

*Aile*

## Acquisition et interaction en langue étrangère

16 | 2002

L'Acquisition en classe de langue

---

### Et si, à l'école, on apprenait aussi ?

Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés

Jean-François De Pietro

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1382>

ISSN : 1778-7432

#### Éditeur

Association Encrages

#### Édition imprimée

Date de publication : 2 septembre 2002

Pagination : 47-71

ISSN : 1243-969X

#### Référence électronique

Jean-François De Pietro, « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1382>

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

## Et si, à l'école, on apprenait aussi ?

Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés<sup>1</sup>

Jean-François De Pietro

---

- 1 Élève 1 mais si i sont tous d'accord ça sert à quoi d'faire un débat ? *un débat c'est pour choisir entre deux choses ou même plusieurs — parce que y en a qui sont qui ont leurs idées qui sont contre pis y en a qui sont pour et ben c'est pour voir qui qui a le plus de majorité et ben qui emporte*
- 2 Maître mhm
- 3 Élève 1 (alors) sinon y a pas de débat ça sert à quoi si tout le monde est d'accord de faire un débat
- 4 Élève 2 *Un d- euh un débat c'est quand quelqu'un — est pour et quelqu'un est contre sinon ce n'est pas c'est pas un débat [...]*
- 5 (extrait d'une discussion en classe)
- 6 Comme le souligne avec force le texte de présentation de ce numéro, l'enseignement/ apprentissage reste fréquemment objet d'une certaine méfiance de la part des linguistes, comme si le « vrai » développement avait lieu ailleurs. Et, malgré une certaine évolution des conceptions, on s'en tient encore bien souvent à une sorte de « non-lieu », ne sachant guère ce qu'on peut attendre de l'école ni ce qu'on veut en attendre. Comme nous le verrons, il nous semble toutefois qu'une réflexion sur les apports comparés des différents modes de développement ne peut se limiter à décrire les apprentissages scolaires à l'aune de ce qui se passe en milieu naturel. Il est important, certes, de montrer que les interactions scolaires ressemblent parfois à ce qu'on observe dans les situations naturelles, que parfois elles semblent s'en éloigner davantage, et de tenter de comprendre les différences constatées (Pekarek, 1999 ; Trévisse, 1979 ; de Pietro & Schneuwly, 2000 ; Vasseur à paraître, etc.) ; il est important aussi d'examiner comment, dans les deux milieux, s'élaborent et se définissent les objets langagiers à s'approprier et d'observer s'ils suivent un même parcours d'appropriation (Schlyter, 1997 ; Diehl, 2000).

- 7 Mais il importe également, d'une part, de ne pas oublier qu'une telle comparaison ne peut se faire entre des modalités de développement indépendantes et coupées les unes des autres : les interactions en milieu naturel tendent parfois – et peut-être plus souvent qu'à leur tour – à mimer des fonctionnements scolaires, lorsque le comportement communicatif est traversé de préoccupations normatives (Matthey, 1996) ou lorsque s'instaure, plus ou moins explicitement, un « contrat didactique » (de Pietro et al. 1989)<sup>2</sup>, alors que, à l'inverse, l'école renonce parfois avec trop de précipitation à ce qui fait sa spécificité pour tenter de singer une « naturalité » fantasmatique.
- 8 Et il importe surtout de s'interroger, d'autre part, sur les finalités du développement langagier et sur ce qui est censé faire l'objet d'une appropriation. Qu'entend-on en effet par « développement langagier » ? S'agit-il uniquement de la maîtrise de comportements et de structures linguistiques ? Ne s'agirait-il pas également d'autre chose, d'être capable d'interpréter une situation langagière et sa signification par exemple, ou d'évaluer l'adéquation d'un comportement ? Ne s'agirait-il pas, autrement dit, de comprendre ce que l'on fait lorsqu'on communique ? de mieux saisir le sens de nos actions langagières ? ... Or, selon la réponse qu'on apporte à ces interrogations – qui nous renvoient en fait à notre identité d'homo loquens –, il n'est pas sûr que les apports respectifs des milieux naturels et institutionnels soient perçus de la même manière.
- 9 C'est dans ce contexte, selon nous, que doit être repris – sans définir a priori l'acquisition « naturelle » et « non guidée » comme modèle de référence (Schneuwly, 1995) – le « procès » de l'enseignement des langues à l'école, en examinant ce qu'elle fait, ce qu'elle peut faire, mais aussi ce qu'elle doit faire.
- 10 Les débats évoqués ici, il faut le souligner, ont lieu tant dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères – où le mimétisme naturaliste est particulièrement fort – que dans celui du français langue première : là aussi, bien que de manière peut-être plus marginale, un procès est régulièrement instruit, en particulier à propos de l'enseignement grammatical (Pontegnie, 1988 ; Halté, 1995) et de l'expression écrite et orale (Halté, 1999)<sup>3</sup>, pour savoir si ce qui est enseigné à l'école fait sens dans les pratiques sociales et si une « acquisition naturelle », immersive par exemple, sans enseignement spécifique, ne suffirait pas.
- 11 Le but de cette contribution consistera par conséquent en une invitation à réfléchir (a) à ce qui – en contexte scolaire ou extra-scolaire, en L1 ou en L2 – doit faire l'objet d'une appropriation progressive afin d'aboutir à ce qu'on pourrait définir comme une compétence (pluri) langagière experte, et (b) aux moyens qui s'avèrent pertinents et disponibles pour y parvenir. C'est dans ce cadre élargi que nous tenterons (c) de caractériser ce qui pourrait faire la spécificité des apprentissages en milieu institutionnel guidé. Ce faisant, toutefois, une distinction devra inévitablement être apportée entre ce que fait l'école et ce qu'elle devrait faire...
- 12 Qu'il s'agisse de L1 ou de L2, depuis l'enseignement le plus formel et grammatical jusqu'aux méthodes post-communicatives, l'enseignement des langues à l'école est traversé de débats, de polémiques, d'évolutions ou de révolutions permanentes censées amener à la mise en place des conditions les plus favorables au développement langagier – conditions bien souvent perçues, ainsi qu'on l'a vu, comme devant reproduire au plus près des situations « naturelles ». On sait pourtant qu'on est encore loin du compte et les critiques restent nombreuses pour souligner à quel point l'enseignement

