : l'extraction, opération de type quantitatif qui permet de poser l'existence d'un élément en tant qu'unité d'une classe ; le fléchage, qui implique une reprise, on reprend une occurrence préalablement identifiée, quantitativement ou qualitativement ; le parcours qui consiste à passer en revue tous les éléments d'une classe ; le renvoi à la notion, qui est d'ordre qualitatif. Ce type de catégorisation d'opérations cognitives énonciatives est nécessaire pour tenter de voir plus clair dans le magma des productions d'apprenants.

Cette recherche limitée permet cependant de proposer certains constats sur les itinéraires des locuteurs-apprenants, sans pouvoir, faute d'un corpus significatif, tirer des conclusions à portée plus générale :

- le système de détermination nominale n'est ni entièrement automatisé ni entièrement stabilisé chez ces locuteurs « avancés » : la détermination nominale est complexe car elle dépend fortement de la vision de l'énonciateur ;
- l'extraction et le fléchage sont des opérations qui semblent devoir se mettre en place au même moment : certains, qui semblent plus avancés pourtant, privilégieront une opération au détriment de l'autre ; c'est plutôt la valeur quantitative des marqueurs en situation spécifique qui est maîtrisée au départ ; la valeur qualitative pourrait s'installer plus tard ;
- « a » et « the » se trouvent surtout dans des énoncés spécifiques et plus difficilement dans des énoncés génériques ;
- on constate aussi que le recours à la notion pose des difficultés et n'apparaît pas tout de suite ; par exemple, il y a confusion entre le recours à la notion et le fléchage, « you have euh ... utility, a utility car and hou have euh ... you private, private car » ;
- on peut penser à une tendance de surgénéralisation de « the » fléchage par opposition à \emptyset + pluriel ;
- on n'observe pas des schémas grammaticaux traditionnels qui s'imposeraient, par exemple « a + N » en première occurrence suivi par « the + N » en deuxième occurrence ;

le maintien d'un schéma de détermination ou l'emploi d'un opérateur est fortement lié à l'intention du locuteur à un moment donné, il y a toujours un travail perceptif et interprétatif du locuteur qui puise dans son répertoire une solution qu'il estime possible, ou qu'il va tester de manière créative ;

- les itinéraires individuels révèlent le processus de grammaticalisation qui est en permanence actif : l'explication fautive insiste sur le manque d'assurance et la faute dans cet exemple « euh ... prices ... a prices range », alors qu'il montre ce travail mental fait d'essais et d'erreurs sur le processus de détermination ; autre exemple de ce travail sur notion/extraction : « for total, for total euh ... for a total euh ... for a total recharge » qui révèle les calculs que font les locuteurs en projection/contrôle dans le cadre soit d'une création originale, soit d'une approximation à une norme que l'on estime valable et acceptable.

Le travail de recherche sur la mise en place du système verbal TAM (temps, aspect, modalité) complète cette étude et l'élargit aussi (Springer, 2002a). Le scénario est identique et propose à l'énonciateur de donner un point de vue qui peut supposer le recours au marquage aspectuel, mais permet aussi d'être persuasif. Le locuteur peut se référer aux documents et aux experts qu'il est censé avoir rencontrés, ce qui va lui permettre de se référer au passé. Cette étude apporte d'autres informations qu'il sera nécessaire d'approfondir ultérieurement :

- l'acquisition de la temporalité ne consiste pas à la mise en place linéaire de marques temporelles, aspectuelles et modales ;
- le marquage temporel n'est pas anodin, il est cognitivement coûteux comme on peut le constater sur le terrain, même pour une langue réputée facile comme l'anglais ; acquérir l'opposition présent/passé ne va pas de soi ;
- il semblerait que l'apprenant puisse/ait besoin de mettre en place au même moment le marquage temporel et le marquage modal ; l'acquisition de ce double système simple (opposition présent/passé et modalité pragmatique *can/must*) pourrait caractériser un premier stade post-basique ;
- l'acquisition du marquage aspectuel est lourd cognitivement et parvient difficilement, même à un niveau avancé ou post-basique 2, à une stabilisation ; la valeur inaccompli (« is already using ») semble apparaître en premier ;
- le système verbal permet, plus facilement que la détermination nominale, de repérer des passages entre des stades acquisitionnels.

On pourrait ainsi imaginer la progression suivante, hypothèse qu'il faudrait vérifier :

- degré 1 : neutralisation des systèmes ;
- degré 2 : double marquage temporel (présent/passé) et modal (can/must) ;
- degré 3 : début de mise en synergie des trois sous-systèmes ;
- degré 4 : procéduralisation du système complet avec bien évidemment des instabilités.

Ces premiers éléments illustrent l'intérêt d'approches croisées pour l'analyse de ce type de corpus. Les recherches sont intéressantes d'un strict point de vue linguistique, mais elles sont également socialement utiles dans la mesure où il devient urgent de comprendre comment le développement acquisitionnel se fait en milieu institutionnel.

Il a également été possible de montrer, en prenant appui sur Faersch et Kasper (1983) et Bange (1992), que les stratégies sont mises en place par les candidats-apprenants selon un continuum qui irait de la neutralisation (plan défensif) à l'extension (plan offensif). L'apprenant va adopter, au fur et à mesure de ses interventions, un plan qui lui semble approprié et qu'il pense pouvoir réaliser avec les ressources dont il dispose. Les stratégies de neutralisation conduisent l'apprenant à réduire ses ambitions pour éviter ou contourner un obstacle. On peut classer ces stratégies selon quatre continuum :

- neutralisation/extension fonctionnelle : les fonctions disponibles dans le répertoire peuvent être minimales et ne permettre qu'une réalisation de buts les plus élémentaires ou bien permettre d'agir pleinement en tant qu'énonciateur ;
- neutralisation/extension formelle ;
- neutralisation/extension énonciative : on constate que la position d'interlocuteur, en tant qu'acteur à part entière, qui prend des initiatives et affirme son statut d'énonciateur, est dépendante de la confiance fonctionnelle et formelle ; certains bons communicateurs peuvent se dégager de ces contraintes langagières ;
- neutralisation/extension du contrôle : le contrôle est inhérent à la communication ; il apparaît dans les moments d'auto-correction et d'hésitation ; le contrôle ne concerne pas uniquement la langue mais l'ensemble des opérations impliquées par la communication.

Le répertoire d'un locuteur-apprenant est ainsi en perpétuelle construction/déconstruction, processus qui caractérise la dynamique acquisitionnelle en L2 ou L3, ... Pour décrire les lectures d'apprenants, il est nécessaire d'adopter une méthodologie « cognitivement sensible » et

« pragmatiquement orientée ». Ce n'est qu'à cette condition qu'on peut espérer révéler la variété et la richesse de la palette de stratégies et d'opérations que l'apprenant met en œuvre pour mener à bien les plans qu'il s'est fixés (Springer, 2001a).

Evaluer la compétence sans pouvoir rendre compte de ces stratégies riches et variées dans un même niveau de performance, c'est passer à côté de la réalité de la compétence de communication en langue étrangère.

Pour terminer cette partie, je dirais quelques mots du modèle du *Cadre européen*. Les recherches en acquisition des langues, que je viens de présenter rapidement, ne sont pas connues ni suffisamment valorisées. L'échelle du *Cadre européen* n'a pas exploité ces données pour diverses raisons, en particulier parce que l'approche suivie est plus de type recherche-action de terrain. Or, ce modèle sert actuellement de modèle descriptif de stades acquisitionnels pour l'ensemble des écoles européennes. Il propose, pour chacun des six niveaux, des descripteurs qui ont pour défaut majeur de maintenir un ensemble de « scories » en vigueur dans l'ancien paradigme et de ne pas tenir compte des deux aspects essentiels de la compétence en acte, l'acquisition et l'interaction (Springer, 2001a). Ces descripteurs soulèvent bien des questions, par exemple :

- le niveau de performance est-il déterminé par la « complexité » et la « maîtrise » de la langue ?
- que signifie « fluidité » ? les pauses et hésitations sont-elles le signe d'inefficacité ? la « fluidité » d'une conversation est-elle le signe d'un niveau de performance élevé ?
- une « très bonne maîtrise de la langue » est-elle la preuve d'une communication efficace ? que signifie « maintient constamment un haut de gré de correction grammaticale dans une langue complexe » ?
- le bas niveau de performance peut-il être décrit comme « utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires » ? qu'est-ce qu'une erreur élémentaire ?

Beaucoup de ces descripteurs de performance partent de l'a priori d'une progression linéaire de l'acquisition, allant du plus court au plus long, du plus simple au plus complexe, du moins structuré au plus structuré, du plus pauvre au plus riche, du plus dépendant à l'indépendant. Pour reprendre les termes du niveau C2 du CECR, le locuteur expérimenté doit forcément :

- comprendre « sans effort pratiquement tout »

- restituer faits et arguments ... en les résumant de façon « cohérente »
- s'exprimer « spontanément, très couramment et de façon différenciée »

Cette vision idyllique de la compétence ne permet pas de rendre justice à la réalité de la situation du locuteur en langue étrangère. Elle ignore qu'à chaque niveau de performance il existe des profils et des stratégies différents et variés. Elle laisse entendre que l'acquisition d'une langue étrangère consiste à "tout comprendre", à être "cohérent", à maîtriser une variété de registres et de nuances.

2.5. Deuxième pause relative et critique

Je vois bien que j'ai fini par lasser mon lecteur. Je lui propose une deuxième pause tout aussi relative et critique que la première. L. Dabène (2003) montre qu'une approche « sociodidactique » ne peut se contenter d'emprunter, ni même d'appliquer, les concepts de la sociolinguistique. De même, V. Castellotti et D. Moore, dans leurs synthèses, montrent comment les recherches autour de la notion de compétence plurilingue conduisent les chercheurs à inventer de nouveaux concepts et outils. L'étude des situations de contacts de langues, qui caractérisent le multilinguisme, implique, en didactique des langues, une capacité à créer de nouveaux concepts et modèles, à utiliser des méthodes d'investigation en rapport avec ses objets d'études et sa finalité éducative. Les études en sociodidactique s'inscrivent explicitement dans une perspective de recherche ethnographique dont les caractéristiques sont les suivantes (Nunan, 1992, p. 56) :

- un contexte original et naturel (on récolte des données en situation ordinaire) ;
- l'absence de manipulation du recueil des données ;
- une étude longitudinale ou d'une certaine durée ;
- une démarche interprétative des données ;
- une interaction dynamique entre les hypothèses/questions et l'interprétation/données.

Ce type de recherche ne vise pas les objectifs d'une recherche expérimentale stricte. Il ne s'agit pas de vérifier l'existence de « vérités » objectives à portée universelle, mais de fournir des interprétations d'une réalité fluctuante et mouvante. C'est une posture herméneutique dont la finalité, dans un premier temps, est de mieux comprendre et expliciter les phénomènes en cours dans leur globalité.

Les recherches en acquisition des langues ne sont pas de simples visites dans la cour des grandes sciences fondamentales, la sociolinguistique pour certains, la pragmatique ou la psychologie

cognitive pour d'autres. Les recherches de type ethnographique, comme j'ai tenté de le montrer, font partie de la recherche scientifique, sans restriction. Contrairement à la méthode expérimentale qui doit pouvoir réduire au maximum les variables afin de déduire des résultats statistiques aussi significatifs que possible, la méthode ethnographique est holistique, c'est-à-dire qu'elle cherche à capter des données en contexte, dans leur globalité, aussi peu manipulées que possible. Pour le programme ESF, le recueil des données s'est mis en place selon un protocole identique sous forme d'interview (un récit d'extraits de film, par exemple), respectant une certaine authenticité. Le corpus du DCL répond aux mêmes critères : il simule une situation authentique et permet de récolter des données comparables. Dans tous ces exemples, nous sommes bien dans une démarche d'expérimentation semi-contrôlée qui répond aux souhaits d'une certaine scientificité de la recherche en sciences humaines. Nous savons de toute façon qu'il n'y a aucune raison de croire dans la supériorité d'une méthode unique et universelle, comme certains grands scientifiques se sont plus à le dire : j'ai trouvé une solution, mais je ne sais pas comment ni à quelle hypothèse cela répond ! Ce qui veut dire que les expérimentations ne sont pas toujours des mises à l'épreuve d'hypothèses clarifiées ou d'objets de recherche préalablement définis.

J'ai forcé un peu la focale pour montrer comment un nouveau paradigme de recherche se met peu à peu en place. Dans certains cas, le chercheur s'inscrit dans une démarche descendante (Narcy, 2002, p. 222), à partir d'un objet construit, il met en œuvre un dispositif de recueil de données, puis il propose une interprétation de ces données grâce à des outils choisis en conformité avec cet objet (le lecte de base, par exemple et l'analyse pragmatique du corpus). Dans d'autres cas, il va recueillir des données pour faire émerger de nouvelles hypothèses et construire des objets de recherche qui vont alimenter le nouveau paradigme, approche que l'on pourrait définir comme ascendante (Narcy, 2002, p.222). En fait, il me semble qu'il existe un va-et-vient constant entre ces deux façons de procéder, tout simplement parce que l'objet ou la procédure ne sont pas toujours aussi clairs que l'on pourrait souhaiter. Le choix de la théorie ne se pose pas pour moi. Les chercheurs en sociodidactique sont forcément des sociolinguistes, tout comme les chercheurs en acquisition ou interaction sont des linguistes. Dans ce type de recherche, il paraît de même évident que le protocole et l'analyse proposés par les chercheurs en didactique des langues n'ont rien à voir avec ceux proposés par un linguiste ou un sociolinguiste et encore moins un psycholinguiste. Je reste convaincu de la nécessité des rencontres interdisciplinaires, comme celles que l'on peut organiser dans le cadre des linguistiques appliquées, pour développer et rendre possible des convergences coopératives en science.

Un relativisme critique et engagé me semble une nécessité éthique pour les recherches que nous poursuivons en didactique des langues. L'intérêt d'une démarche ethnographique est de faire apparaître la variation inhérente au social et à l'humain en général, de montrer qu'une vérité est provisoire et relative et socialement située. On apprend à observer et découper la « réalité » en éléments fins ; on découvre la difficulté de catégoriser de manière souple et non contraignante, de faire apparaître les nuances et les formes cachées, de rendre compte des particularités tout en tentant de tracer quelques généralités. Le passage entre des itinéraires acquisitionnels singuliers et des stades acquisitionnels à portée générale n'est pas évident. Une position prudente serait de refuser cette extrapolation hasardeuse que l'on ne peut pas démontrer même si multiplier les occurrences du phénomène. On se souvient des cygnes blancs de Popper. Pourtant, nous avons pu le voir avec l'échelle du *Cadre européen*, la demande sociale est forte et attend malgré tout de la recherche quelques vérités simples et prêtes à penser. Une approche de type psycholinguistique, cognitive, développementale et sociale, se doit de rendre compte à la fois, d'une part, de la variété des processus par lesquels l'apprenant développe des compétences (les schémas de progrès mais aussi les schémas de rupture), que ce soit dans le cadre strict du bilinguisme ou dans le cadre plus large du plurilinguisme, et, d'autre part, des passages ou marches de développement qui caractérisent différents niveaux de maturation, sans tomber dans la caricature trop facile de stades universels qui déclinaient les maîtrises du code formel ou des stratégies.

La didactique des langues a un intérêt social fort. Elle a pour mission délicate de faire des recherches de qualité utiles socialement (apporter des éclairages sur la compétence, améliorer les programmes de formation, éclairer les choix politiques, ...), c'est sa première finalité. Mais la didactique des langues a aussi une mission de recherche fondamentale. Le but est avant tout de rendre compréhensible la réalité des usages des langues dans leur globalité. Les recherches ethnographiques ont pour visée de fournir les moyens d'interprétation des phénomènes que l'on souhaite expliquer. Les résultats de ces recherches peuvent ensuite servir à une action décisionnelle ou à des applications en vue de modifier des programmes pédagogiques ou la formation des enseignants. Cette double mission est malheureusement encore bien mal perçue : les chercheurs d'autres disciplines dites fondamentales réduisent la didactique à un simple rôle de transposition et d'application dans la sphère éducative, les responsables éducatifs quant à eux ne voient l'intérêt, n'imaginent pas l'importance, de recherches fondamentales pour éclairer leurs choix. C'est le cas du système français. Hélas.

3. Entraîner et certifier des compétences en milieu institutionnel : que signifie devenir compétent à l'école ?

Dans un article de réflexion prospective (Springer, 1998a), qui introduit mon dossier de travaux, je disais que le système éducatif est parvenu à un moment de rupture pédagogique. Je proposais une « mise au net » didactique pour éclairer trois séries de questions :

1. la mise en place d'une logique d'aménagement pluriel des langues à l'école ;
2. la prise en compte d'un cadre multidimensionnel qui envisage l'école comme un construit social en évolution constante ;
3. la diversification des lieux et des modalités d'apprentissage grâce aux TIC.

La didactique des langues se doit d'être à l'écoute des évolutions éducatives afin d'éclairer certaines questions et faire surgir de nouveaux questionnements. C'est la raison d'être de sa mission sociale. Elle intervient ainsi, plus ou moins directement, en milieu éducatif, parfois parce qu'elle y est invitée (mais c'est rare), parfois parce qu'elle s'y invite (elle doit en effet souvent s'imposer). Cette partie reprend quelques éléments précédemment développés, mais à travers d'autres réalités institutionnelles, en particulier le dispositif bilingue. On se demandera si les innovations curriculaires, qui vont dans le sens du plurilinguisme, offrent de meilleures conditions que les dispositifs traditionnels ? L'idée d'utiliser une deuxième langue dans les disciplines non linguistiques est-elle une condition suffisante pour que la langue parle effectivement à l'école, pour que le sens émerge ?

Je souhaite changer de focale pour montrer qu'il est possible de mettre à profit la double mission, d'enseignant et de chercheur, afin d'initier progressivement les étudiants à la recherche de terrain. L'initiation à la didactique des langues se fait généralement en licence et se spécialise ensuite en maîtrise et DEA. Les étudiant(e)s sont très intéressé(e)s par tout ce qui se passe en classe de langue. Cette motivation permet d'introduire une réflexion sur l'intérêt d'une méthodologie de recherche lorsque l'on intervient directement sur le terrain. Je concentrerai l'attention, d'une part, sur la description des interactions en classe à la fois en classe de langue traditionnelle et en classe de DNL (discipline non linguistique) utilisant la langue étrangère comme véhicule de communication, d'autre part, sur la description des compétences que le système éducatif est en mesure de produire.

3.1. Recherche et intervention en milieu scolaire

Depuis le début de mon parcours universitaire, je me suis intéressé à la classe de langues en collège et en lycée. Ce changement de contexte était nécessaire, d'une part, parce que les cours de didactique que je donnais (licence, concours essentiellement) concernaient exclusivement l'école, d'autre part, parce que je souhaitais changer l'orientation de mes recherches et analyser la classe de langues. Plusieurs questions me semblaient au cœur de mes préoccupations de recherche :

- La classe de langues offre-t-elle les conditions requises pour développer un premier niveau de compétence opérationnelle ? A quoi correspond ce niveau ?
- N'y a-t-il pas une contradiction épistémologique entre l'idée admise et introduite par l'approche communicative, qui postule que l'on apprend à communiquer en communiquant, et la réalité sociale de la classe qui considère le montage de la langue comme un assemblage simplifié d'éléments formels ?