dispensé par l'école s'éloignerait des conditions optimales, échouant bien souvent à atteindre les objectifs visés.

- 13 Sans même s'interroger sur leurs éventuelles potentialités acquisitionnelles, il est facile de montrer par exemple à quel point les pratiques dites communicatives restent bien souvent pseudo-communicatives, bien éloignées de l'« authenticité interactionnelle » réclamée par Pekarek (1999). Ainsi, dans cette classe travaillant en fait le partitif en français : l'enseignant souhaite aborder cette structure de manière communicative et, pour ce faire, il propose à ses élèves de constituer un menu ; ceux-ci d'y aller de leurs propositions : *du poulet, des spaghettis, du rôti, du gigot, du légume, de la jambon, du fondue*, etc. L'enseignant entérine ces propositions... en excluant toutefois – pour des raisons que le lecteur comprendra aisément – (du) légume, (de la) jambon et (du) fondue... et en oubliant surtout que les élèves risquent fort l'indigestion<sup>4</sup> !
- 14 Comme nous l'avons rappelé, il en va de même en L1, où les apports de l'enseignement grammatical, par exemple, font sans cesse l'objet de débats. Il y a loin de l'affirmation selon laquelle il s'agirait d'« introduire des activités de manipulation et de réflexion sur la langue, qui permettent à l'élève de s'approprier un savoir grammatical cohérent et susceptible d'être réinvesti dans les activités ayant trait à l'orthographe, à l'apprentissage des langues secondes, ainsi qu'à la production et à l'analyse des textes écrits » (Bronckart, 1990 : 7-8) à celles-ci, à peine ultérieures, qui portent toutes deux sur l'enseignement des temps verbaux : « [...] il vaut mieux, à tout prendre, ne rien enseigner, c'est-à-dire laisser se faire le travail épilinguistique ordinaire à la faveur de l'usage, que de recouvrir le savoir-faire réel par des savoirs savants en désordre » (Halté, 1995 : 58)... « Plutôt que d'impertinence, on pourrait même parler, dans certains cas, de 'sabotage', lorsque l'élève scolarisé produit des fautes que, sans enseignement, il n'aurait probablement pas commises » (Mahieu-Marneffe, 1988 : 102).
- 15 À la lecture de tels exemples, il y a certes de quoi être pessimiste. Cependant, une réflexion sur les apprentissages en classe de langue ne peut pas être conduite simplement sur la base de tels constats. Il s'agit bien plutôt, d'un point de vue didactique, d'envisager quelques-unes des pistes actuelles qui nous paraissent receler des potentialités intéressantes, en faisant apparaître d'une part leurs convergences avec certains acquis des travaux acquisitionnistes, d'autre part – et surtout – leur apport spécifique dans la perspective de ce qu'on considérera comme un développement langagier global. Avant de revenir, dans la dernière partie du texte, à une réflexion générale intégrant L1 et L2, nous allons par conséquent examiner d'abord, en L1, un exemple de manière plus détaillée : les démarches d'enseignement de l'expression orale connues sous le nom de « séquences didactiques » (Dolz & Schneuwly, 1998).
- 16 La *séquence didactique* constitue un dispositif qui structure l'enseignement de manière à la fois systématique et souple et qui est censé favoriser l'appropriation par les apprenants de savoirs et savoir-faire définis dans des objectifs d'apprentissage ; les savoir-faire visés consistent en outils langagiers constitutifs de divers *genres textuels* publics et relativement formalisés.
- 17 La séquence contient systématiquement les étapes suivantes :
- 18 ● Une *mise en situation*, qui permet de faire émerger un projet de communication (interviewer des experts, débattre d'un sujet de controverse, etc.) et de motiver ce qui va suivre.
- Une *production initiale* durant laquelle les élèves sont invités à réaliser une première

fois l'activité communicative projetée, dans toute sa complexité ; cette première production est en même temps l'occasion de faire apparaître les représentations que les élèves se font de ce qui deviendra l'objet de l'apprentissage, de rendre visibles leurs acquis et leurs difficultés. C'est ainsi que, à partir du projet communicatif initial, elle permet de fonder un second projet – d'apprentissage – dans le cadre duquel les élèves vont travailler, dans des modules ou ateliers, les principales difficultés apparues.

- Ces divers *ateliers* portent donc sur différents aspects du genre considéré et sont sélectionnés en fonction des difficultés apparues lors de la production initiale ; par exemple, on pourra être amené à travailler « la relance » dans une séquence portant sur l'interview, ou « la reprise du discours de l'autre » dans une séquence sur le débat.

- Au terme du travail en atelier, les élèves réalisent une seconde fois l'activité communicative (généralement selon des modalités légèrement différentes). Cette *production finale* se situe ainsi, comme en miroir à la production initiale, à l'articulation entre les projets de communication et d'apprentissage : aboutissement du projet communicatif, elle permet de mettre en œuvre les apprentissages effectués et de les rendre visibles.