L'intervention en milieu scolaire me paraissait, dès le départ, une nécessité. Il y avait l'espoir secret d'apporter quelques éclairages et améliorations. Je croyais, bien naïvement, au credo systémique théorie/innovation/dissémination, c'est-à-dire que la relation innovation/dissémination est en quelque sorte automatique, qu'elle est souhaitée et portée par l'institution. Il me semblait que les principes de l'approche communicative, avec les nouvelles activités qu'elle implique, peuvent être mis en pratique par les enseignants moyennant explicitation et formation. Je me suis ainsi impliqué dans plusieurs projets en relation avec l'IUFM (préparation didactique des concours, formation des lauréats du capes, réunions pédagogiques, ...). Parallèlement à ces activités, j'ai introduit, aussi bien dans le cours d'initiation à la didactique en licence, que dans le cours de maîtrise, une approche de terrain fondée sur l'analyse des cours de langues.

Il me semblait en effet important de modifier la formation didactique des étudiants de licence et de maîtrise. Les étudiants de licence, qui font 15 heures d'observation de classe, ont pour obligation de rédiger un rapport sur l'observation qu'ils ont pu faire en classe de langue. J'avais constaté qu'ils/elles en restaient à la surface des choses, qu'elles travaillaient sans méthode de recueil de données et d'analyse de ces données. Cette absence de direction de recherche avait pour résultat de les transformer en inspectrices et, plus grave encore, en juges. Il m'a paru nécessaire d'introduire une méthodologie basée sur l'analyse interactionniste. Ils/elles se sont

ainsi transformé(e)s en jeunes chercheurs et ont dû collecter des données sur la classe, soit sous forme d'enregistrement qu'ils scriptaient ensuite, soit en scriptant directement (avec plus ou moins de fidélité). L'analyse interactionniste permet de découvrir, d'une part que la classe de langue est un milieu social comme un autre, avec ses rites et ses mécanismes et jeux de pouvoir, d'autre part, que la « réalité » d'une classe ne peut pas se lire directement à partir de son vécu et de ses émotions d'anciens potache. Ils/elles ont pu se rendre compte qu'il est nécessaire, pour l'enseignant et le chercheur, de se doter de méthodes d'analyse permettant de limiter la subjectivité de l'interprétation. Une approche scientifique fait apparaître les mécanismes cachés, dont l'ignorance peut être pénalisante. Cette nouvelle orientation a permis de constituer petit à petit un corpus significatif de scripts de classe (primaire, collège, lycée).

Les étudiant(e)s, qui poursuivent en maîtrise, ont la possibilité de s'essayer à un véritable travail de recherche sur corpus. Deux étudiantes ont réalisé un travail tout à fait intéressant sur l'analyse des interactions en classe de langues. Je reprendrai quelques éléments significatifs de ces travaux (H. Rutsch, 2002 ; C. Zimmerlé, 2003). Dans ces études, nous avons cherché à répondre, de manière aussi précise que possible, à certaines questions concernant les interactions en classe de langues, mais également à certaines questions plus étroitement liées à la description de la compétence des élèves. La recherche sur le terrain pédagogique est loin d'être évidente. Le chercheur observateur est assimilé à un inspecteur qui va juger un cours. L'enquête de terrain est ainsi ressentie comme une intrusion. Dans ces conditions, la recherche didactique ne peut apparaître que comme exceptionnelle. La seule possibilité de contourner cette difficulté est de nouer des liens avec certains collègues de collège ou de lycée pour pouvoir réaliser des études. Grâce aux stages de licence, nous disposons d'un corpus exploitable, du moins significatif et non manipulé.

3.2. La classe de langue, un milieu social spécifique

La démarche ethnographique permet de considérer la classe comme une institution sociale, avec ses rituels, ses jeux de pouvoir, ses règles, ... Le chercheur ne doit pas se contenter d'observer la procédure méthodologique que l'enseignant applique et qui lui permet d'assurer le montage linguistique d'une compétence. Cette approche a été longtemps suivie dans la mesure où l'on s'intéressait avant tout à l'enseignant et à la méthode d'enseignement. Le chercheur doit découvrir tout un ensemble de relations sociales, d'échanges ritualisés, c'est-à-dire qu'il doit s'intéresser à l'ensemble des acteurs. Mais, l'analyse des interactions ne consiste pas à appliquer

docilement des principes théoriques, préalablement définis. La tâche du chercheur est de faire apparaître des phénomènes qui permettront de caractériser le fonctionnement de la classe. Le premier défaut à éviter est d'utiliser sans discernement un schéma descriptif correspondant à la « communication authentique », l'approche communicative part du principe que la classe de langue doit se conformer à ce schéma. Elle laisse entendre, en effet, qu'une bonne classe de langue s'inscrit dans un modèle de communication authentique, catégorisant ainsi tout autre schéma de « traditionnel » ou « behavioriste ». Prenons une définition comme celle qui est proposée par Kerbrat- Orecchioni (1996, p.8) pour une situation de communication amicale :

Ainsi la conversation a-t-elle pour caractéristique d'impliquer un nombre relativement restreint de participants, dont les rôles ne sont pas prédéterminés, qui jouissent tous en principe des mêmes droits et devoirs (l'interaction est de type « symétrique » et « égalitaire »), et qui n'ont pas d'autre but avoué que le seul plaisir de converser ; elle a enfin un caractère familier et improvisé : thèmes abordés, durée de l'échange, ordre des tours, tout cela se détermine au coup par coup.

Il est clair que la classe de langue ne correspond pas à ce type de communication ! Les étudiants de licence pensent que si les élèves répondent aux questions de l'enseignant, c'est-à-dire si l'enseignant parvient à faire réagir ses élèves, la méthode utilisée est forcément « communicative ». Pour eux, la communication orale en classe correspond à un schéma de question/réponse, le maître faisant circuler la parole, l'élève étant invité à réagir. Or, si la classe de langue est réduite à ce schéma, tout le socle théorique de l'approche communicative, de la pragmatique et de l'acquisition s'écroule d'un coup. La classe de langue, ou d'autres disciplines, semble peu sensible aux changements proposés de l'extérieur. L'innovation pédagogique a beaucoup de mal à modifier le milieu social de la classe de langues. J'ai le sentiment qu'il existe un malentendu fondamental entre l'histoire des méthodologies d'enseignement, qui décrit l'évolution historique des idéaux théoriques en didactique des langues, et la réalité des interactions sociales en classe de langue qui montre une stabilité et une constance étonnantes. La classe de langues est peu influencée par les méthodologies, d'abord parce que la formation initiale est limitée ou inexistante, mais surtout parce que la classe s'inscrit dans un espace social quasiment immuable.

Pourtant, parler de communication humaine c'est soulever la question de l'identité des acteurs sociaux, en quelque sorte de leur droit à la parole. Ce droit à la parole ne saurait se réduire au

seul fait que l'un reconnaît à l'autre le droit de répondre, c'est-à-dire de donner la bonne réponse. Parler de communication, c'est surtout parler du sens de cette communication. Le sens d'une communication n'est pas donné d'avance. Il n'y a pas un locuteur qui sait déjà, tel un champion d'échec, tous les tours de parole qui vont se succéder, quelles répliques l'interlocuteur est autorisé à prononcer, quelles formes linguistiques il devra utiliser. Les scripts que nous avons réunis, qui sont représentatifs de cours ordinaires, contredisent ces principes, tout simplement parce que la classe de langue est un microcosme social bien particulier qui se laisse difficilement manipuler de l'extérieur.

Un rapport de l'inspection générale, sur *Les pratiques pédagogiques en classe de 6^e*, qui concernait la période 1990/91, semblait regretter cette réalité et faisait le constat suivant :

Quelle que soit la discipline, c'est le maître qui a le monopole du discours. ... Cette pratique de l'oral ne laisse pas, chez l'élève, place à la découverte, ni chez le maître, au traitement de l'erreur. ... il n'existe pas, dans la classe, de communication d'élève à élève : la communication va toujours du maître à l'élève ou de l'élève au maître.

Nous allons revenir sur ce constat, qui est toujours d'actualité, pour montrer qu'il est nécessaire de le dépasser. Il ne permet pas de comprendre ce qui se passe réellement, ce qui rend possible la mise en place de compétences générales et spécifiques, ce qui peut sembler favorable ou insuffisant à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire.

La recherche en classe de langues, dans le cadre de cours réels et non manipulés, est récente. Nunan (1992) disait qu'il y avait très peu d'études de ce type dans les années 80. Il est certain que le chercheur doit faire face aux craintes des enseignants de se faire critiquer et montrer du doigt. Même si, dans les IUFM, on commence à introduire des ateliers d'analyse de pratiques pédagogiques, à partir d'exemples filmés, l'approche réflexive par autoscopie, que mon département pratique depuis longtemps en maîtrise de didactique, reste étrangère à la formation professionnelle des enseignants. L'analyse des pratiques pédagogiques, à travers les interactions, est de ce fait une nécessité et une urgence.

3.3. Analyser les interactions en classe de langue

Venons-en à l'analyse interactionniste en classe de langues et aux résultats de nos recherches. Bange (1992, p. 54) disait que ce type de recherche porte nécessairement sur « les mécanismes et événements interactionnels, et singulièrement communicatifs, qui constituent la condition nécessaire au déclenchement des processus intrapsychiques de l'acquisition ». Pour lui, la classe de langue est le lieu privilégié de l'apprentissage conçu comme une mise en relation entre communication et acquisition. Il rapproche la classe de langue de la situation de communication exolingue, dans la mesure où l'on a une situation marquée par une asymétrie entre locuteur natif (quasi natif pour la classe) et locuteur non natif. Cette asymétrie implique des stratégies spécifiques liées à la réalisation de la production de sens et de l'intercompréhension. Les opérations de monitoring sont de ce fait significatives et occupent une place privilégiée. Ce phénomène de bifocalisation (sur la communication et sur le monitoring) est une deuxième caractéristique fondamentale. Ceci conduit Bange (op.cit., p. 69) à définir la classe comme « un lieu où l'on affiche comme objectif la *maximisation de l'apprentissage* de L2 par la relation interactionnelle enseigner/apprendre ». La classe de langues assure ainsi un système de soutien à l'acquisition, le rôle de l'enseignant serait de « manipuler la communication en L2 en vue de maximiser » l'apprentissage. En s'appuyant sur les travaux de Mehan (1979), Bange définit la structure de base de la classe comme étant « la séquence d'élicitation », c'est-à-dire l'initiative, la réaction, l'évaluation. L'objectif de cette interaction élémentaire est d'aboutir à une adéquation entre ce qui est attendu comme réplique et la réplique elle-même. Si l'évaluation est négative, l'enseignant engage une séquence de reformulation qui ne porte pas sur la communication et l'intercompréhension, comme c'est le cas en situation exolingue, mais sur la qualité de la langue. La communication est alors considérée comme secondaire.

Le corpus de scripts de cours de langues, dont je dispose, fait apparaître une extraordinaire permanence de ce schéma, que ce soit en collège ou en lycée, mais aussi indépendamment des enseignants, et confirme la permanence de ce principe théorique (H. Rutsch, 2002). Je pourrais citer des centaines d'exemples allant dans ce sens au point où l'on pourrait se demander s'il est possible de voir une situation de communication permettant à l'élève d'exprimer son identité de personne et d'apprenant à travers des thématiques scolaires. L'exemple suivant caractérise l'échange de base en classe :

Prof Ok number 1 euh Sarah
Sarah John never makes the bed
Prof Right next one Eva
Eva He never does the shopping

Prof Alright

Il s'agit ici d'une activité de correction d'exercice, activité on ne peut plus scolaire et contraire à toute communication. Elle illustre parfaitement le schéma réglé de l'interaction en classe, la répartition des rôles, l'anticipation que ce schéma permet. La séquence IRE (initiation, réponse, évaluation) est ainsi l'unité actionnelle minimale en classe de langue. Elle soulève des questions fondamentales. Comment cet environnement, s'il est massif, peut-il favoriser une future autonomie langagière de l'élève ? On peut également se demander, avec Kramsch (1991, p. 61), comment les élèves peuvent avoir une occasion de s'entraîner aux stratégies de prise de parole et d'adaptation à un interlocuteur, à une situation, si tout est réglé d'avance.

La séquence de base est très souvent prolongée par des séquences de reformulation, lorsque la réaction des élèves s'avère insuffisante ou fautive.

1. Prof Adrian is quite shy that's why he writes a diary Who can explain why he doesn't ask a girl out himself ?
2. Elève He is so shy that he doesn't dare ask her himself
3. Prof dare yes Be careful Base verbale There's a preposition missing Ask her ...
4. Elève out ?
5. Prof Yes Can you repeat
6. Elève He is so shy that he doesn't dare ask her out
7. Prof Very good excellent

Dans cet exemple, on retrouve le schéma IRE : l'élève donne la réplique attendue, c'est-à-dire qu'il utilise les formes linguistiques qui constituent l'input proposé par l'enseignant. L'évaluation est positive, l'enseignant répète l'élément attendu et valide : dare yes. Il est intéressant de noter qu'il engage ensuite une séquence de reformulation pour régler un problème spécifique. Pour cela, il passe au français pour marquer une rupture et attirer l'attention sur un autre point de grammaire. On voit parfaitement que l'objectif est d'aboutir à la phrase attendue au départ et non pas d'engager une thématique conversationnelle. L'objet thématique est secondaire.

L'exemple suivant, extrait d'un cours en lycée, est encore plus représentatif de ce rituel social de la classe de langues. Pourtant, il s'agit bien d'une classe de lycée, avec des élèves qui devraient justement avoir des moyens langagiers leur permettant de s'entraîner à faire parler leur interlangue.

Prof What is she doing in her room ?

Eleve she is trying a dress
Prof oui ... she's more generally ...
Elève preparing ...
Prof preparing herself getting ...
Elève dressed
Prof dressed ... getting ready for the party

La séquence de reformulation a pour objectif de parvenir à la phrase pré-définie par l'enseignant. On aurait pu penser que la question engage réellement une thématique conversationnelle qui va permettre aux élèves de s'exprimer librement afin de les conduire progressivement vers une prise d'autonomie. Les élèves connaissent parfaitement le rituel et proposent des mots ou des expressions qu'ils pensent correspondre à l'attente de l'enseignant, c'est-à-dire qu'ils convoquent l'input préalablement établi. On relève, dans cet exemple aussi, que l'enseignant s'octroie la liberté de glisser au français, sans raison apparente, alors que cela ne semble pas nécessaire. Le contrat tacite interdit à ses élèves ce changement de code. Cette façon de faire implique un apprentissage par imitation, par montage de réflexes, par dressage behavioriste. Il illustre les fondements théoriques implicites des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage.

Dans cet exemple l'enseignant se doit de rappeler à l'ordre l'élève qui aurait la « mémoire qui flanche ».

Prof what else ?
Elève what is the English for « bijoux » ?
Prof jewels on l'a déjà vu
Elève ouais mais je m'en souvenais plus He has stolen the jewels
Prof Huh Huh

Cet exemple explicite à merveille les devoirs de l'élève : celui-ci doit être en mesure de rappeler mémoriellement l'input proposé, faute de quoi il est considéré comme contrevenant, pour ne pas dire « fumiste ». Ici encore on relève un passage au français par l'enseignant, qui marque sans doute une remontrance forte. Pourtant l'élève est parfaitement dans son rôle de « candidat-apprenant » qui ne trouve plus un mot précis et qui demande une aide à son interlocuteur, dont le devoir serait de respecter la règle de coopération à la base de toute communication sociale. La remarque de l'enseignant est un signe fort de dévalorisation de cette tentative de mise en place d'une stratégie de recherche d'adéquation et de mise en situation. L'élève s'autorise un passage au français pour faire connaître son sentiment d'injustice. Ce type d'exemple montre qu'il existe

des moments où l'identité de l'apprenant-sujet s'exprime malgré la rigidité du cadre, dessinant ainsi le territoire de l'apprenant. On voit pourtant que cet élève ne cherchait pas à mettre en cause le contrat tacite puisqu'il poursuit correctement et formule la phrase attendue. La classe de langue est un milieu social vivant qui donne lieu à de multiples négociations sur les objectifs et les places et rôles de chacun. Il serait en effet faux de croire que l'élève est condamné à la seule réplique désincarnée et prédéterminée.

La contestation des rôles, caractéristique de toute interaction sociale, est explicite dans l'exemple suivant.

Prof I didn't ask you to write

Elève monsieur on peut faire les deux

Prof pas ici

Cet échange se passe de commentaire. Le français ne sert pas toujours de terrain privilégié des rappels des règles du contrat ou des rôles. L'enseignant reste d'abord dans la langue cible, comme s'il s'agissait d'une situation exolingue, mais la réaction sarcastique de l'élève en langue maternelle l'oblige à changer de langue pour bien marquer sa supériorité. On comprend l'intérêt d'études sur les marques transcodiques (voir D. Moore et V. Castellotti, par exemple). Le passage d'une langue à l'autre constitue un sujet de recherche particulièrement intéressant et fécond. Le répertoire de l'élève, tout comme celui de l'enseignant, est bilingue. Le statut des traces ou marques transcodiques est une question de recherche à part entière. Moore & Py (1995) ont montré que les marques transcodiques (l'alternance de code, l'emprunt, le calque) ne doivent pas être considérées comme des signes d'incapacité et de retrait, car ce sont elles qui permettent d'assurer la gestion globale et la construction du sens. Ce ne sont donc pas des parenthèses gênantes liées à des reculs d'appropriation ou à des problèmes de rappel à l'ordre.

Py (1995) montre justement que « ce changement de catégorisation modifie radicalement le rôle de la L1, d'obstacle elle devient partie du répertoire bilingue en voie de création ». On peut aller plus loin et affirmer que le jeu des langues représente un véritable enjeu social reconnu par les partenaires. L'analyse des interactions en classe de langues oblige ainsi le chercheur à dépasser certains modèles, à créer de nouveaux concepts et outils d'analyse. Je pense en particulier au travail de D. Moore : au concept d'alternance relais (réparation tournée vers la poursuite de la communication), et au concept d'alternance tremplin (orienté vers la recherche de moyens linguistiques). L'analyse interactionniste tente de décrire au mieux les pratiques, les bricolages qui permettent aux acteurs de construire leur espace social et de produire au jour le jour leurs

règles. Il s'agit ainsi, non pas de définir des normes à appliquer, mais à comprendre comment enseignants et élèves vivent et construisent les interactions en classe. On cherche à répondre à la question : qu'est-ce qui se passe et pourquoi ?

3.4. Que signifie être compétent à l'école

Nous venons de voir que la majorité des scripts de classe laisse peu de place à l'improvisation des élèves et donc à une véritable communication au sein de la classe. Or, si l'on veut analyser la compétence en acte des élèves, il est nécessaire de trouver des situations réelles qui leur permettent de s'exprimer. J'ai proposé aux étudiantes, pour ces raisons, d'une part, de nous tourner vers des activités plus créatives et libérées, comme les activités de rebrassage (fin de séquence pédagogique) ou de warming up (début de séquence pédagogique). Nous nous sommes également tournés vers les sections européennes en pensant que, dans ce type de classe, les enseignants sont obligés d'assouplir la séquence de base IRE. D'autre part, pour l'analyse des compétences des élèves, j'ai proposé, depuis deux ans, de mettre en place un protocole de recueil de données qui consiste à interviewer des étudiants de première année de DEUG, en début d'année. Nous avons analysé leurs productions afin de situer leurs niveaux de compétences, en interaction orale, à la sortie du système éducatif. L'idée était de comparer les performances d'étudiants qui s'orientaient vers des études d'anglais et des étudiants ayant choisi d'autres filières. Parallèlement, nous avons suivi un protocole identique avec des élèves de classes européennes lors d'une étude conduite par une étudiante de maîtrise. Nous disposons ainsi d'une trentaine d'interviews d'élèves de lycée (classes européennes, et d'étudiants de DEUG 1) nous permettant de faire quelques constats qui devront être approfondis.