- 19 Le schéma ci-après présente ces différentes étapes en faisant ressortir, au moment des productions initiale et finale, l'articulation entre projet de communication (cadre englobant) et projet d'apprentissage (cadre intérieur).

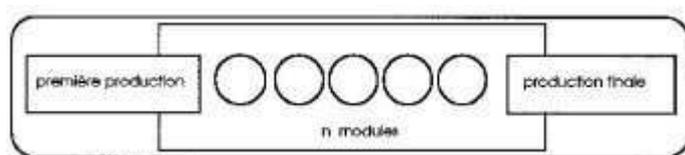


Figure 1 : Schéma de la séquence didactique

- 20 Dans l'optique d'une mise en relation entre apprentissage guidé et acquisition en milieu naturel, quelques caractéristiques d'une telle démarche peuvent être mises en évidence :
- 21 ● La séquence didactique confronte d'emblée les apprenants à toute la complexité d'un genre, avant de leur permettre d'en isoler certaines dimensions dans le cadre des ateliers, puis de les ramener à la complexité des pratiques sociales de référence lors de la production finale (mouvement de contextualisation – décontextualisation – recontextualisation).
- Le travail se fait dans le cadre d'un projet qui circonscrit précisément les paramètres situationnels et contextualise les apprentissages visés.
  - Les ateliers sont fondés (dans leur choix et dans leur élaboration) sur l'observation des capacités initiales des apprenants et sur le repérage des principales difficultés qu'ils rencontrent.
- 22 Si l'on se centre à présent sur l'exemple du *débat oral régulé*, que peut-on dire, en termes d'apprentissage, lorsqu'on observe ce qui se passe dans une classe utilisant une séquence didactique ? Dans le cadre d'une étude portant sur une classe de 5e primaire (correspondant au CM2), et partant du principe que l'intervention didactique doit s'appuyer sur les capacités initiales des élèves, Pollo (2000) constate que le débat initial fait apparaître de nombreux manques, de nombreuses difficultés, qui affectent globalement la dynamique des échanges : les élèves ne créent pas d'espace de négociation, ils juxtaposent leurs arguments sans prendre en compte l'avis de leurs camarades, ils énoncent des prises de position sans visée claire et oublient parfois la

position qu'ils défendaient précédemment, etc. L'extrait suivant, emprunté à la production initiale d'un débat portant sur le fait que Mc Donald utilise des personnages de BD pour attirer les clients, illustre bien ces problèmes :

El1 Ben. j'ai quelque chose à dire. c'est que dans il il fait.. ils font pas de/de jeux pour adultes. par exemple des CD-rom des/des comme ça et puis. en même temps ce qui est un peu bête. c'est que ceux c'est que quand on.. quand on veut faire une collection et puis que c'est bientôt fini le film et puis après. ben commencer par exemple Mulan et puis après il/(je veux ?) Tarzan ben c'est un peu bête d'avoir une collection non terminée. donc ça ce qui pourrait être bien c'est si on travaille au Mc Donald ou quelque chose comme ça c'est bien ça peut nous gar :/ nous faire gagner de l'argent comme ça

El2 Mais sinon.. c'est euh.. une question pour/mais. ce qui est bien c'est on achète des cadeaux au Mc Donald et puis ils ne se cassent pas et puis on s'en sert plus on les met dans un sac on peut les envoyer dans un autre pays. mais

Mod Ed (=El3)

El3 Par exemple si t'achètes un Happy Meal et puis tu ne veux pas de jouet tu peux pas t'es obligé de l'avoir alors sans le jouet ça ferait peut-être 4 francs 20 avec le jouet ça fait 9 francs 90 je crois

Mod Vic (El2)

El 2 C'est aussi bête parce que quand on a vraiment envie de finir la collection de/des jeux qui est qui est au Mc Donald par exemple ben on peut jamais la finir parce que enfin presque jamais parce qu'ils se finissent souvent assez vite [...]

- 23 Dans le débat final, les progrès sur ces divers aspects sont significatifs. Ainsi, en ce qui concerne la planification du débat et, plus spécifiquement, l'ouverture du débat par le modérateur, on observe les réalisations suivantes lorsqu'on compare l'éventail des tâches réalisées ainsi que les formes linguistiques utilisées :

Débat initial	Débat final
Bonjour Mesdames et Messieurs. Je décide le débat ouvert. Je vous présente les débattants Ed, Nat, Cel.	<i>Bonjour mesdames et messieurs. Euh je vous souhaite je vous souhaite la bienvenue dans cette classe et aujourd'hui nous allons parler d'un. d'un sujet qui concerne êtes-vous pour ou contre les Mc Donald. Et cela est un débat et je voudrais vous présenter les débattants :: alors il y a Vic et Nat qui sont contre. Et Cé et Ed qui sont pour... et je voudrais donner la parole à Vic</i>

- 24 L'évolution montre que le modérateur a réalisé davantage d'actions propres à son rôle, tout en recourant à des formulations plus adéquates (*débattant vs débattant, je voudrais vous présenter vs je vous présente, etc.*).
- 25 De même, les observations montrent que, dans le débat final, les élèves construisent plus fréquemment leurs interventions en prenant appui sur ce qu'ont dit les interlocuteurs, soit pour s'y opposer :
- 26 Tu sais Nic quand tu dis que la salle est un peu petite mais pour mon anniversaire on peut être euh mettre on peut être à peu près 30 dans la salle donc c'est déjà bien
- 27 soit pour le soutenir :
- 28 Ben moi je suis d'accord avec ce qu'il a dit Ric sur les jouets qu'ils sont plus fragiles parce que moi l'année passée j'avais été au Mc Donald et puis [...]
- 29 Globalement, on observe l'évolution suivante entre les deux débats (Pollo, 2000, 68) :

Appui étayé de la proposition de l'autre Réfutation de la proposition de l'autre Nb total d'intervention lors du débat	Débat initial	Débat final
	2	6
	8	38
	37	70

- 30 Tableau 1 : Nombre d'interventions qui se réfèrent aux propos d'un autre interlocuteur, en les appuyant ou en les réfutant
- 31 Dans le débat final, le nombre élevé d'oppositions (38 vs 8 dans le débat initial) témoigne en outre du caractère controversé du débat – ce qui en constitue vraisemblablement un des traits définitoires (cf. exergue). Mais surtout, l'analyse de Pollo montre que ces oppositions supposent la construction collective – par des moyens linguistiques – d'un espace de négociation : les élèves, au cours de leur seconde prestation, prennent davantage en charge leurs assertions (par des marques énonciatives du type MOI JE : *je trouve que c'est pas vraiment une bonne idée ; moi je suis pas complètement d'accord avec ce que tu dis ; etc.*) tout en se situant par rapport à leurs interlocuteurs (*par rapport à ce que Cél. a dit je crois que ; etc.*)<sup>5</sup>.
- 32 L'observation des rôles tenus par les participants et de la cohérence de leurs interventions montre également une progression significative. On peut en effet estimer, pour qu'il y ait véritablement un débat, que les participants doivent arriver avec un avis qu'ils défendent avec une certaine cohérence dans le but de convaincre celles et ceux des participants ou de l'auditoire qui ne sont pas du même avis. Or l'analyse du débat initial montre au contraire que les élèves n'ont pas clairement conscience de cet enjeu communicationnel du débat : ils se positionnent parfois dans un sens parfois dans l'autre sans défendre clairement l'une des deux options... Au cours de la séquence didactique, les élèves sont amenés à prendre conscience de ces enjeux à travers un module portant sur la reconnaissance et l'observation de débats, entre autre par le repérage des diverses positions argumentatives. Dans le débat final, dès lors, ils se montrent plus cohérents dans l'orientation de leurs arguments et de leurs prises de position et défendent plus clairement une position – ce qui, il faut le souligner, n'exclut pas une évolution au cours du débat, comme le montre cet extrait : *Ouais c'est que :. Ed on dirait qu'il a un peu changé d'avis parce que/quand il dit que : c'était pas très bien le jouet parce que : parce que quand euh parce que quand on tourne pendant deux heures ben ça se casse. ben ça veut dire que : que t'es un petit peu contre les jouets comme ça.*
- 33 En outre, il faut souligner que, ici encore, la progression dans la maîtrise du déroulement du débat va de pair avec une évolution dans l'usage des moyens langagiers auxquels recourent les participants. Par exemple, le nombre des marqueurs concessifs ou oppositifs est presque quatre fois plus élevé dans le débat final ; les élèves utilisent entre autre un nombre important de mais qui indique l'usage plus fréquent d'un mécanisme de réfutation en deux temps (Roulet, 1989) qui n'apparaît pas lors du débat initial :
- 34 Je suis d'accord mais c'est que quand t'invites deux personnes et ben au Mac Donald ben ça te fait deux menus quoi

- 35 Le nombre de marqueurs causaux (parce que, puisque...) et conclusifs (et ben, alors, donc...) double lui aussi d'une production à l'autre<sup>6</sup>. La variété des marqueurs s'accroît également et on voit apparaître des tandis que, alors que, en même temps, premièrement, deuxièmement, non seulement...
- 36 Pollo observe ainsi, en liaison étroite avec la complexification et l'enrichissement du débat, une évidente amélioration des capacités langagières des élèves dans diverses dimensions : gestion de l'ouverture du débat, gestion des prises de parole, prise en compte du discours de l'autre, complexité des échanges, utilisation d'organisateur textuels, etc<sup>7</sup>.
- 37 Pour parvenir, par un dispositif d'enseignement, à ce résultat, certaines conditions – qui relèvent d'hypothèses didactiques – doivent être remplies. Dans notre projet, celles-ci s'inscrivent globalement dans une perspective qu'on peut définir comme socioconstructiviste (Vygotski 1935/1985 ; Schneuwly 1995). Elles sont matérialisées dans le schéma global de la séquence et, tout particulièrement, dans les modules élaborés pour chaque séquence, sous forme de situations et/ou d'outils qui ont pour fonction de permettre à l'élève de réaliser une tâche langagière qu'il ne pourrait vraisemblablement accomplir « spontanément ». Voici quelques exemples des procédés didactiques envisagés (Schneuwly et al. 1996/97, 96) :
- 38 ● « Feuilles d'écoute », grilles d'observation, qui amènent les élèves à focaliser leur attention sur certains phénomènes ; pour l'écoute d'un premier débat, on peut par exemple fournir aux élèves une grille qui les invite simplement à classer les prises de position repérées selon qu'elles défendent une position « pour », « contre » ou « ni pour ni contre ».<sup>8</sup>
- Situations de communication qui permettent d'isoler l'une ou l'autre dimension de l'objet enseigné et de mettre en place des activités de *production simplifiée* – étant entendu que la production initiale et la production finale intègrent systématiquement toute la complexité du genre considéré ; par exemple, à la suite de l'écoute d'une prise de position argumentée, on peut demander aux élèves – en leur fournissant des outils langagiers qui servent à cela : *effectivement, comme le dit X*, etc. – de préparer une nouvelle prise de position qui soutient la première et reprend, en le développant, l'un de ses arguments.
- Utilisation d'enregistrements pour rendre possibles un retour sur les productions et une distanciation par rapport à elles ; les prises de position proposées par les élèves (cf. supra) peuvent ainsi être reprises, discutées et évaluées collectivement.
- Confrontation des élèves à *des pratiques sociales de référence*, par exemple sous la forme d'un débat « authentiquement fabriqué » (de Pietro, 1997) dont on peut appréhender et examiner le déroulement dans toute sa complexité<sup>9</sup> ; etc.
- 39 Le travail autour du rôle du modérateur, qui constitue l'un des modules proposés dans la séquence didactique sur le débat régulé (Dolz ; Noverraz & Schneuwly, 2001 : 169 – 170) et que nous avons présenté ailleurs (de Pietro et al. 1996/97, 123 – 124), illustre bien les hypothèses didactiques qui sous-tendent les séquences : à la fois par l'observation/analyse et par la pratique « hors contexte communicatif » de certaines caractéristiques du travail du modérateur, on focalise l'attention et les échanges sur des questions en rapport avec la planification discursive, l'explicitation voire l'approfondissement des arguments proposés, l'intercompréhension et les reformulations qui permettent de l'assurer, etc. Un tel travail représente ainsi un procédé didactique qui permet à l'apprenant – à partir d'un rôle particulier faisant fonction de déclencheur – de mettre en œuvre des principes et mécanismes généraux du débat qu'il va progressivement intégrer à ses propres savoir-faire<sup>10</sup>.