La question de la définition de la compétence d'un élève à l'école me préoccupe depuis longtemps. Lors de mon retour en lycée (en 1995), j'avais enregistré et analysé des productions orales d'élèves en terminale STT. Cette expérience m'a permis de faire le constat suivant (Springer, 1999c) :

Dans des activités linguistiquement contrôlées, cet élève [que j'avais enregistré] est tout à fait capable de faire des phrases correctes et complexes. On voit bien que le problème n'est pas uniquement une maîtrise fautive du code, mais un manque d'entraînement à la gestion complexe de la prise de parole. Ceci dit, on doit se demander si cette performance correspond bien à ce qui est attendu à la fin de la

formation scolaire ... Comment peut-on décrire les états de langues des apprenants ?
Comment juger qu'ils ont atteint la compétence souhaitée ?

Le chercheur se trouve ainsi devant deux difficultés : trouver des situations observables et choisir une méthodologie de description des performances. Pour diverses raisons, il me semblait nécessaire de privilégier l'échelle descriptive fournie par le *Cadre européen*, d'autant plus que les nouveaux programmes s'appuient depuis peu sur les niveaux européens. Ainsi, à la fin du lycée, les élèves de LV1 devraient atteindre le niveau B2, sauf dans l'activité « prendre part à une conversation » qui propose une fourchette B1/B2. Les élèves spécialistes des langues (enseignement spécialisés) sont censés atteindre un niveau supérieur (C1) pour les activités « lire » et « s'exprimer oralement en continu », et B2 pour l'activité « prendre part à une conversation ». Le profil de compétences visé est défini de la manière suivante :

- participer à une situation de dialogue à deux ou plusieurs personnes ;
- comprendre l'essentiel des messages oraux élaborés (notamment : débats, exposés, émissions radiophoniques ou télévisées, films de fiction ou commentaires) et écrits dans une langue contemporaine ;
- présenter, reformuler, expliquer ou commenter, de façon construite, par écrit ou par oral : des opinions et points de vue, des documents écrits ou oraux comportant une information ou un ensemble d'informations ;
- défendre différents points de vue et opinions, conduire une argumentation.

Ces nouvelles orientations montrent que l'école s'inscrit pleinement dans la problématique pragmatique et engage la classe de langues dans une véritable rupture par rapport aux pratiques existantes. Les résultats de nos premières analyses font apparaître le gouffre qui existe entre l'affichage de principes innovants et la réalité des pratiques pédagogiques. On peut s'interroger sur la prise de décisions par rapport aux profils de compétences, et douter des fondements scientifiques. Preuve une fois de plus que le système éducatif n'a cure de la recherche universitaire. Comment justifier que des élèves spécialistes ne puissent dépasser en compréhension de l'écrit (« lire ») les élèves non spécialistes ? Les classes des classes européennes ont des horaires bien plus importants et suivent en plus des cours de DNL. La même remarque peut être formulée pour l'écriture et la compréhension orale. Ces décisions défont le simple bon sens.

Les scripts qui ont pu être récoltés (C. Zimmerlé, 2004) dans les deux classes européennes (deux classes terminales, LV1, l'une STT et l'autre réunissant des élèves issus des filières générales) nous intéressent à deux titres : l'analyse de situations plus favorables à la communication, la possibilité de vérifier le niveau réel des élèves à l'issue du lycée et par conséquent le réalisme ou l'utopie des changements. Examinons d'abord les résultats de l'enquête en classe européenne. L'observation en classe de STT (filière tertiaire) s'est portée sur la première séance qui s'inscrivait dans une thématique portant sur la prévention routière. Le début semble prometteur :

Prof : so I want you to have a look at this document and I want you to tell me everything you can tell me

La focalisation sur la communication est explicitement annoncée. On s'adresse à des élèves-locuteurs, comme lors d'une situation exolingue, d'autant plus que l'enseignant complète en disant « you imagine I don't know I don't see the document ». Malheureusement, malgré le potentiel de ces élèves, c'est bien le schéma classique qui va se dérouler. L'enseignant limite la portée de son avance communicative : « so the type of document and a short description ». Les élèves ont compris qu'il ne s'agit pas de se tromper sur les buts réellement visés en classe de langue, même s'il s'agit d'une classe européenne. Le début des échanges suffira (le script comporte 788 échanges).

Prof So Audrey

Elève It's a photo which certainly ... which must have been taken in Britain ...

Prof OK ... what could it be ? The others ?

Nous nous retrouvons en terrain connu avec le schéma de base IRE, l'enseignant représente l'autorité, tout transite par lui. Nous ne sommes pas dans une situation de communication exolingue dont la focalisation première est le déroulement de la thématique communicative. Un seul exemple suffira pour montrer que la séquence de reformulation garde également toute son importance, d'autant plus qu'avec ce type d'élèves avancés il est possible d'augmenter les exigences de maîtrise et de correction linguistique.

Prof What else ... what else could it be ... Leila ? Chafik ?

Chafik What's the English for « publicité » ?

Prof Yes ?

Elève an ad

Prof Yes an ad do you know the complete word ?

Chafik advertisement {advetaizment} ?

Prof OK pronunciation ?

Chafil {adve'tisement} j'sais pas

- Prof How do you pronounce this word ? OK it's advertisement So make the sentence
- Chafik So it could be an advertisement
- Prof For ? To do what ?
- Chafik about the road security
- Prof OK so I want you to make a sentence using « prévenir »

Cette séquence de reformulation montre comment l'enseignant conduit petit à petit les élèves à formuler la bonne phrase. Comme le disait Bange, le rôle de l'enseignant est de « maximiser » l'apprentissage, c'est-à-dire faire utiliser des éléments appris ou présentés lors des reformulations. La répétition de la phrase correcte marque à chaque fois la fin de l'étape de reformulation. On peut montrer avec cet exemple que le professeur impose le lexique et la syntaxe, la liberté d'énonciation est très réduite. L'élève, même en classe européenne, n'a pas l'occasion de tester son interlangue et de prendre des risques. Il n'est pas non plus en situation dialogique qui l'obligerait à assurer l'intercompréhension. Or, comme l'a montré Bange, résoudre un problème de communication nécessite l'emploi de diverses stratégies qui vont permettre à l'apprenant-locuteur de réaliser son projet de communication. Si, comme c'est le cas ici, la communication est manipulée de telle sorte que le seul projet de communication est celui de l'enseignant, l'élève n'a aucune chance de commencer à entrevoir un début de plaisir à donner un point de vue.

La classe européenne générale, classe d'élite s'il en est, nous offre, enfin, la première approche réellement dialogique. Les élèves doivent commenter un texte, mais pour une fois, l'évolution des échanges ne s'inscrit pas dans le schéma traditionnel. L'enseignante semble adopter une tout autre attitude avec ses élèves.

131. Prof Yes, Isaie, what do you think?
132. Isaie I think it's a strange story because the narrator tells his story in live.
133. Prof What do you mean "in live"?
134. Isaie He has not had the time to come (*Gestes de la main vers l'arrière*)
135. Prof Anyway, this is the impression you get. Maybe he's spent hours and days but it gives the impression that it is, well, a live story. And this is what you like?
136. Isaie There is suspense.
137. Prof That's true.
138. Isaie We don't know the end of the story.

139. Prof So on the whole, did you enjoy the story?
140. Isaie Yes. (*Timide...*)
141. Prof Ok, so so. And what about Benjamin?
142. Ben I think it is a pessimistic vision of the world but a part of the reality.
143. Prof Ok. Can you explain a bit on that? And what makes you say so?
144. Ben When he speaks of all the violence in the world and even the diseases that he had spread.
145. Prof Do you have a feeling that the world is in a worst state than it used to be, I don't know, some hundred years ago, concerning violence. I'm not speaking about pollution because as far as pollution is concerned we know it is much worse but concerning violence, do you think people are more violent today than they used to be.
146. Elève Thanks to technology people can kill more. The capacity of killing has increased. [Incompréhensible].
147. Prof Ok. Well, there have always been wars so in the wars of the past maybe you had fewer deaths which...
148. Vy In the past, in wars there used to be less... less...there were less deaths...
149. Prof Remember not less but...
150. Vy Fewer. But the stereotype of the soldiers and the warriors were more violent since euh... soldiers and warriors were more violent since they had, they had to kill the others by themselves not by... They had weapons but archaic... "archaïque"?
151. Prof Archaic.
152. Vy Archaic weapons whereas now people have guns and bombs and you can kill people far from them.
153. Prof That's true. With those little drones and planes that can go over countries and spy over people. I'd like someone else's version of things. I haven't heard you today which is quite surprising because you always talk... (*Rire de tous les élèves...*)

L'enseignante n'impose aucun cadre, aucune tournure de phrase ou lexicque spécifique, ce qui permet aux élèves d'assumer leurs choix personnels et de prendre les risques nécessaires pour exprimer leur point de vue. Cet extrait se rapproche des conditions d'une véritable communication exolingue. L'élève locuteur-apprenant est incité à exprimer son point de vue, l'interlocuteur-enseignant participe à la mise au point des idées en demandant des précisions, non

pas sur la forme mais sur le sens (133, 143) ; il approuve ou donne son opinion ou des précisions (139, 145, 147). A partir de 145 on voit se dérouler des échanges « authentiques » sur une question, les interactants s'auto-désignent. Les interlocuteurs participent à la construction d'un discours. L'enseignante joue son rôle de partenaire dans la progression communicative, elle suggère quelques améliorations formelles qui ne gênent en aucune façon la progression thématique. Le locuteur-apprenant a le droit de ne pas arriver à s'exprimer clairement et à poursuivre sans que cela ne soit relevé comme significatif du statut d'infériorité de l'apprenant. Il y a respect des acteurs, coopération et collaboration. L'enseignante apporte son aide, permet l'étyage dont l'apprenant a besoin. On ne relève pas de remarques intrusives ou blessantes. Bange (1992, p. 67) dit à ce propos que

La prise de risque ne peut constituer une menace potentielle pour la face que dans les cas où l'audace est étiquetée « faute ». La menace ne naît de la prise de risque que si le LN adopte un comportement de sanction qui fait de lui un juge, une autorité punissante, et incite le LNN à éviter la sanction par des stratégies négatives, ce qui les conduit donc à cesser d'être un candidat-apprenant.

Ce type d'interactions, s'il est possible, est malheureusement rare et appelle deux remarques. La première concerne la volonté affichée par les nouvelles orientations. Il est évident que si les élèves sont réduits à un rôle de récepteur et répétiteur, ils n'auront jamais la possibilité de devenir des locuteurs-apprenants ni même des apprenants-candidats. La deuxième concerne les classes de spécialistes et d'élite en langues. On peut à ce propos se demander si l'effet Pygmalion ne joue pas dans notre deuxième exemple. De quoi s'agit-il ? On se rappelle une recherche effectuée par Rosenthal en 1964. Celui-ci souhaitait montrer l'effet Pygmalion. Il avait fait croire que certains élèves, pourtant en difficulté, avaient des dispositions remarquables alors que d'autres, qui avaient pourtant d'excellents résultats en classe, ne montraient pas les mêmes prédispositions. L'enquête a montré que le préjugé de l'enseignant a une influence considérable sur les comportements des élèves. Les élèves ne sont pas non plus indifférents aux attitudes et comportements de leur professeur. Les élèves désignés ont obtenu en fin d'année des résultats auxquels ils n'étaient pas habitués. N'est-ce pas ce qui se passe si on valorise les élèves ?

Les interviews enregistrés permettent d'esquisser une première image de la compétence acquise par les élèves à l'issue de la formation initiale. Il s'agissait d'interviewer une dizaine d'élèves selon les propositions des enseignants (élèves au-delà de la moyenne, élèves moyens, élèves

moins à l'aise). Les élèves visionnaient un extrait de film de 32 secondes, avec un input pauvre. Pour la classe de STT européenne, on constate que la meilleure élève se situe à un niveau B1/B2, les autres (dont Chafik) se situent à un niveau A2/B1, certains atteignent à peine le niveau A2. Pour cette classe européenne, il apparaît clairement que le niveau proposé dans les nouvelles directives (B2/C1) est hors de portée, ces élèves atteignent le niveau fixé pour les élèves « normaux ». En ce qui concerne la classe européenne générale, la situation est un peu différente. Les élèves se classent autour du niveau B1/B2, donc un degré plus haut que les STT. Certains atteignent difficilement le niveau B1, quelques rares élèves peuvent dépasser le niveau B2. Ainsi, même pour une classe d'élite, on peut estimer que l'objectif C1 à l'oral est un mirage et une méconnaissance de la réalité des apprentissages à l'école. Cette image est confirmée par l'étude que je mène depuis deux années. La quarantaine d'interviews d'étudiants de DEUG 1 (premier semestre), toutes disciplines confondues, permet d'apporter un éclairage complémentaire. Le protocole suivi est identique. Les questions posées par les étudiants de maîtrise doivent permettre de varier les actes de parole des étudiants-locuteurs : décrire, donner son point de vue, raconter un épisode au passé, prendre du recul. Nous avons constaté que les étudiants non spécialistes se situent nettement en dessous du niveau B1, beaucoup restent au niveau A2. La surprise, qu'il faudrait vérifier sur une cohorte importante, est que les étudiants spécialistes ne font pas vraiment mieux que les autres. Certains parviennent au niveau B2, mais beaucoup se situent dans la fourchette A2/B1. Voici, à titre d'exemple, deux cartes d'identité d'étudiants inscrits en DEUG 1 anglais :

- 7 années d'anglais LV1, TOEFL, 16 au baccalauréat ; situé au niveau A2 ;
- 7 années d'anglais, classe trilingue, 9 au baccalauréat ; situé au niveau A1.

Pour conclure ce développement sur la compétence des élèves à la fin de l'école, je suis convaincu que des recherches tournées plus spécialement sur le résultat de l'apprentissage, à travers l'analyse interactionniste en classe de langue et à l'analyse acquisitionnelle, sont plus que nécessaires pour décrire et comprendre le processus d'acquisition et éclairer le système éducatif.

3.5. Les nouveaux environnements d'apprentissage bi/plurilingues

Ainsi, la classe de langues ne serait pas le lieu idéal pour amener l'élève à faire parler la langue et écouter la langue lui parler. « Comment sortir de cette aporie ? » se demandait Bange. Le dispositif bilingue, en particulier la filière européenne, a été conçu justement pour cela. Il se définit, en grande partie, par opposition à la classe de langues. Pour certains, la classe de langues est le lieu où l'on met en place des mécanismes linguistiques, le dispositif bilingue semble plus

propice à la mise en œuvre de la compétence linguistique. Le dispositif bilingue doit offrir des situations de communication favorables au développement de la compétence. Qu'en est-il au juste ?

Les sections européennes ont été ouvertes au début des années 90. Ce type d'enseignement s'adresse, non pas à l'élite, mais à tous les élèves, qu'ils soient issus des lycées professionnels, technologiques ou généraux. Un premier bilan européen a été présenté lors du premier symposium CEILINK à Strasbourg en 1998. Je proposais (Springer, 1999a, p. 108) « d'analyser les discours et les interactions qui se déroulent dans ce type de contexte et de les comparer à ceux qui se déroulent dans les classes de langues classiques. » Les objectifs suivants se sont imposés :

- comparer les répertoires des élèves dans ces deux environnements,
- décrire les profils de compétences des apprenants avancés et en particulier, la compétence bi/plurilingue,
- comparer les marques transcodiques mises en œuvre,
- l'influence des didactiques des disciplines sur les situations de communication.

L'idée d'utiliser les langues étrangères dans les autres disciplines n'est pas nouvelle en soi (voir l'histoire du latin : Loyola, Comenius, ...). Celle-ci s'est concrétisée depuis 10 années dans un cadre réglementaire connu sous la dénomination « sections orientales, européennes et bilingues », parfois simplifié en « DNL » (disciplines non linguistiques). Dans les autres pays de la Communauté européenne, c'est l'appellation « Content and language integrated learning », c'est-à-dire « CLIL » avec un acronyme francisé « EMILE » (« Enseignement des matières intégrant les langues étrangères ») qui s'est imposée en Europe. La recherche didactique dans ce domaine quoique timide bénéficie, au niveau européen, d'expériences significatives. C'est le cas des pays multilingues (Luxembourg, Pays scandinaves, Suisse) qui ont une longue histoire plurilingue et pour lesquels il existe déjà des dispositifs bi/pluri-linguistiques et bi/pluri-culturels. Certains chercheurs se sont intéressés également, pour diverses raisons, à ces approches bi/plurilingues (Nottingham, Wuppertal, ...). L'Alsace tient également une place à part dans la mesure où elle a développé ce dispositif de manière plus conséquente qu'ailleurs en France.

Un groupe européen constitué d'universités (Jyväskylä, Venise, Wuppertal, Nottingham, Barcelone, Bruxelles, Utrecht, Dublin, Strasbourg) s'est ainsi constitué sur ces bases et a tenu

son premier séminaire de réflexion à Strasbourg en 1998. Ce séminaire avait pour objectifs de faire le point sur le concept de CLIL, de présenter différentes expériences d'éducation plurilingue afin d'aboutir à une catégorisation des dispositifs en présence, de définir des projets pour développer l'éducation plurilingue. Plusieurs questions ont été soulevées : les conditions nécessaires à l'extension de ce dispositif, la pédagogie de ce type d'approche, la formation des formateurs, la nécessité d'une recherche didactique dans ce domaine. Un deuxième colloque (Bruxelles, 1999) a permis de présenter les dispositifs mis en œuvre dans différents pays européens (<http://www.fu-berlin.de/elc/TNPproducts/SP6blx.pdf>). Il s'agissait de donner des exemples de politique des langues intégrant cette approche afin d'encourager une politique des langues plurilingue. Ce groupe européen a tenté également de mettre en place un ensemble de modules universitaires de licence/maîtrise destinés à l'ensemble des étudiants susceptibles d'enseigner dans un dispositif bi/plurilingue.

J'ai mené, dans ce cadre, des études qui concernaient les mathématiques, les sciences physiques et l'histoire géographie (Springer, 2002c). L'enjeu de la recherche didactique ne se situe pas au niveau de la langue « spécialisée » (beaucoup réduisent l'approche bilingue à l'acquisition de listes de vocabulaires, à des problèmes de grammaire et de documents authentiques spécialisés) mais plutôt :

- à la remise en cause de la dimension et de la relation pédagogiques,
- à une nouvelle vision de la construction des savoirs disciplinaires,
- à une nouvelle vision de la compétence bi/plurilingue (et culturelle).

Il me semble possible aujourd'hui d'élargir la réflexion pour éviter de focaliser sur le seul dispositif « DNL », qui n'est qu'un dispositif parmi d'autres (Springer, 2004b). Voici quelques points essentiels pour une réflexion ultérieure.

1. L'école devient progressivement un lieu de contacts de langues, un lieu de cohabitation de plusieurs langues. La dimension européenne, qui était un élément important des sections européennes, doit être prise dans son extension au sein même du curriculum général (Springer, 2002b). Il est important d'envisager une véritable éducation plurilingue.
2. Il nous faut reconsidérer l'idée de bilinguisme véhiculée par le système actuel. L'exemple alsacien est emblématique, car il est justement fondé sur une vision idéalisée du bilinguisme « paritaire », vision largement contredite par les spécialistes. Nous devons par conséquent poser fermement l'idée de compétence plurilingue et pluriculturelle.
3. L'une des dérives, que l'on observe dans les pratiques de « DNL », est l'enferment

disciplinaire bilingue que l'on retrouve en « langue de spécialité ». On réduit ainsi cette approche à l'apprentissage d'un lexique et d'un discours spécifiques. Le choix français de limiter cette approche au cadre disciplinaire des DNL pourrait poser quelques problèmes.