- 40 On soulignera en outre que l'objet travaillé – en l'occurrence, ici, le genre « débat public » – prend facilement place, du fait de son caractère fortement ritualisé et régulé, dans un lieu institutionnel comme l'école et convient bien à une intervention didactique. Et, d'un point de vue didactique, il se prête bien à un travail à partir de productions initiales des élèves, dans la mesure où ce genre textuel partage certains aspects constitutifs (comme la réfutation ou la justification) avec des pratiques sociales courantes chez des enfants de 10-11 ans (discussions, requêtes, disputes).
- 41 Les conditions dont nous essayons de tenir compte correspondent dans une large mesure à certaines de celles qui ont été mises en évidence dans d'autres travaux (Dausendschön-Gay, 1987 ; Pekarek, 1999 : 20). On mentionnera par exemple la nécessité de *favoriser la diversité et l'hétérogénéité des tâches et des situations*, afin de permettre tout à la fois la variation des rôles, la confrontation à la complexité mais aussi la focalisation sur une difficulté particulière, isolée en quelque sorte pour les besoins de l'exercice ; il en est ainsi, également, de la nécessité de favoriser un emploi instrumental de la langue, qu'on retrouve dans la séquence didactique à travers le projet communicatif qui encadre le projet d'apprentissage, mais aussi de la nécessité de focaliser les obstacles et de susciter *une posture d'apprentissage*, liée à un contrat didactique ; c'est ce que nous faisons en particulier dans les modules. Ce faisant, comme nous l'avons suggéré ailleurs, la séquence didactique *met en scène* le mécanisme de *la bifocalisation* (Bange, 1991) : il s'agit d'orienter les échanges à la fois sur leur but communicatif et – dans le cadre *d'activités métalangagières décrochées* (de type « observation rétroactive » et de type « atelier » ou « module » ; cf. Erard 1998 ; de Pietro & Schneuwly 2000 : 469-471) – sur les moyens langagiers qui sont nécessaires à leur réalisation ; il s'agit, autrement dit, « d'articuler systématiquement communication et structuration et de faire de l'activité langagière, dans toutes ses dimensions, le point de départ et l'objet de la structuration » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 92).
- 42 Il y a par conséquent de nombreux rapprochements possibles, évidents même, entre enseignement/apprentissage d'un côté, acquisition non guidée de l'autre. Mais il y a aussi d'importantes différences : la communication scolaire reste – quoi qu'il en soit – contrainte par son caractère institutionnel, comme nous le rappelle sans cesse, par exemple, l'omniprésence des phénomènes de double énonciation (Trévisse, 1979). Et on ne peut qu'être d'accord avec la définition de la classe que Gajo & Mondada proposent (« La classe de langue est un lieu de communication vraie mais spécifique, régie par un contrat didactique largement implicite, qui débouche sur l'attribution de certains rôles et une asymétrie dans la distribution et l'évaluation de la parole », 2000 : 52). Mais il nous paraît important, en même temps, de souligner que l'école est, fondamentalement, *une structure pour apprendre* et d'examiner, comme nous venons de le faire, les outils qu'elle se forge – ou qu'elle devrait se forger – pour atteindre cet objectif.
- 43 Les rapprochements que nous avons esquissés ci-avant ne rendent toutefois que très partiellement compte de ce que sont – selon nous – les objectifs d'un enseignement langagier et, surtout, les véritables enjeux développementaux de celui-ci.
- 44 Nous considérons en effet que l'objet du développement langagier n'est pas seulement l'acquisition de structures linguistiques, ni même la maîtrise des outils langagiers constitutifs des principaux genres textuels, mais également le rapport au langage que nous mettons progressivement en place, ainsi que les connaissances et les représentations que nous construisons à propos des activités langagières constitutives de

notre environnement social et qui nous permettent de donner du sens aux différents contextes socio-communicatifs auxquels nous participons (Dolz & Schneuwly, 1998 : 20).

- 45 L'exemple du débat, une fois encore, est révélateur. Il ne saurait s'agir, pour l'école, de « simplement » doter les élèves de capacités rhétoriques « vides de sens », aussi brillantes fussent-elles, sans qu'ils ne développent en même temps une représentation du débat en tant que genre social utilisé à diverses fins dans notre société. Et on doit aller plus loin encore : le but de l'enseignement ne peut être pour nous d'inculquer les principes du débat médiatique ou politique, dans lequel les débatteurs ne s'écoutent guère, n'envisagent généralement pas de modifier même un tant soit peu leur position initiale, n'hésitent pas à faire preuve de mauvaise foi ou d'user systématiquement d'arguments d'autorité, etc.
- 46 Le développement langagier – d'autant plus lorsqu'il est pris en charge par une institution – devrait intégrer une dimension éthique incluant un mode d'usage des outils, une conception du langage. Ainsi, pour nous, comme nous l'avons développé ailleurs (de Pietro et al., 1996/97), l'outil débat doit d'abord être « *a type of discourse in which the principle goal is to find collective solutions to interindividual problems of coordination [and which] has a built-in capacity to release processes of collective learning* » (Miller, 1987 : 231). C'est pourquoi, par exemple, les séquences didactiques proposées aux élèves accordent une grande importance à des mécanismes tels que *la reprise du discours de l'autre* – qui expriment le plus nettement ce que devrait être un débat lorsqu'on écoute les autres, lorsqu'on recherche une « solution collective » par la « coordination » des opinions... Il s'agit donc, pour l'école, d'intégrer dans les objectifs d'apprentissage la construction chez les élèves de représentations (socialement et éthiquement orientées) des outils en cours d'appropriation si l'on souhaite qu'ils en fassent un « bon usage ».
- 47 Ce qui est en jeu ici, par conséquent, c'est la conception même de ce qu'on entend par *développement*, et en particulier de ce qui, dans le domaine du langage, en est l'objet. Plusieurs dimensions sont concernées, linguistiques bien sûr, mais aussi sociales, éthiques, psychiques. Il est frappant à cet égard d'observer que les exemples que nous avons choisis pour illustrer l'apprentissage de la capacité à débattre ne se limitent jamais à des aspects linguistiques au sens étroit : *l'écoute de l'autre, la gestion des tours de parole* renvoient à des aspects sociaux, « citoyens », du développement ; *la prise en compte du discours de l'autre* suppose une aptitude psychologique à la décentration, comme le souligne C. Golder (1996 : 45) : « Pour argumenter, l'enfant doit donc se décentrer de son point de vue pour envisager le point de vue de l'autre et intégrer les deux dans un discours cohérent ».
- 48 Par ailleurs, rejoignant en cela certaines conceptions de l'interactionnisme symbolique et de la sociologie, nous considérons que le langage participe largement à la construction sociale de la réalité et des formes de sociabilité<sup>11</sup>. C'est pourquoi il ne saurait être question pour nous d'enseigner explicitement ces capacités « non linguistiques » (décentration, écoute, sociabilité...) sans « passer » par les outils langagiers qui les font exister.
- 49 Pour nous, le rôle de l'enseignement d'une langue consiste par conséquent à contribuer – de manière nécessairement intégrée – au développement des capacités langagières et sociales, en suscitant une transformation des processus psychiques par l'appropriation d'outils sémiotiques historiquement forgés et socialement élaborés (Vygotski, 1930/85 ; pour une discussion, Schneuwly & de Pietro, 1999).

- 50 Dans le cas du débat, on peut ainsi espérer que, en intégrant progressivement les capacités langagières et les représentations afférentes qui – dans la modélisation didactique que nous en construisons – en sont constitutives, l'apprenant va appréhender différemment les débats auxquels il assiste ou auxquels il participe, qu'il va y fonctionner de manière plus complexe, plus riche – autrement dit qu'il va utiliser l'outil « débat » d'une manière différente<sup>12</sup>.
- 51 Dans le travail d'enseignement/apprentissage, il importe par conséquent de travailler non seulement les capacités langagières des apprenants mais également leur rapport à l'activité langagière en cours, leur représentation de celle-ci. L'échange placé en exergue de ce texte, extrait d'une discussion portant sur un débat initial qui vient d'avoir lieu et dont le but est de mieux comprendre ce qui s'est passé, comment il s'est déroulé, montre bien l'importance d'un tel travail dans la perspective de la socialisation des apprenants. Le rôle de l'école – et de toute intervention institutionnelle – ne consiste pas seulement à développer les savoir-faire des élèves, mais également à les aider à mieux comprendre le monde qui les entoure (et ses manifestations socialement réglées telles que le débat), dans lequel ils auront à mettre en œuvre les savoir-faire appris ; l'école doit aussi les aider à comprendre leur propre place, leur propre rôle, par rapport aux pratiques socialement reconnues (telles le débat), elle doit les aider à se forger une identité sociale.
- 52 Ici encore, nous rejoignons S. Pekarek (1999 : 174) :
- 53 « La fonction des systèmes éducatifs dans nos sociétés consiste, au-delà de l'enseignement de branches spécifiques, à promouvoir le développement cognitif, affectif et social de l'individu et à lui permettre de jouer un rôle à part entière dans ses rencontres sociales [...] ».
- 54 Ainsi, la question de l'objet du développement se pose en termes différents selon qu'on adopte une perspective acquisitionniste ou didactique. Dans l'acquisition non guidée, les objets ne sont pas donnés a priori, ce sont les partenaires qui les co-construisent interactivement, de manière plus ou moins précise et explicite, qui les esquissent au gré des obstacles qui surgissent, en fonction de leurs besoins précis, dans des contextes toujours particuliers. Les caractéristiques énumérées ici expliquent certains avantages de ce mode de développement : sa sensibilité aux besoins effectifs, son caractère « situé », etc. ; mais elles expriment également son côté aléatoire, local, immédiat, souvent dépourvu de projet et d'orientation à plus long terme.
- 55 Dans la perspective didactique qui est la nôtre, en revanche, l'objet est pré-construit, de manière si possible cohérente, dans un travail de planification à la fois immédiate et à plus long terme de l'intervention didactique. Cette pré-construction s'appuie sur diverses données : une théorie du langage et du développement, une description des capacités avérées des apprenants et des comportements d'experts, des choix d'ordre éthique ou sociologique.
- 56 Cependant, dans la mesure où l'intervention didactique porte, comme on l'a vu, sur des fonctionnements en tout cas partiellement conscients, elle prend peut-être le risque d'échouer lorsqu'elle se focalise sur des mécanismes qui, au contraire, semblent gagner à rester inconscients, ou du moins à s'automatiser. Mais il est frappant de voir que les modes d'intervention illustrés dans la plupart de nos exemples concernent moins les structures linguistiques pour elles-mêmes que les mécanismes discursifs qui les supposent – autrement dit des processus de relativement haut niveau sur lesquels une action consciente paraît mieux appropriée<sup>13</sup>. Les moyens langagiers proposés aux élèves