4. L'usage des langues à l'école tend à échapper au cadre restreint des classes de langues. On peut penser que les dispositifs transversaux (projets Comenius à l'école primaire, TPE, travaux croisés, PPCP, ...) vont d'une manière ou d'une autre intégrer les langues étrangères (c'est déjà le cas pour certains projets). Notre réflexion doit aller bien au-delà de la question de l'extension des classes de DNL (Springer, 2003b).

5. L'impact du recours aux langues étrangères dans le cadre d'activités éducatives relevant d'autres disciplines doit faire l'objet d'études scientifiques. Les scénarii curriculaires qui se développent à l'école prévoient déjà diverses actions éducatives intégrant les langues étrangères.

6. Les phénomènes interactionnels et acquisitionnels qui se développent dans ce type d'environnement éducatif doivent être étudiés. La question de la construction des savoirs et des savoir-faire est en effet cruciale (Springer, 1999d). Ces environnements d'apprentissage bi/plurilingues sont particulièrement intéressants pour voir comment fonctionne la compétence plurilingue.

On pourrait résumer de la manière suivante les enjeux de cette nouvelle approche :

- enjeu curriculaire et de politique des langues,
- enjeu de la diversification des langues et du plurilinguisme,
- enjeu de la compétence plurilingue pour une citoyenneté européenne,
- enjeu interculturel européen,
- enjeu pédagogique et transdisciplinaire,
- enjeu pour la formation des enseignants.

3.6. Analyser les interactions en classe DNL

J'ai mené plusieurs études dont l'objectif était de comparer les interactions en classe d'histoire ou de mathématiques, en classe de langues et en classe DNL. Deux séries de questions constituaient le cadre de ces études :

1° Quelle didactique ?

Ne faut-il pas dans ce cadre envisager les relations entre la didactique des langues et les autres didactiques ? Ne doit-on pas repenser une approche didactique spécifique ?

- didactique / pédagogie des disciplines non linguistiques,
- spécificités discursives des disciplines non linguistiques,

- une approche actionnelle de la didactique des langues : plus dialogique, interactive.

2° Quelles acquisitions ?

L'utilisation de la langue comme véhicule implique une série de questions relatives à l'acquisition de savoirs et savoir-faire et aux conséquences d'une telle approche.

- acquisition de concepts relatifs à un contenu non linguistique,
- acquisitions langagières,
- acquisition des aspects culturels,
- acquisition de savoir-faire sociaux.

A partir de l'expérience acquise sur le terrain pédagogique, deux types d'interaction semblent possibles :

1. Interaction exolingue qui pourrait également apparaître en milieu scolaire, comme nous l'avons vu : elle se caractérise par la présence d'un interlocuteur (quasi) natif et un interlocuteur non natif ; il y a de ce fait une dissymétrie des rôles et des compétences ; le locuteur natif a une responsabilité plus grande dans l'intercompréhension, il doit jouer de ce fait, en plus du rôle classique d'interlocuteur ordinaire, celui de tuteur et facilitateur de l'échange ; le respect mutuel revêt dans ce cas un caractère encore plus significatif.
2. Interaction scolaire : l'interaction en classe de langue est basée sur une dissymétrie totale, dissymétrie de la compétence linguistique et dissymétrie des rôles ; de plus, les échanges possibles sont cadrés par un référentiel institutionnel (le contrat didactique) qui prédétermine les thèmes et les buts visés des échanges. L'enseignant, qui joue le rôle du locuteur natif/référent, a une position d'autorité. Pour que l'interaction puisse réellement se dérouler, il faut à la fois une « réciprocité des buts et perspectives » (c'est-à-dire la réalisation d'un but d'apprentissage commun) et une « réciprocité des images » (le respect d'autrui et de l'image qu'on lui renvoie).

Les constats que nous avons pu faire permettent de catégoriser les interactions en milieu scolaire de la manière suivante.

	Forme A « reproduction »	Forme B « reconstitution collective »	Forme C « travail collaboratif »
Démarche	Questionnement fermé	Questionnement ouvert	Travaux de groupes
Activité	Réponses prédéfinies séquence IRE	Activité collective guidée	Activité collaborative (résolution de problème)
Focalisation	Focalisation sur les contenus	Focalisation sur le sens	Focalisation sur l'interaction

Tâche élève	Reproduction	Participation	Collaboration
-------------	--------------	---------------	---------------

La forme A représente l'interaction « par défaut ». Le professeur pose des questions fermées et contrôle l'ensemble du processus. La forme B est une variante qui respecte un format plus communicatif. Les échanges restent sous contrôle, mais le professeur fournit des aides et des appuis pour permettre aux élèves de reconstituer le thème étudié. Les réponses sont moins figées et prédéterminées dans la mesure où c'est la reconstitution d'un sens qui est visé collectivement. La forme C ne se trouve que dans des situations de résolution de problèmes qui demandent aux élèves de trouver ensemble une solution et de la défendre. Cette approche collaborative offre le plus grand potentiel pour développer la compétence de communication des élèves (par exemple parcours personnalisés en collège, travaux encadrés en lycée).

Les études que nous avons pu faire montrent que le cours DNL suit le schéma d'interaction scolaire, la forme A « reproduction ». On peut constater que le professeur est toujours à l'initiative des échanges et évalue à chaque fois la réponse donnée. Lorsqu'elle correspond à ce qui est attendu, il ponctue l'échange par « Yes » ou « OK ». L'élève doit être en mesure de fournir la bonne réponse. Il n'y a pas, ou très peu, de liberté de parole offerte à l'élève. Nous constatons aussi que l'enseignant fait des interventions longues alors que les élèves ne proposent que des bouts de phrases. Les élèves sont en situation de reproduction d'énoncés attendus par le professeur.

Voici le déroulement d'un cours d'histoire. Le professeur pose des questions aux élèves sur la deuxième guerre mondiale qu'ils étudient.

- Professeur : People from the Commonwealth. Ok. So you had all the troops, the Commonwealth troops, troops from Australia, from Asia, from Brazil, from India, South Africa ... They joined Britain, they joined British soldiers. So this was really a total war because many countries and many people were fighting. Men and women, British and people from the Commonwealth in this example. And soldiers and civilians were fighting, were involved in the war efforts. With these examples we've seen all our points on second world war but one. Propaganda war. Could you give me the initiator of propaganda, thanks to the document we have already seen ? What could be the definition of propaganda war? Yes, Maria?
- Elève : It's political add.
- Professeur : Political add. Yes. What is the aim of this add ? What do you call it?
- Elève : It depended.
- Professeur : Ok. The general definition.
- Elève : To convince people.

- Professeur : To convince people. Yes. To persuade people to do something, to convince people to do something. What were during the first world war the different means of propaganda? What was used? What did we see with the three examples?
- Elèves : (silence) ...
- Professeur : Posters. What else ?
- Elèves : ...
- Professeur : There were posters, there were also ... Frédéric?
- Elève : Gravures ...
- Professeur : Gravures, what else ... What kind of documents can you use ? Yes, Gaël?
- Elève : A newspaper ...
- Professeur : Yes a news paper. Posters, newspapers, radio ... And what is the characteristic of propaganda and especially of propaganda in newspapers? What is frequently linked with propaganda? ... Yes. I'd like to hear somebody else. Yes, Frédéric?
- Elève : Violence is often linked with propaganda.
- Professeur : Violence ...
- Elève : Yes ...
- Professeur : Frequently ... I didn't hear ... can you develop ...
- Elève : Violence is often linked with propaganda ...
- Professeur : Why do you, why don't you explain?
- Elève : They want to choose people who frighten them...
- Professeur : Ok. When you say they want to frighten them or they want to impress them you're right, you're on the way when you say this. Christophe do you want to add something?
- Elève : Yes ...
- Professeur : Propaganda can exaggerate the situation to convince people or the contrary, Amandine?
- Elève : They wanted to shock people
- Professeur : They wanted to shock people, yes, Maria?
- Elève : They expect the people to feel guilty
- Professeur : Yes, for example, Frédéric?
- Elève : Sometimes they didn't say anything
- Professeur : Sometimes they didn't say anything. We have two ideas here. One idea which says sometimes they exaggerate the situation, propaganda exaggerates the situation, sometimes propaganda doesn't say everything. What do you call this, Pascale?
- Elève : Euh ...
- Professeur : Yes I've heard it in French. So perhaps you would know it in English when you say everything or when you don't say everything.
- Elève : They are not objective
- Professeur : They are not objective. Very good! So what do you call this?
- Elève : What's the English for "censure"?
- Professeur : "Censure", does anybody know? ... No? ... Censorship (writes it on the board). So the different governments, and especially the British government, used censorship and the verb is to censor a newspaper (writes it on the blackboard).

Cet extrait présente une séquence d'élicitation. Un élève propose une réponse qui n'est pas assez précise. Le professeur l'accepte puis engage un nouvel échange dont le but est de clarifier l'énoncé de l'élève.

Sometimes they didn't say anything. We have two ideas here.

Sa tentative n'est pas fructueuse, l'enseignant va relancer :

What do you call this, Pascale ? ...

L'élève ne peut pas répondre ou ne souhaite pas prendre de risque. L'enseignant relance à nouveau en disant qu'elle croit avoir entendu le mot en français. Elle donne une définition qui permet à un élève de faire une proposition.

They are not objective.

L'enseignant valide de manière très emphatique : « very good » pour encourager cette recherche collective ce qui permet à un élève de demander la traduction de l'expression qu'il pense être la bonne. Le résultat de cette séquence complémentaire, qui a permis de faire un travail collectif autour d'une notion spécifique, est repris au tableau. Cet exemple montre clairement comment, à travers une séquence complémentaire, le lexique spécifique est introduit.

Nous avons pu voir, à travers cet extrait, que la classe de DNL peut tout à fait s'inscrire dans le schéma classique scolaire. Le fait que ce dispositif est nouveau/innovant n'est pas une raison suffisante pour que la pédagogie change. Nous avons également pu observer que ce schéma se retrouve dans les cours de mathématiques ou d'histoire. Il n'est donc pas lié à la discipline langues mais représente bien le schéma scolaire par défaut. Il apparaît également que l'approche pédagogique du questionnement fermé (forme A) réduit de manière très significative les interactions des élèves. Cette forme d'interaction a l'inconvénient d'enfermer l'élève dans un rôle peu favorable à une communication spontanée significative. Il est clair que dans ce type d'approche l'enseignant domine et a tendance à focaliser sur la forme et le contenu plus que sur la communication et le sens.

3.7. Pause relative et critique : former à la recherche, faire connaître les résultats de la recherche

J'espère que mon lecteur n'est pas épuisé par ces tours et détours haletants. Je souhaitais, à travers cette argumentation, lui montrer l'importance de la relation enseignement/recherche qui définit ou devrait définir le métier d'enseignant-chercheur. La formation à la recherche des étudiants, dès la licence, me semble d'une importance cruciale. Il est essentiel de doter les étudiants de méthodes et d'outils leur permettant de prendre du recul par rapport au travail pédagogique quotidien. Les étudiants de maîtrise/master doivent impérativement bénéficier d'une solide formation à la recherche, sous ses formes multiples. Les travaux qui ont été cités et qui ont inspiré ce développement ont toutes les qualités d'une bonne recherche.

Il est également important pour le chercheur de poser la question de la valorisation de la recherche, de son accessibilité et de sa portée sociale. La recherche en didactique des langues ne peut pas se limiter à un travail scientifique réalisé en laboratoire selon des normes « savantes ». Les résultats des recherches en didactique des langues ne devraient pas être uniquement conçus et présentés en direction de la communauté scientifique. Le chercheur en didactique des langues doit avoir le souci de s'engager et de faire connaître à l'extérieur du « cénacle savant » les résultats de ses recherches. Et c'est là que le bât blesse. En didactique des langues, nous prenons à notre compte des questions socialement importantes pour en faire des problèmes scientifiques, des objets d'études. Il est nécessaire, lorsqu'on s'adresse aux utilisateurs potentiels, les enseignants, d'avoir un discours compréhensible. Il est également primordial que ces utilisateurs soient en mesure de comprendre les résultats de la recherche et de les utiliser dans une démarche de transposition didactique.

Cette interaction entre pratique et recherche est problématique. D'un côté, l'éducation nationale ne favorise pas ce type de recherche et a bien souvent tendance à l'ignorer. De l'autre côté, l'université ne valorise pas non plus les publications qui ne sont pas publiées dans les revues scientifiques reconnues. Le travail de vulgarisation et d'explicitation (par exemple les conférences face à des enseignants ou des expertises en milieu scolaire) est considéré bien souvent comme secondaire et ne figure pas en bonne place dans le CV du chercheur (ni de celui qui cherche à se faire habilitier ses travaux de recherche !). Il y a ainsi un double malentendu qui pèse lourdement sur la recherche en didactique des langues.

Le type de recherche que je viens de présenter ne doit pas être considérée comme de la recherche appliquée de seconde main. Elle peut parfaitement suivre des méthodes scientifiques rigoureuses. Toute recherche en sciences humaines et sociales est justifiée et validée par le terrain. Ce type de recherche a ses caractéristiques propres : elle doit chercher à simplifier, catégoriser, généraliser les phénomènes observés pour faciliter l'action. Elle est de ce fait fondamentalement utile et nécessaire à la société. Sans chercher à tout pris une originalité à mes travaux, je crois qu'ils se caractérisent par une volonté de ne pas réduire l'analyse de la classe de langues à la seule approche interactionniste ou acquisitionniste. Je pense rester dans mon rôle de chercheur en didactique des langues en tentant de mettre en synergie interaction et acquisition. Seule la synergie de ces deux approches permet de tenir compte du contexte scolaire qui détermine l'acquisition de connaissances et de compétences. C'est à travers les résultats de ce type de recherche que l'on peut comprendre, sans porter de jugement négatif, pourquoi l'enseignement

ne peut offrir plus que ce qu'il offre et pourquoi les élèves ne peuvent pas être plus compétents à l'issue de leur scolarité. C'est à ce prix que l'on pourra fournir aux enseignants un cadre de référence compréhensible. C'est en allant à la rencontre des praticiens et en acceptant de présenter les résultats des recherches, hors des murs de l'université, que l'intervention sociale prend tout son sens. Malheureusement, cela se fait aussi au détriment d'une carrière professionnelle « savamment » construite.

4. Quelle politique des langues pour une université plurilingue ? Comment certifier les compétences des étudiants ?

La première finalité de la didactique des langues, celle qu'on lui reconnaît généralement, relève de l'intervention sociale en milieu éducatif. Tout didacticien peut être sollicité par les responsables éducatifs, soit pour apporter un éclairage scientifique sur des questions éducatives (certains parlent dans ce cas de recherche décisionnelle : elle vise à fonder/éclairer une action qui prenne en compte les données de la recherche scientifique), soit pour accompagner/implémenter l'innovation pédagogique ou évaluer son intérêt et son impact (on utilise dans le premier cas le terme d'ingénierie éducative et dans l'autre celui d'audit de la formation ; l'audit est exigé dans la démarche qualité, en particulier pour les projets européens). Il y a en quelque sorte une imbrication entre l'aspect recherche scientifique et l'aspect recherche développement. La recherche développement fait partie, pour moi, de la recherche-action au sens large. C'est justement cette spécificité et complexité des recherches didactiques que je me propose d'explicitier dans cette dernière partie.

L'apprentissage des langues à l'université et la politique linguistique nécessaire au développement des universités, constituent un autre champ intéressant de recherches. Peu de recherches s'intéressent à ce terrain spécifique. Or, l'université française est confrontée, elle aussi, aux mêmes interrogations : quelle politique linguistique ? peut-on mettre en œuvre une véritable approche plurilingue à l'université ? comment permettre aux étudiants de poursuivre les apprentissages en langues ? comment certifier leurs compétences en langues ? Ce n'est un secret pour personne, je me suis très lourdement impliqué dans le projet de certification en langues de l'enseignement supérieur CLES. Ce projet va me servir d'exemple pour explicitier la recherche-action. Je reprends un certain nombre d'éléments de ces trois années d'expérience sur l'évaluation/certification. Cette nouvelle thématique me permet de déplacer ma réflexion vers des considérations qui relèvent de la politique linguistique et de l'évaluation en langues. Comment se situe l'université dans le débat sur le plurilinguisme ? De quelle politique des langues a-t-elle besoin ? Quel rôle joue le projet de certification CLES ?

4.1. Le projet de certification en langues comme recherche-action : une approche praxéologique

Selon G. De Landsheere (1979), « la distinction nette entre recherche fondamentale et recherche appliquée est contestée par maints bons esprits ». On peut estimer que la recherche est soit

« orientée vers des conclusions » soit « orientée vers des décisions ». Dans le premier cas, le chercheur s'intéresse, en toute liberté à un problème (fondamental ou appliqué), dans le deuxième cas le problème est posé par une institution, qui attend les résultats de l'étude pour orienter ses décisions. Nous avons jusqu'ici montré des exemples relevant du premier type, des recherches orientées vers des conclusions. Le projet de certification en langues relève du deuxième type, (orientation vers des décisions). Ce type de projet de recherche peut s'inscrire dans le court/moyen terme ou dans le long terme. Le chercheur n'est pas libre de choisir ses objectifs puisqu'il dispose d'un cahier de charges et d'un budget fixés par le commanditaire, la direction à l'enseignement supérieur.

On se situe sur le terrain de la praxéologie considérée comme la production de savoirs nécessaires à l'action ou éclairant l'action. La praxéologie n'est pas une recherche nomothétique (visant à établir des lois générales) mais une pratique sociale à dimension collective qui doit renseigner et accompagner l'action. Le projet de certification s'inscrit ainsi dans cette approche praxéologique et comporte une partie « gestion de projet » conséquente. On parlera plus volontiers de recherche-action, qui participe de l'approche praxéologique dans le sens où elle interroge les rapports entre recherche et action. La recherche-action est souvent à la fois axiologique (éthique et valeurs de l'action) et praxéologique (efficacité de l'action). Le didacticien devient, en recherche-action, un intervenant, c'est-à-dire un agent de changement en milieu institutionnel. La recherche-action peut ainsi être une recherche pour l'action (orientée vers les décisions), une recherche sur l'action avec comme objectif de contrôler l'efficacité de l'action (comme c'est le cas pour l'audit participatif). Ce qui distingue la recherche-action est qu'elle implique la participation des acteurs concernés par le changement dans le processus de recherche. Par extension, dans un sens plus réduit, on dira que tout praticien qui analyse ses pratiques s'inscrit dans une approche de recherche-action. Narcy (2002, p. 221) présente la recherche-action comme la méthodologie de recherche par excellence de la didactique des langues. D'aucuns vont jusqu'à proposer pour la recherche-action une définition large qui engloberait ainsi toute recherche de terrain, dont l'approche ethnographique. En ce qui me concerne, je préfère conserver la distinction proposée par G. De Landsheere ou J. Cardinet. Le tableau suivant me semble tout à fait correspondre à ma vision de la recherche en didactique des langues (adapté de C. Delorme, 1982, p. 175) :

		Nomothétique (expert - régularités)	Herméneutique (collaboratif - significations)
Buts	Connaître	Recherche modélisante (ex. stades acquisitionnels)	Recherche interprétative (ex. approche ethnographique)
	Agir	Recherche technologique (ex. application des principes d’autoformation)	Recherche décisionnelle (ex. R.A. pour l’innovation)

Il est intéressant, à ce stade, de relever l’incompréhension et la confusion qui ont existé/existent sur la nature même du projet CLES au niveau national. La DES (direction de l’enseignement supérieur) y a vu une approche de type technologique/technocratique descendante : le chef de projet est chargé dans ce cas d’appliquer un modèle préexistant défini par les textes réglementaires, textes qui représentent en fait le cahier des charges du projet. Celui-ci devait ainsi être limité dans le temps et devait être appliqué presque automatiquement, dans la mesure où il semblait suffisant de suivre la procédure de mise en place de tout nouveau diplôme. Suite aux résistances du terrain, les décideurs ont conclu que les enseignants sont incapables de passer à l’action ! Or, les acteurs concernés ont considéré qu’il ne pouvait s’agir que d’une recherche-action de type décisionnelle dont l’ambition devait être de faire évoluer les pratiques et d’apporter ainsi innovation et amélioration (en termes de moyens nouveaux et d’approches pédagogiques nouvelles). Un projet de ce type ne peut, bien évidemment, se concevoir que dans le moyen/long terme et exige un financement à la hauteur de la conception et de l’accompagnement nécessaires à l’implémentation et à la généralisation (il faut informer et former, mais aussi convaincre).