dans les modules des séquences, par exemple les marqueurs qui leur sont fournis afin de les aider à reprendre le discours de l'autre ou à exprimer leur opposition, fonctionnent en fait plutôt comme des *déclencheurs* d'un développement que comme des objectifs en tant que tels !

- 57 Dans cette perspective, développements guidé et non guidé apparaissent bien comme complémentaires l'un de l'autre. Reste toutefois, en suivant les critiques adressées de manière récurrente à certains aspects de l'enseignement (*cf. supra*) et les études conduites à ce propos (Schlyter, 1997), à mieux définir l'articulation entre ces deux modalités du développement.
- 58 Il semble bien, ainsi, que l'on puisse également apprendre des choses à l'école...
- 59 Trop souvent encore, cependant, l'apprentissage en milieu institutionnel consiste en un dressage qui porte sur des automatismes langagiers – qui, pourtant, s'acquièrent peut-être plus efficacement dans d'autres modalités de développement, lorsqu'un besoin contextuellement situé émerge, par exemple, ou, implicitement, dans la multitude des échanges quotidiens – ou alors cherche à imiter l'acquisition « naturelle » sans jamais y parvenir vraiment puisque les conditions ne peuvent y être les mêmes.
- 60 Ainsi que nous avons tenté de le montrer par l'exemple des séquences didactiques en expression orale (L1), l'école doit par conséquent définir plus clairement quels sont ses domaines privilégiés d'intervention afin d'exploiter pleinement ses spécificités. Il apparaît alors qu'elle est – ou devrait être, lorsqu'elle repose sur des conceptions didactiques adéquates – une structure irremplaçable pour assurer certains aspects du développement langagier global des individus :
- 61 ● Elle permet à *tous* les élèves d'expérimenter divers rôles et statuts, de participer à des situations de communication et de pratiquer des genres textuels auxquels ils n'auraient pour la plupart pas accès dans leur vie quotidienne – assurant par là une fonction *d'équité sociale*.
- Elle permet, par des activités alternées de pratique et d'analyse, de production et de compréhension (au sens large, incluant l'interprétation), de développer conjointement leurs *capacités langagières* et leurs *représentations* des activités langagières dans lesquelles ils sont engagés ainsi que des langues dans lesquelles elles se déroulent.
- Elle favorise le développement de la conscience métalinguistique (Dabène, 1992) et d'autres aspects du développement, d'ordre psychologique, tels la *distanciation* ou la *décentration* – dont nous avons vu cependant qu'ils étaient étroitement liés à des fonctionnements discursifs.
- Elle fournit aux élèves des *modèles d'apprentissage* qui vont ensuite leur servir dans de nombreuses situations de leur vie quotidienne.
- etc.
- 62 Ces apports nous semblent fondamentaux dès lors qu'on considère que l'objet du développement langagier n'est pas seulement l'acquisition de formes linguistiques mais, plus globalement, l'appropriation d'outils (tels les différentes langues, ou les genres et leurs composants) qui permettent d'agir langagièrement et la construction de représentations relatives aux valeurs et aux usages sociaux de ces outils. Les institutions d'enseignement, et les enseignants, retrouvent dès lors un rôle qu'aucune pratique, aussi stimulante et signifiante soit-elle, ne saurait remplacer. Ce rôle, c'est entre autre de donner au développement le sens social et psychologique qui est le sien.