Ce type de recherche-action suppose une conduite de projet lourde dont l’objectif est d’impliquer un maximum d’acteurs de terrain. Le projet CLES a concerné/concerne les responsables locaux et enseignants intéressés : près de 40 universités et plus de quatre cents personnes ont été rencontrés lors de visites. Il implique également de nombreuses réunions de travail avec les acteurs impliqués : près de deux cents enseignants ont participé à l’élaboration et à l’expérimentation. Le forum mis en place a permis à chacun de s’exprimer ou au moins de

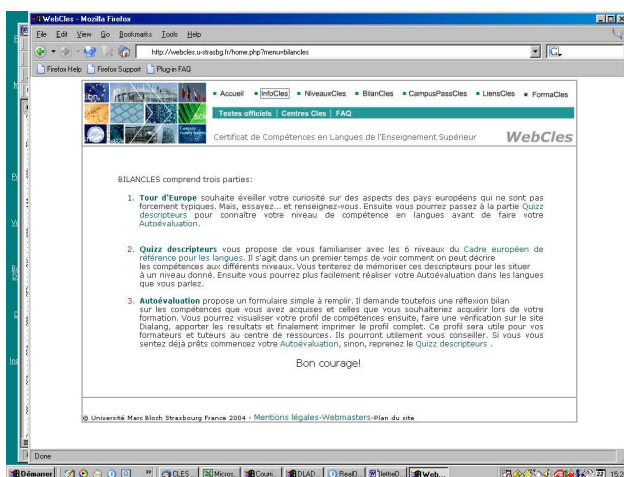
connaître l'opinion des plus avancés. Un projet de ce type doit en effet pouvoir diffuser le plus largement possible et offrir des éléments d'information et de formation.

L'information et la communication sont des éléments essentiels de ce type de projet. Les possibilités offertes par les sites internet doivent être exploitées pour assurer cette fonction. J'ai mis en place plusieurs sites :

- le site CLES (<http://cles.u-strasbg.fr>) pour les établissements impliqués, les parties forum (création d'un forum) et recueil des résultats (création d'une base de données) nécessitent un mot de passe ;



- le site WebCles (<http://webcles.u-strasbg.fr>) qui est destiné aux étudiants (en cours de réalisation). Ce site propose des informations sur CLES et aussi des outils de formation.



Tout projet de recherche-action, aussi réduit soit-il, comporte ces éléments dont le calendrier de travail et le budget.

4.2. Les enjeux du plurilinguisme à l'université

La certification CLES est un levier intéressant pour poser la question des enjeux du plurilinguisme à l'université. Le colloque organisé par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales à Lugano (2002), « Langues et production du savoir », a eu le grand mérite de débattre sur la construction et la communication plurilingues des savoirs scientifiques, et par voie de conséquence sur la nécessité d'une politique plurilingue à l'université. Pour l'un des intervenants (E. Rigotti), tout chercheur construit ses objets de recherche à partir de la langue et de la culture de son territoire. La diffusion sociale des savoirs se fait principalement dans cet espace. Cependant, tout chercheur s'inscrit également, par nécessité professionnelle, dans une communauté scientifique internationale, qui donne à sa recherche sa validité ou du moins assure sa réputation. Cet autre espace est dominé par la lingua franca représentée par l'anglais scientifique. Il y a, malheureusement, confusion entre ces deux espaces, au point où certaines universités pensent devoir imposer l'anglais comme unique langue scientifique, confondant ainsi le local et l'international. Cette vision de la politique linguistique, qui est un choix par défaut, entraîne des inégalités et limitations néfastes. Parmi celles-ci, on peut citer : la domination des publications de chercheurs anglophones, l'appauvrissement scientifique local, un dialogue scientifique international restreint et limité (E. Rigotti, 2003, p. 56). A.C. Berthoud a, de son côté, insisté sur le fait que le choix monolingue (l'anglais comme langue de la communication scientifique) est dangereux pour la science, car cela signifierait accepter l'appauvrissement scientifique et l'hégémonie de manières stéréotypées de concevoir et de faire la recherche.

Nous avons vu, dans le cadre des études sur les classes DNL, que les enseignants adoptent très largement l'idée selon laquelle la langue étrangère sert simplement de véhicule neutre et transparent de la pensée, qu'elle sert à coder et décoder dans une autre langue. La langue en DNL se réduit à apprendre aux élèves les subtilités du lexique et des moyens linguistiques nécessaires aux discours spécialisés. Ces présupposés se retrouvent largement dans la communauté scientifique et explique l'absence de réflexion sur la nécessité d'une politique plurilingue à l'université. L. Mondada (2003, p. 34), à ce même colloque, disait que « Au-delà des discours, des stéréotypes et des convictions des acteurs et des institutions, les pratiques scientifiques internationales demeurent plurilingues ».

Elle montre que les acteurs scientifiques négocient au fur et à mesure les modalités de la communication scientifique, soit en respectant un modèle normatif de type tout anglais, soit en jouant sur les langues présentent de manière tacite et flexible.

L'entrée par le plurilinguisme à l'université permet de soulever un ensemble de questions nouvelles et fondamentales (Springer, 2003, p. 19).

Quelle(s) langues faut-il introduire à l'université ? Pour une université à forte tradition monolingue, comme c'est le cas de l'université française, cette question est déjà redoutable en soi. Pour répondre à cette première question il est nécessaire pour l'université de se doter d'une politique des langues raisonnée. Quelles compétences développe-t-on par une approche plurilingue à l'université ? On en vient ainsi à questionner non seulement l'offre langues de l'université mais aussi à s'intéresser de plus près aux relations que peut/doit entretenir le couple langues & disciplines. Comment les étudiants vont-ils construire les savoirs scientifiques complexes à travers une langue qui n'est pas leur langue première/maternelle ? L'idée qu'il pourrait y avoir des compétences partielles ou même que la compétence plurilingue vers laquelle on peut tendre ne doit pas être envisagée à l'aune de la compétence bilingue idéalisée commence alors à avoir droit de cité.

Les universités françaises n'ont pas encore engagé leur mutation plurilingue. L'introduction des centres de ressources en langues pour assurer l'apprentissage de plusieurs langues n'a pas apporté de réelles modifications. Le projet de certification en langues (CLES) peut servir, dans le cadre du LMD, de levier de changement vers un plurilinguisme raisonné.

4.3. Le projet de certification en langues CLES et les enjeux de politique linguistique des universités françaises

La certification en langues pour l'enseignement supérieur (CLES) a connu une extension significative auprès de 25 universités en 2003/04. Un premier bilan peut être brièvement présenté en attendant l'analyse approfondie des nombreuses données en cours de traitement. Pour bien comprendre les enjeux de CLES, il semble pertinent de placer le projet dans un double contexte : la dimension européenne pour l'apprentissage des langues dans les systèmes éducatifs et la place

des langues dans la réforme LMD. L'expérimentation 2003/04 s'est inscrite volontairement dans cette perspective.

4.3.1. La certification en langues et sa dimension européenne

Les systèmes éducatifs européens se sont engagés depuis 2000 à intégrer la dimension européenne par l'intermédiaire de deux outils : le *Cadre européen commun de référence* (CECR) et le *Portfolio européen des langues* (PEL). Le *Cadre européen* fournit à la fois un cadrage méthodologique et une échelle descriptive de 6 niveaux de compétences opérationnels (A1 à C2). Les outils fournis par le *Cadre européen* ont pour objectifs de faciliter la comparaison des formations en langues dans les divers systèmes éducatifs européens et de promouvoir le plurilinguisme. CLES propose une certification des niveaux B1, B2, C1, C2. On comprend l'intérêt de ces spécifications au niveau européen pour faciliter le passage d'un système à l'autre. Le *Portfolio européen des langues* est une déclinaison de ce cadrage pour l'autoformation dans une visée de formation tout au long de la vie. Il a été décliné en France pour l'école primaire, le collège, le lycée et l'université. Tout élève/étudiant pourra, dans les prochaines années, savoir quel est son profil dans les différentes langues qu'il a héritées de sa famille ou qu'il a pu apprendre à l'école. Il pourra ainsi mieux prendre en charge son apprentissage en définissant ses objectifs et son parcours.

Dans ce nouveau contexte européen, il est important de réaffirmer que l'une des missions de l'université est de permettre aux étudiants de poursuivre leur parcours d'apprentissage des langues en renforçant les langues apprises à l'école et en développant d'autres langues selon les nécessités de leur formation et de leur projet professionnel.

4.3.2. Le projet CLES et le LMD

La réforme LMD a également pour finalité d'introduire la dimension européenne dans les cursus universitaires. Les universités, sans doute pour la première fois, sont invitées à se poser explicitement la question de la place des langues dans les cursus, en particulier pour les étudiants autres que linguistes, c'est-à-dire la quasi totalité des étudiants. La mise en place d'une certification des compétences en langues, dans le cadre du LMD, en fournissant cadrage et outillage, permet de mieux cerner le questionnement et apporte des éléments de réponse. Quelle politique des langues pour les universités ? Quelle cohérence dans l'offre de formation en

langues pour tous les étudiants ? Quelle cohérence et transparence nationale et européenne de ces formations ? Quelles compétences en langues développer à l'université ? Comment certifier, valider ces compétences en veillant à la validité européenne ?

L'une des nouveautés, qui est encore mal identifiée, est l'émergence de la formation en langues des étudiants non linguistes, domaine ou discipline nouvelle qui devra être reconnue et valorisée. Cette évolution a été réalisée pour l'anglais, dans une certaine mesure. On parle du « secteur LANSAD » (langues pour les spécialistes d'autres disciplines) depuis quelques années, secteur qui s'appuie (pour l'anglais essentiellement) sur des enseignants formés et organisés autour d'associations scientifiques (GERAS, RANACLES). La qualité de l'apprentissage des langues pour les étudiants non linguistes doit être recherchée afin de faciliter la mobilité des étudiants dans les cursus. Pouvoir garantir la qualité des compétences en langues est aussi un atout indispensable pour la mobilité professionnelle des étudiants au sein d'une Europe élargie.

La certification CLES permet justement d'offrir les outils adaptés au contexte des universités françaises. Ces outils sont indispensables pour assurer la qualité des apprentissages dans les universités. Les conséquences pédagogiques sont importantes : recherche d'une cohérence et d'une harmonisation de l'offre de formation pour l'ensemble des universités, mise en conformité au *Cadre européen* par l'intermédiaire de CLES, création de nouveaux dispositifs d'apprentissage, redéploiement des moyens disponibles et attribution de nouveaux moyens, accompagnement des étudiants pour rendre possible des parcours plurilingues, formation des enseignants. Chaque université devrait réaliser un état des lieux de son offre de formation afin de la rendre visible, cohérente et conforme au *Cadre européen*.

4.3.3. État des lieux : Comment les universités envisagent-elles le développement des langues ? Quels sont les appuis et relais du projet CLES ?

Plusieurs situations ont pu être relevées :

- Une **situation d'attente** par rapport à la question des langues ; certains établissements ne semblent pas avoir de politique des langues bien établie.
- Une approche affirmée du **tout anglais avec certification externe** : il s'agit dans beaucoup de cas d'établissements scientifiques (médecine en particulier) ou de type professionnel (licence professionnelle). Certains établissements prennent en charge la certification commerciale TOEIC.

- Une **volonté de diversifier les langues dans les cursus** : ces établissements (ils ne sont pas nombreux) ont déjà une tradition de diversification et développent une politique des langues volontariste. Dans ces cas, la place des langues dans le LMD est valorisée et la certification CLES répond à une attente forte. Ces établissements souhaitent vivement que la certification CLES ait une reconnaissance européenne.

Cette analyse montre que, comme pour tout projet, il existe une base réduite de militants prêts à s'investir, une partie importante d'éléments non convaincus et un groupe significatifs de résistants, qu'il faut au moins neutraliser ou du moins ne pas effrayer. Tout projet de recherche-action doit connaître exactement le terrain sur lequel l'innovation va être implémentée.

4.4. Les résultats de la recherche-action CLES

Un projet de recherche-action n'est pas que gestion organisationnelle, il est nécessaire de fournir des données fiables qui vont servir de base pour les prises de décisions. Cela implique, comme pour toute recherche, de créer des bases de données et par conséquent de savoir réaliser des enquêtes et maîtriser des logiciels ou outils spécifiques (excel, logiciels de base de données ou mysql pour la saisie sur internet). Ainsi, nous avons soumis un questionnaire aux étudiants pour avoir leur opinion sur la certification et le format d'épreuve (le scénario). Nous avons récolté plus de 1000 questionnaires sur 1500 candidats.

Il ne s'agit pas d'entrer dans les détails de l'enquête (ces résultats figurent sur le site <http://cles.u-strasbg.fr>), mais de montrer ce qu'implique une approche statistique. Trois étapes sont importantes :

- l'élaboration du questionnaire : il est nécessaire de rédiger des questions aussi fermées que possible (les réponses prennent moins de temps, elles sont plus faciles, et surtout elles seules permettent un traitement statistique et graphique) ;
- le dépouillement : c'est une opération très lourde, qui doit être réalisée très soigneusement (on peut être amené à réaliser un tableau excel de plus de 100 colonnes et plus de 1000 lignes) ; la saisie est très longue et doit être sous-traitée si le nombre de réponses est important ; la maîtrise d'un tableur comme excel est obligatoire ;
- le traitement graphique : toutes les réponses sont traduites en graphiques normalisés, afin de permettre une comparaison efficace ; il est important d'automatiser le traitement des données.

La fiabilité de l'enquête ne doit pas être négligée. Dans notre cas, les éléments suivants permettent de dire que l'enquête est satisfaisante :

- Les retours : plus de 1000 questionnaires ont été retournés ; une bonne partie de ces questionnaires étaient correctement renseignés ;
- Les améliorations à apporter : l'ambiguïté des questions apparaît au dépouillement, car le temps manque souvent pour tester les items proposés.

Quelques exemples de résultats :

- La nécessité de connaître les langues est plébiscitée par la quasi totalité des étudiants.
- Certains se plaignent de la formation reçue, la majorité toutefois trouvant celle-ci satisfaisante. Les étudiants soulignent la motivation des enseignants mais le peu d'heures de cours.
- L'épreuve est bien adaptée selon la majorité des étudiants. La difficulté de l'épreuve est quelquefois liée à un problème matériel (mauvaise qualité sonore de l'enregistrement ou du matériel), textes écrits en caractères trop petits.
- De même près de 70% des sondés ont été satisfaits de la durée de l'épreuve. A signaler que 10% d'entre eux l'ayant trouvée trop longue auraient souhaité pouvoir quitter la salle plus tôt.
- Les étudiants apprécient l'intérêt d'un seul sujet : « c'est plus facile, on ne se déconcentre pas ».
- L'entraînement : 15% des étudiants s'estiment absolument non entraînés à tous les types d'exercices.
- Très peu d'étudiants possèdent déjà une certification : 8% (essentiellement le TOEIC et le Cambridge), ce qui est sans doute lié au très faible nombre d'entre eux qui ont effectué un séjour à l'étranger (moins de 5% ont effectué un séjour d'un mois à l'étranger).
- CLES plébiscité : Les 3/4 des candidats souhaitent une généralisation du CLES.
- Les étudiants attendent surtout une reconnaissance de CLES en France et en Europe, au niveau universitaire (ils souhaitent pouvoir se mesurer à d'autres jeunes Européens), mais aussi dans le milieu de l'entreprise. Ils souhaitent que la certification soit volontaire et non obligatoire, qu'elle soit proposée dès l'entrée à l'université et surtout qu'elle reste gratuite. Certains aimeraient passer une certification dès l'entrée à l'Université.

Conclusion :

Les résultats de cette enquête d'opinion à grande échelle permettent de connaître de manière précise et fiable les réactions des étudiants concernant la certification CLES. L'enquête donne ainsi des arguments de validité de la certification :

1° Nécessité sociale : Contrairement à ce que nous imaginions, peu d'étudiants non spécialistes ont passé une certification en langues (8%). Il y a donc un besoin réel de certifier les compétences en langues.

2° Utilité sociale : La très grande majorité des étudiants a une conscience claire de l'importance d'une certification en langues. Ils souhaitent pouvoir certifier leurs compétences dans plusieurs langues.

3° Validité interne : Nous voulions savoir si le format d'épreuve CLES 1 et 2 obtenait l'adhésion des étudiants. La réponse est majoritairement positive. Les étudiants ont également apprécié les épreuves et leur durée. Pour CLES 1 et 2, l'épreuve doit rester dans une fourchette de 2 heures.

4° Problèmes soulevés par l'épreuve : Comme on pouvait s'en douter, les étudiants ont trouvé l'oral plus difficile que l'écrit. La qualité de l'écoute des documents audio et vidéo doit être garantie sur l'ensemble des établissements, ce qui n'est pas le cas actuellement.

5° Validité européenne : Il faudra garantir la validité européenne de CLES.

4.5. Les recherches en évaluation et certification des langues

La question de la recherche en évaluation et certification des compétences en langues est particulièrement intéressante, dans la mesure où s'opposent dans ce domaine une approche quantitative et statistique dominante et une approche qualitative interprétative en développement. Le domaine de l'évaluation / certification est en constitution. La formation à la recherche en évaluation, mais aussi la formation à l'évaluation, est quasi inexistante en France. En Europe, une étude récente, dans le cercle des spécialistes du testing en langues, fait apparaître le même constat : plus de 70% des universités interrogées ne proposent pas de formation à l'évaluation aux futurs enseignants.

Les recherches et tests qui sont actuellement développés relèvent très majoritairement de l'approche quantitative statistique. Les tests sur internet ou cédéroms, qui se développent, sont de type statistiques. Ils proposent des banques d'items calibrés et permettent de fournir un score sur une échelle. Dans ce type d'approche, un test doit permettre de situer un candidat par rapport à une population donnée. Il doit être standardisé, c'est-à-dire ne pas dépendre des conditions de

passation (localement et dans le temps). Il doit avoir la capacité à discriminer les candidats de manière stable (fidélité du test). Il doit avoir une validité interne et externe. La question de la validité interne est fondamentale : le test doit tester ce qu'il est supposé tester. La qualité des items permet-elle de différencier les meilleurs candidats et les plus faibles ? Les items ciblent-ils correctement les niveaux ? Les examinateurs corrigent-ils de la même façon ? Toutes ces questions montrent qu'un test comporte une marge non négligeable d'erreur ou de flou. Deux solutions se présentent : soit on veut garantir « scientifiquement » la validité des items en réduisant au maximum les biais, soit on considère que ces parasites font partie de tout processus d'évaluation. La vision objective de l'évaluation se retranche derrière les théories statistiques de l'évaluation.

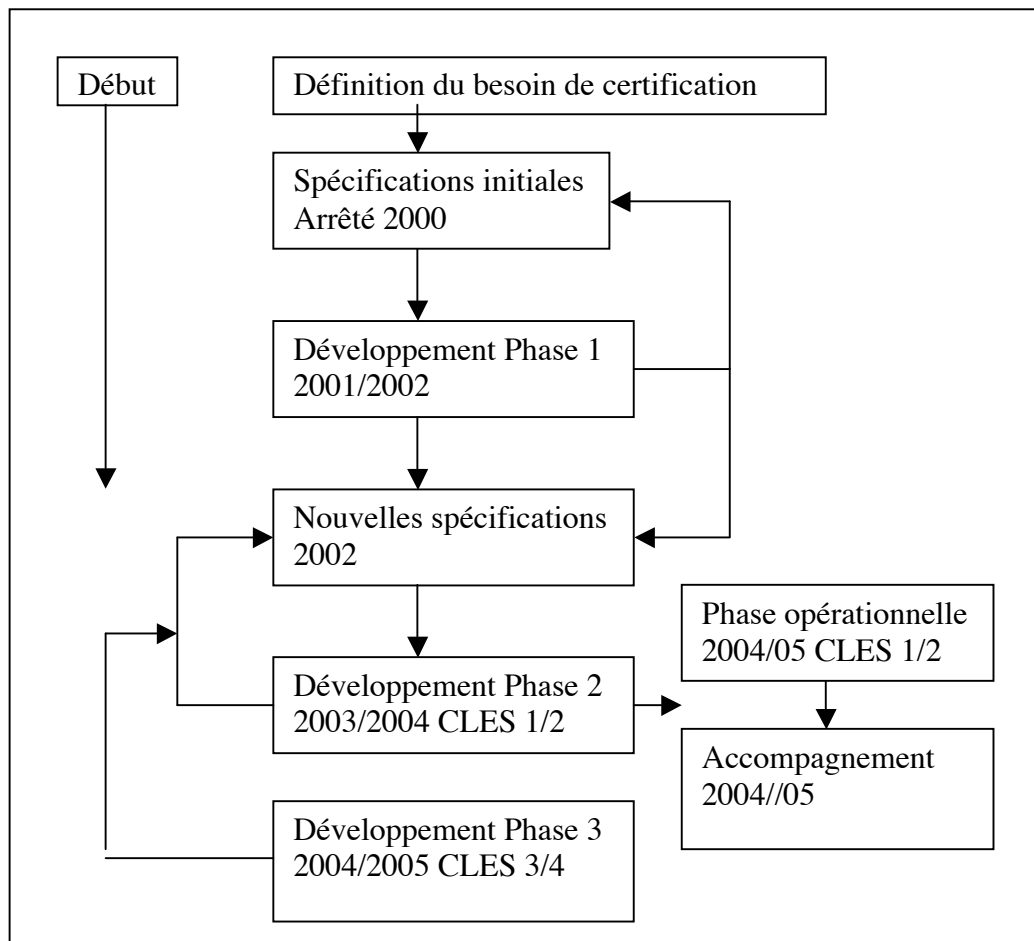
L'approche statistique est par définition mathématique : on part d'hypothèses et si celles-ci sont remplies (c'est-à-dire démontrées par un modèle mathématique) on peut en tirer des conclusions relativement objectives et fiables. Pour cela, il est nécessaire de partir non pas du contexte mais d'une caractéristique (ou trait) sélectionnée, l'item. On va ainsi, grâce à la théorie de la réponse à l'item, vérifier le pouvoir discriminant de l'item ou son degré de difficulté/facilité. Si le pouvoir discriminant est faible, l'item n'est pas bon et doit être éliminé. Si l'item est trop difficile, il se peut que le distracteur constitue un piège. Ce type d'items doit également être éliminé. Il est également important de vérifier que les items ciblent un niveau donné. Cette approche probabilistique peut être productive pour valider, de manière économique (grâce à la constitution de banque d'items valides), la maîtrise de micro-compétences (voir le test Dialang sur internet). Il faut noter que la validité interne, selon cette procédure, nécessite un pré-test sur une population identique de 200 candidats. Il est important de noter que, dans la conception statistique de l'évaluation, le score obtenu n'a qu'une valeur de représentativité. Rappelons que ce type de mesure n'est pas supérieur à une approche empirique non statistique.

Les approches qualitatives de l'évaluation insistent sur des facteurs comme : l'utilité du test, son impact social, son éthique. On ne s'intéresse pas au test en lui-même, mais à l'exploitation et à l'interprétation sociale du test. Un test en langue doit avoir du sens pour le candidat, c'est-à-dire qu'il doit être mis dans une situation plausible de candidat-locuteur. La question de la validité du contenu est ainsi présentée sous un angle différent. De même, la question de l'adéquation des items à un niveau de performance ne se pose pas dans les mêmes termes. La certification CLES s'inscrit dans cette optique qualitative. Pour prendre un exemple, la définition des items par les concepteurs est déterminée par la tâche à réaliser, le contexte est fondamental. Il n'y a pas

d'items décontextualisés. Un item peut être présent même s'il ne sert pas à discriminer les forts et les faibles. Il peut être gardé pour attirer l'attention sur un passage ou une information importante. Les items doivent être liés à la tâche. L'approche qualitative donne des informations sur la conception, le contenu, les tâches. Le questionnaire proposé aux étudiants est une technique qualitative qui a pour fonction de recueillir le sentiments des acteurs étudiants sur la validité d'une certification. On peut relever également la mise en place de grilles de corrections critériées qui ont pour objectif de vérifier si la performance correspond au niveau de compétence visé. En fait, le contexte, le scénario, les tâches concourent ensemble à la validité de la construction du test. Le fait de distinguer CLES 1 et CLES 2 renforcent la validité interne puisque les items correspondent aux critères du *Cadre européen*. Une autre méthode qualitative peut être utilisée : le jugement d'experts. La base de données des productions orales et écrites est analysée collectivement par les enseignants ayant participé à l'expérimentation. Il s'agit de définir des exemples de productions qui correspondent aux critères définis par le *Cadre européen* et CLES. On aboutit ainsi à une palette de performances jugées acceptables et exemplaires. Cette collection sera ensuite utilisée pour les épreuves suivantes et remises à jour. On pourrait aussi (il faudrait) interviewer à la fois quelques candidats pour savoir comment ils ont procédé et ce qui est problématique, mais aussi quelques enseignants examinateurs et correcteurs pour voir comment ils ont procédé pour la correction.

Ces techniques permettent d'améliorer l'épreuve et fournissent des pistes pour la formation des enseignants. Enfin, le fait de filmer les interactions orales et d'enregistrer les productions orales permet également d'analyser de manière fine les stratégies et outils langagiers mis en place aux différents niveaux de performance. L'approche qualitative utilise tout un ensemble de procédures qui vont permettre de garantir la fiabilité d'un test. Cette approche certificative ne vise pas les mêmes objectifs qu'un test statistique. Il ne s'agit pas de comparer statistiquement un score individuel à un score moyen d'une population, mais de reconnaître, au sein même d'un profil de traits, des variétés de performance.

La création d'une certification doit s'inscrire dans un processus, ou cycle de développement, qui relève de l'ingénierie pédagogique. La certification CLES a suivi jusqu'ici les phases suivantes :



Tout au long de ce processus de recherche-action, les concepts et les bases théoriques de l'évaluation et de la certification se développent et se consolident. Cette recherche-action offre un terrain expérimental exceptionnel pour explorer l'évaluation qualitative. Les discussions sur le forum, le bilan qui vient de se dérouler, les nombreux échanges entre les acteurs les plus impliqués permettent de poser un ensemble de questions nouvelles qui n'apparaîtraient pas autrement. Cette recherche-action offre également l'opportunité de former en avançant un nombre important d'acteurs.

La recherche-action nécessite également une « démarche qualité », qui s'apparente à la démarche scientifique, dont l'objectif est de permettre au produit d'évoluer en s'améliorant. Dans le cas du projet CLES, il s'agit de tester les scénarios et de vérifier la conformité des performances produites par rapport à une modélisation. Il est intéressant de relever que cette exigence scientifique paraît surprenante dans un projet de recherche-action censé échapper aux critères de la recherche. La recherche scientifique est une méthode de rigueur qui permet de recueillir des

données et les interpréter aussi objectivement que possible. Dans ce sens, la recherche-action s'inspire et respecte ce souci de qualité et de rigueur.

La partie accompagnement des acteurs est essentielle à tout projet innovant. La qualité de la certification dépend en grande partie de la formation des intervenants. Nous avons pu constater que le nouveau paradigme didactique, ainsi que le *Cadre européen*, sont loin d'être connus et adoptés par les enseignants et les décideurs non linguistes. Le succès d'un projet innovant est fortement lié aux possibilités d'accompagnement. La pérennisation du projet est de ce fait une question fondamentale. La certification suppose des acteurs professionnels, formés, et une procédure de suivi des scénarios clairement définie.

Pour conclure : cette recherche-action a permis de découvrir de nouvelles situations et questions de recherche en évaluation. Certaines solutions ont été construites intuitivement, mais elles vont pouvoir maintenant être reconstruites en véritables objets de recherche. Le travail de théorisation de ces pratiques d'évaluation qualitative pourra être engagé.

4.6. Dernière pause critique et relative : les affres de la R.A. et de la recherche sur l'évaluation à l'université

Mon lecteur me semble soulagé d'arriver au terme de cette pérégrination scientifique. Il me paraissait nécessaire de prendre un peu de hauteur par rapport à cette partie de mes travaux en cours d'élaboration. Même si j'ai forcé le trait pour montrer que la recherche en didactique des langues est tout aussi fondamentale qu'en sciences du langage, il est évident que certaines recherches en didactique des langues relèvent de la praxéologie. Il est important de bien comprendre que la recherche-action fait partie de la recherche scientifique et qu'elle suit également des procédures rigoureuses.

Le projet de certification m'a permis de montrer que la recherche-action n'est pas qu'une affaire de « management de projet » exigeant des compétences qui ne sont pas nécessairement celles que l'on attend d'un chercheur. Dans le cercle vertueux de la « vraie » recherche scientifique, on se demande parfois si l'enseignant-chercheur est le mieux placé pour faire de la recherche-action, si cela ne le détourne pas de ses tâches « nobles ». Il y a sans doute une part de vérité. La recherche-action, si elle vogue sur l'innovation, offre de formidables occasions de faire surgir de nouvelles problématiques de recherche comme j'ai tenté de le montrer avec le projet CLES. Il est

exact aussi qu'elle pousse à bricoler dans l'urgence des solutions acceptables sur le terrain, attitude qui détonne avec celle du chercheur détaché des contingences du quotidien.

Du côté de l'intervention sociale en milieu universitaire, le projet CLES m'a permis de voir à quel point les universités étaient différentes dans leur approche de l'apprentissage des langues et de l'évaluation des compétences. L'université représente un milieu institutionnel qui mérite lui aussi l'attention des chercheurs didacticiens. On y retrouve les mêmes difficultés, les mêmes souhaits et les mêmes résistances qu'à l'école ou ailleurs. Le projet CLES représente un formidable levier d'innovation pédagogique pour les langues à l'université. Il fournit un cadre commun pour mieux aborder la question de la politique linguistique et de l'université plurilingue.

J'ai souligné aussi que les recherches sur l'évaluation et la certification en langues sont balbutiantes, pour ne pas dire inexistantes. Le projet CLES devrait permettre de fournir un terrain et des objets de recherche aux futurs doctorants. Deux points essentiels me semblent ressortir : une théorisation de l'évaluation pragmatique et qualitative que j'ai engagée depuis quelque temps (Springer, 1999c, 2000b, 2001a) ; une approche de l'évaluation quantitative qui apporte ponctuellement des éclairages complémentaires. Il est évident que la recherche quantitative et statistique irrite les chercheurs français, car elle ne fait pas partie de notre culture et de notre formation littéraire. Pourtant, elle est majoritairement adoptée en Europe et dans le monde. Une connaissance solide des techniques statistiques paraît plus que souhaitable dans une formation universitaire à la recherche en évaluation (et ailleurs). L'exemple que j'ai donné de l'enquête auprès des étudiants montre que les chercheurs ont besoin de connaître les outils statistiques.

La recherche orientée vers les décisions est socialement utile. Elle implique un engagement personnel et politique fort du chercheur. Elle est également exigeante et consommatrice de temps, temps si limité déjà pour la recherche personnelle. Malheureusement, ce type de projet innovant ne bénéficie pas d'une bonne image.

5. Réflexions sur le métier de chercheur en didactique des langues et perspectives de recherche

Les débats actuels sur la recherche et l'enseignement à l'université ne peuvent pas être occultés au moment où je rédige cette synthèse d'un parcours d'enseignant-chercheur en sciences humaines (SHS).

5.1 . Les difficultés de la recherche en didactique des langues

Une des questions essentielles soulevées par ces débats concerne justement l'évaluation scientifique des chercheurs en SHS. Les exemples de recherche, que j'ai présentés, dessinent une partie des travaux de recherche que tout didacticien des langues est amené à réaliser. Or, on le sait bien, les didacticiens ne sont pas jugés par leurs pairs mais par des collègues d'autres sections (anglais, allemand, ..., sciences du langage, sciences de l'éducation). Chaque communauté a son histoire, sa tradition, ses méthodes, ses objets, ses standards de recherche. Ainsi, en études anglaises et nord américaines, la définition de la recherche en littérature n'a sans doute rien à voir avec ce que je viens de présenter. Dans la mesure où, mon passé universitaire m'a permis d'avoir une sensibilité linguistique, certains travaux peuvent sembler acceptables pour des linguistes. Ceux-ci ne se reconnaîtront cependant pas du tout dans la recherche praxéologique. Par contre, tout ce qui relève de la recherche-action est tout à fait conforme aux habitudes de recherche en sciences de l'éducation mais pas ailleurs. De plus, la valeur des recherches dépend en grande partie de la possibilité de publication, de valorisation de la recherche. J'ai montré que la recherche en didactique est orientée vers la communication avec les enseignants. Ce type d'articles peut sembler moins « fondamental » parce qu'il est publié dans des revues non universitaires. Le chercheur didacticien des langues peut se trouver en grande difficulté et se poser des questions sur le type de recherche qu'il est censé conduire.

5.2. Valorisation de la recherche en didactique des langues

Dans les sciences exactes, il existe des revues scientifiques nationales et internationales qui bénéficient d'une reconnaissance et d'un classement (selon la réputation). Ces revues fonctionnent par évaluation anonyme des soumissions. La valorisation de la recherche en didactique des langues dépend bien souvent de la capacité des organisateurs de colloques à publier les actes. Tous les colloques ne sélectionnent pas les communications par évaluation à l'aveugle. Il y a de ce fait un énorme besoin de rendre possible ce type d'approche. Les SHS, en

général, n'ont pas encore pris la mesure de cette approche qualitative. Les associations internationales, en linguistique appliquée, fonctionnent sur ce principe.

On pourrait penser qu'il suffirait de publier au niveau international. Comme j'ai pu le montrer pour la recherche en évaluation des langues, les pratiques et donc les critères de qualité de la recherche, ne sont pas forcément les mêmes en France et en Europe, ce qui peut pénaliser les chercheurs français. Limiter la publication au niveau international signifie une mondialisation neutre de la recherche au détriment de la valorisation de la recherche au niveau local et national. Bourdieu disait, dans un texte publié par le Monde diplomatique (« Pour un savoir engagé », mars 2002) qu'il faut se méfier de ce type de démissions qui renforce l'idée du savant « dans sa tour d'ivoire ». La mondialisation de la recherche donne bonne conscience au chercheur qui reçoit l'approbation de la communauté internationale : « C'est comme si les savants se croyaient doublement savants parce qu'ils ne font rien de leur science ».

C'est le local qui donne l'assise sociale à la recherche. Bourdieu plaide pour une nouvelle organisation de la production collective des savoirs, projet repris par *Alsic* et le mouvement des archives ouvertes. La revue *Alsic* s'inscrit explicitement dans cette perspective pour favoriser des publications d'articles de qualité. De même, l'Acedle doit progressivement mettre en place un système d'archivage ouvert sur internet pour rendre accessible à tous les résultats de qualité de la recherche en didactique des langues. Le mouvement citoyen actuel, dans le cadre des archives ouvertes, interroge les pratiques de valorisation de la recherche allant jusqu'à mettre en cause les barrières scientifiques et idéologiques qui limitent l'accès aux savoirs universitaires. Ces savoirs devraient être considérés comme des biens publics puisqu'ils sont l'œuvre d'acteurs payés par les états. Stevan Harnad estime que

Une fois qu'une masse critique de chercheurs aura procédé à l'auto-archivage, la littérature scientifique sera **enfin libre** de tout obstacle à l'accès et à l'impact, ainsi qu'elle a toujours eu vocation à l'être.

5.3. Pistes de recherches

Je termine par quelques indications de pistes de recherches qui pourront être explorées par les futurs jeunes chercheurs.

- **Recherches en évaluation des compétences en langues**

Le projet CLES m'a permis de définir de nombreux problèmes et objets de recherche qui peuvent être soumis aux doctorants. La question de l'analyse des performances des candidats est essentielle. CLES fournit un corpus qui ne demande qu'à être analysé et interprété. L'écrit est un sujet particulièrement important d'autant plus qu'il a été peu analysé. Il sera possible par exemple de comparer l'évolution entre la phase brouillon et le texte recopié. La mise en place de méthodes plus quantitatives peut également constituer un point important. Il y a également tout ce qui tourne autour de la mise en relation des performances avec le *Cadre européen*. Enfin, on peut également envisager des recherches plus praxéologiques, c'est-à-dire la constitution de banques de tâches et sa validation ou la création d'autres types de tests.

- **Recherches sur les interactions et l'acquisition à l'école et à l'université et en particulier dans les dispositifs bi/plurilingues**

Les recherches que j'ai timidement engagées méritent d'être poursuivies. Cela concerne avant tout la constitution de corpus fiables et accessibles. Il y a un gros travail de scriptage et de codification à mettre en place. Il faudrait également disposer d'exemples en vidéo pour aborder la question des messages non linguistiques qui participent bien évidemment à l'intercompréhension. La définition de stades prototypiques doit être poursuivie. On peut envisager des études en collège/lycée et aussi à l'université. Ce travail est de toute façon nécessaire pour la certification CLES et permettra de comparer diverses productions issues de diverses situations. Il paraît également souhaitable d'encourager des études longitudinales. Une question intéressante concerne l'évolution de l'interlangue en milieu institutionnel.

- **Autoformation en centres de ressources et en ligne, en particulier l'apprentissage collaboratif**

Je n'ai pas parlé dans cette synthèse des questions pédagogiques et en particulier des dispositifs d'autoformation. Le dernier article figurant dans le deuxième volume explicite les préoccupations qui sont les miennes dans ce domaine. J'ai créé, voici trois ans, un DESS qui forme des concepteurs multimédias capables d'intervenir dans des centres d'apprentissage en autoformation guidée ou sur des plates-formes d'apprentissage. Une des questions qui m'intéresse concerne l'usage des TIC pour l'apprentissage des langues : l'apprentissage collaboratif est-il une condition pédagogique pour le développement des compétences pragmatiques dans les espaces numériques d'apprentissage des langues ? On retrouve dans cette

question des éléments que j'ai évoqués et étudiés. Elle me semble essentielle. L'autonomie dans les nouveaux environnements d'apprentissage numériques est une question qui intéresse les didacticiens. L'expérience accumulée me permet d'interroger à la fois l'apprentissage en centre de ressources, dispositif qui questionne depuis longtemps l'autonomie des apprenants, et les plates-formes d'apprentissage dont l'usage se développe actuellement. Au DLADL, j'ai eu la possibilité de créer un centre de ressources numérique avec un service intranet. Nous travaillons également, et nous formons de futurs concepteurs, sur l'apprentissage en ligne et l'apprentissage collaboratif en ligne. La recherche en didactique des langues doit investir ce champ de recherche en développement. Ce troisième domaine de recherche intéresse au premier chef l'université, en particulier dans le cadre des campus numériques. Les écoles vont également compléter et diversifier les modalités d'apprentissage en utilisant ces nouveaux outils. Nous avons de ce fait aussi besoin de recherches pour accompagner ces évolutions. La revue *Alsic* constitue pour ces recherches une possibilité de publication pour les futurs jeunes chercheurs.

Le projet de LMD a permis, à l'université Marc Bloch, Strasbourg, de réunir en master les didacticiens des langues vivantes et les didacticiens du français langue étrangère. Il va ainsi être plus facile d'organiser la formation des futurs doctorants en offrant une palette d'ateliers et séminaires de recherche. Les deux groupes de recherche (linguistique et didactique, d'une part, et groupe européen pour le plurilinguisme, d'autre part) offriront des possibilités intéressantes d'assurer la formation à la recherche en didactique des langues.

Conclusion

J'ai souhaité montrer que les recherches en didactique des langues répondent aux critères scientifiques de la recherche. Tout au long de ce parcours initiatique, j'ai pris conscience de la multiplicité des approches de recherche, diversité qui s'explique par la nature même de la didactique des langues. En tant que discipline, la didactique des langues adopte en effet, d'une part, une perspective praxéologique qui interroge le lien réversible recherche / action. La didactique des langues a besoin de l'action pour définir et développer certains de ses objets scientifiques. Elle retourne au terrain, dans le cadre de sa mission sociale, dans l'espoir de le faire évoluer ou au moins de l'éclairer. D'autre part, elle répond également aux canons de la recherche scientifique interprétative, que l'on nomme fondamentale. A travers l'expérience que j'ai pu acquérir, je crois que la référence constante, comme pour s'excuser, aux sciences dites fondatrices ne s'impose pas ou du moins n'explique pas ce qu'est la recherche en didactique des langues. Cette lecture personnelle me permet d'affirmer que le paradigme plurilingue de la didactique des langues est parvenu à un stade de maturité. Il permet, aujourd'hui, de fédérer une grande partie de la communauté scientifique des didacticiens.

Les pistes de recherche, qui caractérisent mes travaux (interaction/acquisition ; évaluation/certification ; apprentissage collaboratif/TIC ; bi/plurilinguisme) s'inscrivent et participent fermement au cadre présenté dans cette synthèse. Ces différentes pistes offrent des possibilités de recherche multiples, fondamentales et socialement utiles pour des jeunes chercheurs. J'ai insisté sur l'impérieuse nécessité d'intégration à une communauté scientifique dynamique et de valorisation des travaux scientifiques.

Même si ma discrétion ne me pousse pas à mettre en avant les résultats de mes travaux, je n'ai pas l'impression d'être l'auteur incontesté de résultats majeurs, je crois pouvoir dire que mon parcours, avec ses rencontres et ses détours, m'a permis de découvrir des pistes intéressantes qu'il s'agira d'exploiter. A force de travail et d'opiniâtreté j'ai pu faire avancer en particulier la question de l'évaluation et de la certification en langues. Il me suffit de croire que mes travaux ont permis de faire émerger des questionnements et qu'ils ouvrent d'intéressants chantiers de recherche pour les futurs jeunes chercheurs.

Bibliographie

- Abdallah, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod.
- Alderson, J.C. (1991). « Language testing in the 1990s: How far have we come? How much further have we to go? » Anivan S. (éd.) *Current Developments in Language Testing*. Singapour: RELC.
- Araujo e Sa, M-H. (1998). « La Didactique des Langues dans le champ des Sciences du Langage : illustrations d'un dialogue à propos d'une recherche sur les échanges verbaux initiés par les apprenants en classe de FLE ». In *Actes du 2^e Colloque de Linguistique Appliquée, Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, Cofdela, Strasbourg. pp. 4- 19.
- Arditty, J. (1998). « L'argumentation en langue étrangère : problèmes de chercheur, problèmes d'apprenants. » *CALAP*, n° 16-17.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford : Oxford University Press.
- Bachman, L. F., Cohen A. D. (1998). *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge Applied Linguistics.
- Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais*. Paris : Nathan.
- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues*. Paris : Ophrys.
- Bange, P. (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 ». *AILE*, n°1.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier « LAL ».
- Bartning I. (1997). « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée ». In *AILE* 9. pp. 9-50.
- Beacco, J-C., & al. (coord.). (1993). *Appropriations, descriptions et enseignements des langues*. ELA n° 92. Paris : Didier Erudition. 126 p.
- Beatens Beardsmore H., 1993. *European models of bilingual education*. Multilingual Matters, Clevedon, England.
- Berthoud, A-C & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Bern : Peter Lang. 128 p.
- Berthoud, A-C. (1996). *Paroles à propos, Approche énonciative et interactive du topic*. Paris : Ophrys.
- Billiez, J. (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. CDL-LIDILEM.

- Blanc, M. & Hamers, J.F. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Blandin, B., Fage, C., Haeuw, F., Hellouin, V., Peyronnet, J. & Primois, C. (2003). *B.A.BA de la FOAD*, FFFOD : Paris.
- Blin, F. & Donohoe, R. (2000). « Projet TECHNE : vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue ». *Alsic* [en ligne] vol.3, n°1.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek-German A., Taeschner T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire : conditions et résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- Bolton, S. (1991). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier, « LAL ».
- Bouchard, R. (1998). « La didactique des langues : des questions AUX Sciences du langage aux questions POUR les Sciences du langage ». In *Actes du 2^e Colloque de Linguistique Appliquée, Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, Cofdela, Strasbourg. pp. 20- 29.
- Bourdieu, P. (2002). « Pour un savoir engagé », *Le Monde Diplomatique*.
- Brodin, E. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes", *Alsic* [en ligne] vol.5, n° 2.
- Canale, M., Swain, M. (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing. In *Applied Linguistics*, 1. pp. 1-47.
- Candelier, M. (1996). « Il faut qu'on le veuille vraiment ». *Les Langues Modernes*, n° 2, Paris.
- Candelier, M. (1997). « Pour que l'école favorise le pluralisme linguistique », in *Les Langues Modernes*, n°2. Paris : Nathan.
- Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles/Paris : De Boeck. 232 p.
- Carré, P. (1992). *Organiser l'apprentissage des langues étrangères*, Les Editions d'Organisation.
- Carroll B. J. 1982. *Testing Communicative Performance*. Pergamon Institute of English.
- Carroll, M. & von Stutterheim, C. (1997). « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère ». In *AILE* 9. pp. 83-115.
- Castellotti, V. et Py, B. (2002). *La notion de compétence en langue*. NeQ 6, ENS-Editions.
- Castellotti, V. (2001). *Pluralité linguistique et appropriation : approche linguistique et didactique, représentations, intervention*. HDR.
- Chapelle, C.A. (1998). « Construct definition and validity inquiry in SLA research? ». In
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours : Eléments de sémiolinguistique*. Hachette Université.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : The MIT Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. Temple Smith.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Blackwell.

- Conseil de l'Europe. (1975). *The Threshold Level*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (1990). *The Threshold Level*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (1998). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. 271 p.
- Corder, P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- Corder S.P. (1967). « The significance of learners' errors ». In *IRAL*, 5. pp. 161-170.
- Coste, D., & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Hachette.
- Coste, D. & Lehmann, D. (1995). *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours*.
- Coste, D. (1996). « La linguistique appliquée : en revenir ou y revenir ? ». In *Actes du 1er Symposium COFDELA*. Grenoble.
- Coste, D. (1996). « Curriculum et pluralité ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°98, Paris.
- Coste, D. & al. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2002). « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », in *La notion de compétence en langue*. NeQ 6, ENS-Editions. pp. 115-123.
- Coulon, A. (1990). *L'ethnométhodologie*. Presses Universitaires de France : Paris
- Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, L. (2003). « From applied linguistics to sociolinguistics : a research itinerary ». In *International Journal of the Sociology of Language*. pp. 105-121.
- Delmas C. (1993), *Faits de langue en anglais*, Dunod.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF. 334 p.
- Delorme, C. (1982). *De l'animation pédagogique à la recherche-action*. Lyon : Chronique sociale. 236 p.
- Dietrich R., Klein W. & Noyau C. (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam : Benjamins.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- ELA 72. (1988). *Didactique des langues : Quelles interfaces ?* Paris : Didier Erudition.
- ELA 80. (1990). *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*. Paris : Didier Erudition. 138 p.
- ELA 92. (1993). *Appropriations, descriptions et enseignements des langues*. Paris : Didier Erudition. 126 p.
- ELA 98. (1995). *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours*. Paris : Didier

Erudition. 127 p.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. (1998). Multilingual Matters.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.

Faerch, C., Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London : Longman.

Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles/Paris : De Boeck. 191 p.

Fjuk, A. & Ludvigsen, S. (2001). « The complexity of distributed collaborative learning : unit of analysis ». In *Proceedings of EURO-CSCL' 2001 Conference*. Maastricht.

Flahault, F. (1974). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.

Gajo, L., Koch, P., Mondada, L. (1996). « La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition. » *Bulletin VALS-ASLA* 67. pp. 111-124.

Gajo, L., Serra, C. (1999). « Enseignement des langues par immersion : quel profit pour les disciplines ? », in *Babylonia*, n°4. pp. 61-64.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : LAL-Didier. 256 p.

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE international. 160 p.

Gaonac'h D. (1980), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Hachette.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier.

Gaonac'h, D. (1993). « Quelles compétences dans les activités de langage en langue étrangère ? » In *Le Français dans le monde*, août-septembre. Paris : Hachette.

Gerig, A. (2000). *Le Diplôme de Compétence en Langue et le développement de l'interlangue en anglais*. Université Marc Bloch, Strasbourg. Monographie. 162 p.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international. 352 p.

Giacalone Ramat A. (1995). « L'expression de l'aspect progressif en italien seconde langue et le rôle des propriétés sémantiques des verbes » . In *AILE* 5. pp. 47-78.

Glickman, V. (2002). « Apprenants et tuteurs : une approche européenne ». In *Education Permanente*, n°152.

Greimas, A.J. & Courtès J. (1979). *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette université.

Grosjean, F. ; Py, B. (1991). « La restructuration d'une première langue : l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues », *La Linguistique*, 27.

- Habermas, J. (1995). *Sociologie & théorie du langage*. Paris : A. Colin.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Paris : Pierre Mardaga, éditeur.
- Harley, B. & al. (1993). *The development of second language proficiency*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). « On communicative competence » in J.B. Pride and J. Holmes, Editors : *Sociolinguistics*. Penguin Modern Linguistics Reading.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-CREDIF.
- Jones, Q. (1997). « Virtual communities, virtual settlements and cyber-archeology : a theoretical outline ». *JCMC* [en ligne] vol.3 n°3.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1989). *Cooperation and competition : theory and research*. Edina,USA : Interaction Book Company.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1994). « An overview of cooperative learning ». In J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (Eds). *Creativity and collaborative learning*. Baltimore : Brookes Press.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1997). *Learning to lead teams : developing leadership skills*, Edina,USA : Interaction Book Company.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1998). « Cooperative learning and social interdependence theory ». *Social Psychological Applications to Social Issues*. (Disponible sur la Toile <http://www.clcrc.com/pages/sit.html> le 12/08/03).
- Kail M. (1990). « Le traitement des données de langage: la prise d'indices et leur utilisation ». In Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Klein W., Perdue C. (1997). «The basic variety, or couldn't natural languages be much simpler? » In *Second Language Research* 13., pp. 301-347.
- Klein W. (1994). *Time in language*. London : Routledge.
- Klein W. (1998). « The contribution of second language acquisition research. » In *Language Learning* n°4, vol. 48.
- Kramsch, C. (1991). *Interactions et discours dans la salle de classe*. Paris : Didier « LAL ».
- Kuhn, T.S. (1970). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Kuhn, T.S. (1973). *La révolution copernicienne*. Paris : Fayard.
- Moore, D. (2002). *Plurilinguismes et Ecole : Représentations et dynamiques d'apprentissage*. HDR.
- Lambert, M. (1997). « En route vers le bilinguisme ». *AILE*, n°9.

- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London : Longman.
- Laurier, M. (1998). « Méthodologie d'évaluation dans des contextes d'apprentissage des langues assistés par des environnements informatiques multimédia. » *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°100. pp 247-255.
- Le Boterf, G. (1980). *De la compétence*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Le Français dans le Monde. (1993). *Evaluation et certification en langue étrangère*. Paris : Hachette. 192 p.
- Le Français dans le Monde. (1998). *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*. Paris : Hachette. 256 p.
- Le Français dans le Monde. (2000). *Actualité de l'enseignement bilingue*. Paris : Hachette. 192 p.
- Leontiev, A. N. (1981). *Problems in the Development of Mind*. Moscow : Progress.
- Levelt, M.J.M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge.
- Little, D. (1996). « La compétence stratégique par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage ». In *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Liu, G.Z. (1999). « Virtual community Presence in Internet Relay Chatting ». *JCMC* [en ligne] vol.5 n°1.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Bern : Peter Lang. 203 p.
- Lüdi, G. (1987). *Devenir bilingue – parler bilingue*. Tübingen : Niemeyer.
- Lussier, D. (1992). *Evaluer les apprentissages*. Paris : Hachette.
- Marsh, D. & Marsland, B. (1999). *CLIL Initiatives for the Millennium*. Continuing education centre, University of Jyväskylä.
- Martin, C. (2001). *Le Diplôme de Compétence en Langue anglaise : référentiel d'évaluation de la compétence de communication et analyse d'une variété de profils dans les interactions*. Université Marc Bloch, Strasbourg. Monographie. 153 p.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.
- Matthey, M. & Moore, D. (1997). « Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)* 27, 63-82.
- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction des lycées et collèges, Direction générale des enseignements supérieurs (1996) : « Les essentiels: Présentation et référentiels / Méthodologie de création de scénario ».
- Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998. *Evaluation à l'entrée en seconde générale et technologique. Aide à l'évaluation*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998. *Accompagnement des programmes : 6e, Cycle central, 3e.*

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de l'évaluation et de la prospective. Les dossiers d'éducation et formations. 1997. *Parler en allemand, en anglais, en français. Une évaluation des élèves de seconde.*

Moeschler, J. (1993). « Aspects pragmatiques de la référence temporelle: indétermination, ordre temporel et inférence. » In *Langages* 112, *Temps, référence et inférence.*

Moeschler, J. (éd.) (1998). *Le temps des événements. Pragmatique de la référence temporelle*, Paris, Kimè.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Monnerie-Goarin, A. & Lescure, R. (1993). *Evaluation et certifications en langue étrangère*. Le Français dans le monde. Paris : Hachette. 192 p.

Moreau, M.L. & Richelle, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur.

Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge : Cambridge University Press.

Narcy-Combes, J-P. (2002). « Comment percevoir la modélisation en Didactique des langues ? ». In *Asp* n° 35-36. pp. 219-230.

Narcy-Combes, J-P. (2000). « Quand un théoricien retourne au charbon ou comment concilier cohérence théorique et contraintes de terrain ? ». In *Asp* n° 27-30. pp. 449-456.

North, B. (1994). *Scales of language proficiency. A survey of some existing systems*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Nolan, J. (2002). « Learning cyberspace : an educational view of virtual community. » In Renninger, K.A. & Shumar, W. (Eds). *Building virtual communities : learning and change in cyberspace*. Cambridge : Cambridge University Press.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge : Cambridge Language Teaching Library. 248 p.

Nunan, D. (1998). *The learner-centred curriculum*. Cambridge : Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Newbury House.

Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation*. Editions universitaires Fribourg Suisse.

Peraya, D. (1999). « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels ». In Jacquinot G. et Montoyer L. (ed.). *Le Dispositif. Entre Usage et concept*. Hermès, CNRS, 25. pp. 153-168.

Perdue C., éd., (1993), *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Perdue, C. (1995). *L'Acquisition du français et de l'anglais par des adultes*. Paris : CNRS Editions.
- Perdue, C. & Watorek, M. (1998). « Comment les sciences du langage peuvent-elles mettre à contribution les résultats des études sur l'acquisition des langues ? » *Actes du 2^e colloque de linguistique appliquée*, Cofdela, Université Strasbourg 2.
- Perrenoud, P. (1996). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Petit, J. (1993). « L'Alsace à la reconquête de son bilinguisme », *Nouveaux Cahiers d'Allemand*.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam/Philadelphia : Studies in Bilingualism 15, John Benjamins Publishing Company.
- Porcher, L. (coord.) (1990). *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*. ELA n° 80. Paris : Didier Erudition. 138 p.
- Portine, H. (2001). « Autonomie et collaboration : un couple paradoxal ? » In Vincent-Durroux L. et Pankhurst R. (Coord.). *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* Metice : Université Montpellier 3.
- Pouts-Lajus, S. (1998). *L'école à l'heure d'internet*. Paris : Nathan.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- Puren, C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des languescultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. » *Les Langues Modernes*, n°3/2002. pp. 55-71.
- Py B., (1990). « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction ». In Gaonac'h D., éd., *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Hachette.
- Py, B. (1991). « Analyse des situations d'interaction pédagogique ». *Actes du VIII^e Colloque International, Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Grenoble.
- Py, B. (1992). « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant, *LIDIL*, n°6, juin.
- Reboul A., Moeschler J. 1998. *La pragmatique aujourd'hui : une nouvelle science de la communication*. Paris : Le Seuil.
- Resweber, J-P. (1996). *Le Transfert*. Paris : L'Harmattan.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Rutsch, H. (2002). *Interaction et acquisition : le rôle du contexte dans la classe de langue*. Université Marc Bloch, Strasbourg. Monographie. 148 p.
- Savignon, S.J. (1972). *Communicative competence : An experiment in foreign language teaching*. Philadelphie : The Center for Curriculum Development.
- Savignon, S.J. (1983). *Communicative competence : theory and classroom practice*. New

York/London : Addison-Wesley.

Selinker, L. (1972). « Interlanguage ». *IRAL*, 10, 209-231.

Serra, C. & Gajo, L. (1999). « Enseignement des langues par immersion : quel profit pour les disciplines ? », *Babylonia* 4/1999, 61-64.

Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.

Springer, C. (1998). « Recherche didactique et sciences du langage : questions d'évaluation ». *Actes du 2^e Colloque de Linguistique Appliquée, Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, Cofdela, Strasbourg. pp. 76- 87.

Springer, C. (1999). « Evaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 : Préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en langues ». In *Actes du 11^e Colloque international FOCAL : Perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues*. Paris : Université Paris III. Disponible sur :

<http://www.margeslinguistiques.com>

Springer, C. (1999). « Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XVIII, n°3, pp 24-43.

Springer, C. (1999). « Les centres de langues : du multi-média au multimédia, évolution ou révolution ? ». In Naymark, J. (dir.). *Guide du multimédia en formation*. Paris : Retz.

Springer, C. (1999b). « Que signifie devenir compétent à l'école ? » *Les Langues Modernes*, n°3.

Springer Claude, 1999a. « Quelques pistes de réflexion pour un cadre référentiel et des objectifs d'évaluation ». *CLIL Initiatives for the Millennium*, University of Jyväskylä.

Springer, C. (2001). «CLIL in the Alsace Region (France): the Use of English in Maths and Physics-Chemistry Classrooms. » In Van de Craen, P., Pérez Vidal, C., *The Multilingual Challenge/Le Défi Multilingue, Final Report 2000, Brussels, May 8-9, 1999*. Printulibro Intergrup, S.A., Barcelona. pp. 81-100.

Springer, C. (2002a). « Modern Languages Across the Curriculum: France. » In Grenfell, M.(ed.), *Modern Languages Across the Curriculum*. Routledge / Falmer. pp. 54-68.

Springer, C. (2002b). «Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de compétence. » In *La notion de compétence en langue*, NeQ 6, ENS-Editions. pp. 61-73.

Springer, C. (2003). « Dix questions didactiques essentielles pour les TPE. », In *Les Langues Modernes*, n°2, pp. 58-69.

Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Stern, O. ; Eriksson, B. ; Le Pape, Ch. ; Reutener, H. ; Serra Oesch, C. (1996). « Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue » in *Vals/Asla, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64.

Van Ek, J.A. (1990). *The Threshold Level*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Vergnaud, G. (1999). « Compétence, conceptualisation et représentation », GEPED, Actes des journées d'études, *Construction et consolidation des réseaux conceptuels en classe de langue : quels étayages pour une dynamique de conceptualisation ?* Université Paris 7.

Véronique, D. (1998). « Existe-t-il des principes communs à l'élaboration des variétés d'apprenants et à la créolisation ? ». In *CALAP* n° 16/17. Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris : Hachette.

Vygotsky, L. (1935/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.

Watorek, M. (1998). « L'expression de la localisation spatiale dans la production de locuteurs natifs italophones et francophones, et d'apprenants italophones du français. » *CALAP*, n° 16-17.

Weir, C.J. (1990). *Communicative language testing*. London : Prentice Hall International.

Widdowson, H.G. (1989). « Knowledge of language and ability for use ». In *Applied Linguistics* 10.2, pp. 128-137.

Zimmerlé, C. (2003). *Quelle compétence en anglais à l'oral à la fin du lycée ?* Université Marc Bloch, Strasbourg. Monographie. 120 p.

Liste des publications 1996 – 2004.

Ouvrage

1. 1996. *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Ophrys.

Ouvrages collectifs.

2. 2002. « Modern Languages Across the Curriculum : France » in M. Grenfell (ed.), *Modern Languages Across the Curriculum*, Routledge/Falmer. p. 54-68.
3. 2001 : "Non linguistic and linguistic subject matters : divergences and convergences ? A study of teachers practices in the Académie de Strasbourg", in P. Van de Craen & C. Perez-Vidal (éd.), *The Multilingual Challenge / Le Défi Multilingue*, Printulibro Intergrup, S.A., Madrid. p. 81-100.
4. 1999 : « Enseignement bilingue : quelques pistes de réflexion pour un cadre référentiel et des objectifs d'évaluation », in *CLIL Initiatives for the Millenium*, Report on the Ceilink Think-Tank, Strasbourg 9-10 octobre 1998, University of Jyväskylä, Finland.
5. 1999 : « Les centres de langues : du multi-médias au multimédia, évolution ou révolution ? », in J. Naymark (dir.), *Guide du multimédia en formation*, Retz.

Coordination d'actes, de revues.

1. 2003 : *Les Langues Modernes*, n°2. Dossier sur les TPE.
2. 2001 : *Les langues Modernes*, n°2. Dossier sur l'évaluation.
3. 1999 : *Les Langues Modernes*, n°3. Dossier sur la compétence en langues.
4. 1999 : Actes du 2^e Colloque de linguistique appliquée, COFDELA, Strasbourg.

Articles publiés

1. 2004 : « Nouvelles tendances didactiques, nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues. », IUFM Paris (en cours)
2. 2004 : « Education plurilingue et pluriculturelle : quelles évolutions en didactique des langues », in *Enseigner en classe bilingue*, Actes de l'université d'automne, IUFM d'Alsace, 24-27 octobre 2002, pp 137-146 Guebwiller
3. 2003 : « Dix questions didactiques essentielles pour les TPE. », in *Les Langues Modernes*, n°2, pp 58-69.
4. 2003 : « Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université : quelles compétences en langues pour les étudiants ? », in *Colloque de l'Académie suisse des*

- sciences humaines et sociales, « Langues et production du savoir ». Université de Lausanne. Lugano, 14 juin 2002, pp 19 - 32.
5. 2002 : « Grammaticalisation et acquisition des langues étrangères : l'acquisition de la morphologie temporelle, aspectuelle et modale », in G. Kleiber, N. Le Querler (éd.), *Traits d'union*, Presses universitaires de Caen, p. 211-222.
 6. 2002 : « Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de « compétence », in V. Castellotti et B. Py (éd.), *Notions en question*, n°6. ENS Editions. pp 61-73.
 7. 2002. « Modern Languages Across the Curriculum : France » in M. Grenfell (ed.), *Modern Languages Across the Curriculum*, Routledge/Falmer. pp 54-68.
 8. 2001 : « Diagnostic, bilan de compétences, certification : les nouveaux habits de l'évaluation » in *Les Langues Modernes*, n°2. pp 48-60.
 9. 2001 : "CLIL in the Alsace Region (France): the use of English in Maths and Physics-Chemistry Classroom", in P. Van de Craen & C. Perez-Vidal (éd.), *The Multilingual Challenge / Le Défi Multilingue*, Printulibro Intergrup, S.A., Madrid. pp 81-100.
 10. 2001 : « Une approche pragmatique de la certification est-elle possible pour CLES ? », in *ASP*, n°34, pp 43-52.
 11. 2001 : « Evaluation et certification en langues » in *Les Langues Modernes*, n°2. pp 6-11.
 12. 2001. Analyse d'Atout Clic. ALSIC.
<http://alsic.u-strasbg.fr/Num4/springer/default.htm>.
 13. 2000 : « Les facettes de la compétence en langues. », Journée d'études du groupe de recherche GEPED, Université Paris 6, Charles V.
 14. 2000 : « Diagnostiquer/certifier les compétences en langues : nouvelles perspectives de l'évaluation en langues », *Actes du 6^e Colloque International de l'ACEDLE*, Grenoble. pp 171-178.
 15. Janvier 2000 : Analyse du cédérom English +, ALSIC
<http://alsic.u-strasbg.fr/Num4/springer/default.htm>.
 16. 1999 : « Evaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 : Préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en L2 », in *Perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues. (11^e Colloque international FOCAL)*, Paris, Université Paris III. Site web : <http://www.marges-linguistiques.com>

17. 1999 : « Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ? », in *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XVIII, n°3, pp 24-43.
18. 1999 : « Enseignement bilingue : quelques pistes de réflexion pour un cadre référentiel et des objectifs d'évaluation », in *CLIL Initiatives for the Millenium*, Report on the Ceilink Think-Tank, Strasbourg 9-10 octobre 1998, University of Jyväskylä, Finland.
19. 1999 : « Les centres de langues : du multi-médias au multimédia, évolution ou révolution ? », in J. Naymark (dir.), *Guide du multimédia en formation*, Retz.
20. 1999 : « Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues en milieu institutionnel », in *Les Langues Modernes*, n°3, pp 42-56.
21. 1998 : « Recherche didactique et sciences du langage : question d'évaluation », in *Actes du 2^e Colloque de linguistique appliquée*, Cofdela, Université de Strasbourg 2.
22. 1998 : « La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du 21^e siècle ? », in LIDILEM.

Communications (non publiées) : colloques internationaux et nationaux

- (2003) : Institut français, Valence (formation d'enseignants). « Cadre européen de référence : nouvelles orientations éducatives. »
- (2002) : Colloque AULA, Madrid (formation d'enseignants). « Evolutions didactiques pour une éducation européenne. »
- (2002) : Colloque européen Eurosla, Bâle. « Apprentissage plurilingue : construction et description des compétences. »
- (2001) : Colloque européen ELC, Berlin. « Interactions en classe de DNL. »
- (2001) : Colloque européen ALTE, Barcelone. « Pour une approche pragmatique de l'évaluation et de la certification en langue. »
- (2001) : Colloque européen CLIL, Bruxelles. « La DNL en France. »
- (2001) : Colloque Ranacles, Marseille. « Motiver grâce à la certification en langues CLES. »
- (2001) : Colloque IUFM d'Alsace, Strasbourg. « Formation des enseignants de langues aux TICE : quels enjeux ? ».
- (2001) : Séminaire de SPIRAL, Strasbourg. « Définition et usages d'une plate-forme d'e-learning ».
- (2000) : Séminaire SPIRAL, Strasbourg. « Situer CLES dans le paysage de l'évaluation. »

(2000) : 3e Colloque international COFDELA, Avignon. "De quel modèle théorique avons-nous besoin pour évaluer les compétences en langue étrangère ?",

(1999) : Colloque européen EUROCALL, Besançon. « How to design CADA, computerised adaptative & diagnostic assessment ? »

Projets 2004/05

Colloques internationaux : Conférencier invité

Allemagne (octobre 2004)

Finlande (octobre 2004)

Articles en cours de publication

- Castellon, 26-28 mai, 2004, Congreso Internacional : TIC y Autonomia Aplicadas al Aprendizaje de Lenguas, « Quelle autonomie pour l'apprenant en langues dans les nouveaux environnements d'apprentissage : centre de ressources et apprentissage en ligne ? ».

- Montpellier , 14 juin 2004, Journée d'études METICE / ACEDLE, « Formation au CLES et TICE ».

- Strasbourg, (2003) EA 1339, GREDEL « Langues et disciplines non linguistique : une nouvelle didactique ».

Curriculum vitae 1996 – 2004.

1. Formation universitaire

1973 - Licence d'anglais, Université Marc Bloch, Strasbourg.

1974 - Maîtrise de linguistique et didactique des langues, Université Marc Bloch, Strasbourg.

1980 - DEA de Linguistique énonciative, Paris 7.

1987 - DEA Sciences de l'éducation, Université Louis Pasteur, Strasbourg.

1996 - Thèse de doctorat nouveau régime. « Le Curriculum des Langues », Université Marc Bloch, Strasbourg.

2. Responsabilités administratives locales et nationales.

1.1. Direction du département : depuis février 2000

Formations et flux d'étudiants :

- Cours de pratique communicative (allemand et anglais) : 9 modules, environ 400 étudiants / semestre
- Centre de ressources : environ 14000 étudiants / année
- Modules de linguistique appliquée et didactique des langues (licence, maîtrise, DESS, DEA) : environ 200 / année.

1.2. Projets de développement du DLADL (quadriennal 2000/04 et 2004/08)

- Passage au numérique : Serveur/Intranet et salle multimédia.
- Modernisation du service technique et pédagogique.
- Evolution de l'équipe technique (7 ITARF, redéfinition des postes).
- Reconstitution de l'équipe pédagogique pour la gestion et le développement de l'autoformation et des formations générales (recrutement de nouveaux collègues, nouveaux postes).
- Création d'un nouveau Centre de ressources et d'apprentissage des langues (CRAL) avec serveurs (intranet/internet).
- LMD et nouveau contrat quadriennal 2004/2008 : mise en place du LMD, développement de l'autoformation et de l'apprentissage en ligne au CRAL clarification du nouveau master (master recherche avec FLE et master professionnel).
- Développement du groupe de recherche en didactique des langues (GREDL).

1.3. Autres responsabilités

- Participation aux conseils d'UFR.
- Membre de la commission de spécialistes
- Membre du Conseil d'administration (depuis 2004).
- Coordination CLES pour le site alsacien (depuis 2001).
- Mission nationale : chef de projet CLES 2001/2002
- Mission nationale : chef de projet CLES 2003/2004

3. Enseignements 2^e et 3^e cycle.

2.1. Cours assurés :

- Licence de didactique
- Maîtrise de didactique
- TIC et apprentissage des langues
- DESS CIMM option CML (e-formation en langues)

2.2. Création de modules, diplômes, dispositif de formation :

- Maîtrise de linguistique/didactique de l'allemand (2001)
- Mention TAL (2002)
- DESS CIMM option CML (2002)
- Module DEUG : M2IL, module méthodologique internet et multimédia en langues (2003)
- Modules PIL, modules d'autoformation guidée (2003)
- Participation à la création d'un master trinational : .. (2002/2003)
- Création du Centre de ressources pour l'apprentissage des langues en intranet (2003/04)
- Lancement d'une plate-forme d'e-formation « e-langues » (2003)
- En projet : maîtrise de didactique à distance (2005)

4. 2^eme cycle. Direction de mémoires de maîtrise (soutenus).

- 1997
 - o A. Graf, *Apprentissage pré-élémentaire de l'anglais.*
- 1998
 - o S. Pennington, *New orientations in Correction Techniques 1980-90.*
 - o R. Nickles, *Teaching pronunciation.*

- S. Pracht, *Les techniques d'aide à l'apprentissage*.
- 1999
 - P. Gnaedig, *La pédagogie du projet en classe d'anglais au collège*
 - A. Szwierczenski, *L'apprentissage précoce de l'anglais à l'école élémentaire*.
 - S. Sibon, *L'anglais dans un cours de sciences physique : pédagogie de la DNL*.
 - E. Pennington, *L'anglais dans un cours de mathématiques : pédagogie de la DNL*.
- 2000
 - C. Martin, *Le diplôme de compétence en langue anglaise : référentiel d'évaluation de la compétence de communication et analyse d'une variété de profils dans les interactions*.
 - A. Pailhès, *La notion de futur dans les manuels de collège et les cédéroms*. (co-direction avec A. Hamm).
 - A. Gerig, *Le diplôme de compétence en langue et le développement de l'interlangue en anglais*.
- 2001
 - M. Loos, *Web-based learning et apprentissage de la civilisation américaine pour les étudiants de DEUG*.
 - C. Deribreux, *Atouts et limites de l'interactivité dans le cédérom de langues Tell Me More*.
 - C. Pla, *Des activités pour la classe de langue à l'école primaire*.
- 2002
 - A. Ott, *Vers une éducation plurilingue : nouveaux dispositifs, nouvelles approches*.
 - L. Laheurte, *Les Technologies de l'Information et de la Communication (T.I.C.) au service de l'enseignement précoce des langues vivantes*.
 - C. Bitour, *L'apprentissage du lexique en collège aujourd'hui*.
 - L. Baltzinger, *The place of computing in higher education*.
 - H. Rutsch, *Interaction et acquisition : le rôle du contexte dans la classe de langues*.
- 2003
 - C. Zimmerlé, *Quelle compétence en anglais à l'oral à la fin du lycée ?*

- Florence Larpent, *The status of the Aboriginal student in the Australian education system.*
- A. Banzet, *Intégrer les TIC dans sa pratique pédagogique à l'école primaire.*
- C. Keller, *L'apprentissage du lexique au lycée.*

4. 3eme cycle. Mémoire de DEA (soutenus) en co-direction.

- 2000
 - C. Mezin, *Un programme d'anglais pour répondre aux besoins des entreprises.* Bordeaux. Co-direction : C. Springer, maître de conférences, Université Strasbourg 2 et A. Blois,
 - M.H. Margelidon, *La prise de conscience des autres langues du monde, dès la petite enfance, n'est-elle pas la clé à l'apprentissage ultérieur réussi des langues ?* Bordeaux. Co-direction : F. Haramboure, professeur, IUFM d'Aquitaine et C.Springer, maître de conférences, Université Strasbourg 2.
- 2001
 - A. Glad, *Besoins langagiers des jeunes ingénieurs du secteur aéronautique en France.* Bordeaux. Co-direction : C. Springer, maître de conférences, Université Strasbourg 2 et J. Mell, maître de conférences, Ecole nationale de l'aviation civile, Toulouse.
- 2002
 - A. Pailhès, *Contribution à l'analyse du concept de compétence en linguistique et didactique.* Strasbourg. Co-direction : A. Hamm, professeur, Université Strasbourg 2 et C. Springer, maître de conférences, Université Strasbourg 2.
- 2003
 - S. Pennington, *L'enseignement à distance en langues.* Strasbourg. Co-direction : A. Hamm, professeur, Université Strasbourg 2 et C. Springer, maître de conférences, Université Strasbourg 2.
- 2004
 - S. Balouka, *Ingénierie de l'autoformation en centre de ressources au lycée.* Strasbourg. Co-direction : A. Hamm, professeur, Université Strasbourg 2 et C. Springer, maître de conférences, Université Strasbourg 2.

- H. Rutsch, *Quelle « authenticité » de la compétence pour des étudiants avancés ?* » Strasbourg. Co-direction : A. Hamm, professeur, Université Strasbourg 2 et C. Springer, maître de conférences, Université Strasbourg 2.

5. Participation à un jury de thèse / rapport de thèse

- 2001. Participation au jury de thèse de J. Aden-Flamant. *L'acte d'enseignement au cœur d'un système complexe de représentations : analyse de pratiques didactiques en anglais en BTS*. Sous la direction d'A. Cain. Université de Cergy-Pointoise.
- 2001. Appréciation sur le dossier recherche pour la titularisation (professeur) de M. Laurier, Université de Montréal, Canada.
- 2004/05 (en cours). Rapport d'évaluation et participation au jury de thèse de Tarja Jukkala, Université de Jyväskylä, Finlande.

6. Interventions : séminaires de 3^e cycle

2001 : ENS St Cloud, Paris.

2002 : Université de Neuchatel, Suisse.

7. Activités de recherche et valorisation de la recherche

- EA 1339 : membre de l'équipe d'accueil depuis 1997. Création du groupe de recherche en didactique des langues, GREDL, 2002. Organisation de journée d'études annuelle.
- COFDELA (Confédération française de linguistique appliquée) : Président de l'association COFDELA 1999. Organisation de 2 colloques.
- ACEDLE (Association des Chercheurs et enseignants didacticiens en langues étrangères) : Membre du bureau (1999), vice président (2000) et président (2002) de l'association ACEDLE. Organisation de l'association, journées d'études et colloques. Conception et maintenance du site : <http://acedle.u-strasbg.fr>
- Directeur de publication de la revue en ligne *ALSIC* depuis 2001. Valorisation de la recherche pour la communauté des chercheurs en apprentissage des langues et nouvelles technologies. Site : <http://alsic.u-strasbg.fr>

8. Participation à des projets européens.

- ELC : TNP/ALPME – Projet européen regroupant les universités de Bruxelles, Dublin, Barcelone, Wuppertal, Nottingham, Utrecht, Venise et Strasbourg. Ce projet a donné lieu

à plusieurs colloques et ouvrages et à la réalisation de modules de formation en master sur l'utilisation des langues étrangères dans les disciplines non linguistiques.

- Interreg – Projet tri-national sur le développement des classes bilingues (2002/2003).

9. Participation à un Comité scientifique de colloque

2002 (23, 24, 25 mai) : Colloque international, « Français langue maternelle, étrangère, première, seconde, ... Vers un nouveau partage ? », Université de Liège, Belgique.

2002 (12, 13, 14 décembre) : Colloque international, « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives », Carré des Sciences, Paris 3, Sorbonne Nouvelle.

10. Organisation de journée d'études, atelier, colloque

(2001) : Co-organisation, Journée d'études de l'ACEDLE / ENS Lyon, Problématiques institutionnelles et recherches didactiques.

(2000) : Co-organisation, 3^e Colloque de linguistique appliquée, Avignon.

(1999) : Colloque EUROCALL, Besançon. Atelier : CALL and Assessment.

(1998) : 2^e Colloque de linguistique appliquée, Strasbourg.

(1996) : Co-organisation, Journée d'études de l'ACEDLE, Les langues vivantes dans le secteur professionnel.

11. Autres activités : Expertise, Conseil

2004 : Rapport Italie (classes internationales), Ministère des Affaires Etrangères.

2003 : Rapport Certification phase 2, Direction de l'enseignement supérieur.

2003 : Rapport Vantage français, Conseil de l'Europe.

2003 : Rapport Conseil de l'Europe pour le groupe experts sur la certification européenne .

2002 : Rapports Italie / Espagne (classes européennes) Ministère des Affaires Etrangères.

2002 : Rapport CLES phase 1, Direction de l'enseignement supérieur.

2000 : Rapport Anemos Tutolangues. Ministère de l'Agriculture.