- 63 Les finalités mentionnées ici se retrouvent dans une large mesure dans d'autres démarches didactiques expérimentées actuellement à l'école, en particulier dans celles connues aujourd'hui sous la dénomination « language awareness » ou « éveil aux langues » (Babylonia 2, 1999 ; Candelier, 1998 ; Candelier & Macaire, 2001 ; Dabène, 1995 ; de Goumoëns et al., 1999 ; Moore, 1995).
- 64 Le contexte dans lequel est apparu ce courant, dans les années 80 en Grande-Bretagne (Hawkins, 1987) est intéressant. Il s'agissait en effet d'essayer d'apporter une réponse à trois ensembles de problèmes constatés par les responsables de l'éducation : les difficultés d'intégration et la fréquence des échecs scolaires des élèves issus de la migration, celles des élèves anglophones dans l'apprentissage de langues étrangères, et celles de tous les élèves en anglais, attribuées au niveau trop limité de leurs capacités métalangagières<sup>14</sup>. Les démarches proposées tentent de répondre en offrant des activités qui mettent l'accent sur des capacités telles que l'observation, l'analyse, la comparaison, qui sont travaillées sur des matériaux provenant de langues diverses et nombreuses, mais aussi de systèmes sémiotiques différents (autres systèmes d'écriture, pictogrammes, etc.). Elles concernent à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, etc.) et, surtout, métalangagières, les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leur propos, et visent à développer la conscience linguistique, l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la motivation à apprendre des langues ainsi que les savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques, y compris dans la langue de l'école.
- 65 Ces démarches ont ainsi une orientation à la fois linguistique et cognitive (visant à une meilleure compréhension du fonctionnement des langues, quelles qu'elles soient et quel que soit leur statut), sociolinguistique (visant à une plus grande légitimation de la diversité linguistique et, plus directement encore, à l'accueil dans l'environnement scolaire, avec un véritable statut, des langues associées à la migration), et psychologique (dans la mesure où elles amènent les élèves à se décentrer par rapport à leur L1, les « préparant » à entrer dans [l'apprentissage] d'autres langues<sup>15</sup>).
- 66 Comme pour les séquences didactiques, on peut supposer que de telles activités – qui ne remplacent pas, bien entendu, les activités d'apprentissage d'une langue spécifique – permettent aux élèves de développer divers aspects d'une « compétence experte » qui ne sont pas nécessairement acquis dans les interactions quotidiennes mais qui s'avèrent pourtant utiles tant pour l'acquisition des langues (discrimination auditive, comparaison, décentration...) que dans une perspective plus globale de développement de la personne (ouverture, décentration...).
- 67 On soulignera en outre que de telles activités complètent judicieusement les différents apprentissages linguistiques effectués à l'école ou ailleurs : elles permettent en effet leur mise en relation, leur intégration dans un cadre global qui leur donne sens (Roulet, 1980).
- 68 Ainsi, on peut donc apprendre certaines choses à l'école, et même des choses qui apparaissent comme des finalités fondamentales pour le développement langagier – au sens large – des élèves. Dans « La Suisse – un défi », rapport rédigé en 1987 pour orienter l'enseignement des langues en Suisse, il est dit, en tête des objectifs, que « l'enseignement doit tendre à élargir l'horizon de l'élève et à enrichir son univers » (CDIP, 1987, 22). De même, dans le « Concept général pour l'enseignement des langues », document rédigé par un groupe de travail présidé par G. Lüdi, sur mandat des ministres suisses de l'éducation (CDIP, 1998), on lit : « La connaissance des langues voisines ou partenaire [...] contribue aussi et surtout à une compréhension mutuelle et à une attitude de tolérance à l'égard

d'autres cultures ». Pourtant, à travers une étude sur les représentations que les apprenants de la Suisse francophone se faisaient de l'allemand (langue cible) et de l'Allemagne (en tant que pays où cette langue est parlée), j'ai pu mesurer à quel point cet objectif était loin d'être acquis : les représentations des élèves, en effet, étaient le plus souvent négatives – d'autant plus négatives d'ailleurs qu'ils progressaient dans le système d'enseignement, normatif et sélectif, qui leur était imposé et, surtout, d'autant plus négatives qu'ils se percevaient eux-mêmes comme de mauvais apprenants... (de Pietro, 1994 ; UNESCO, 1995). Peut-être la solution idéale, dès lors, serait-elle que chacun puisse passer le temps nécessaire dans une région où l'on parle la langue cible – et qu'il l'acquière donc en situation naturelle. Mais cela n'est guère envisageable, surtout si l'on souhaite en même temps ouvrir les élèves à une plus grande diversité de langues.

- 69 L'école apparaît alors comme la structure la mieux à même d'assurer certains apprentissages et une relative égalité face à eux. Sa responsabilité n'en est que plus grande, dès lors, de ne pas se contenter de « mimer » un prétendu développement naturel, mais d'enseigner les capacités langagières qui entrent dans ses domaines d'efficience tout en contribuant en même temps à doter les élèves de connaissances et de représentations langagières pertinentes, ouvertes en particulier à la diversité des langues et des cultures – sans les enfermer par conséquent dans des savoir-faire immédiatement pratiques, souvent aléatoires, parfois insignifiants.
- 70 Par les choix didactiques effectués, par les objectifs assignés, par les contraintes liées à la situation scolaire, l'enseignement/apprentissage imprime nécessairement une forme particulière au développement, une forme d'une certaine manière artificielle et qui est en même temps une enculturation, une socialisation. Cette enculturation collective va certainement à l'encontre des thèses néo-libérales aujourd'hui en vogue et qui reviennent en fait à abandonner le développement – qu'il soit économique ou langagier – au libre jeu des forces du marché. Il n'en est que plus urgent de rappeler la nécessité des apprentissages scolaires – non sans toutefois en redéfinir les limites : il y a des choses que l'école sait faire, plus ou moins bien, mais d'autres choses qui lui conviennent moins...
- 71 L'état de non lieu trop souvent décrété aujourd'hui encore entre acquisition en contexte non guidé et apprentissage en milieu institutionnel guidé doit donc se transformer en une véritable complémentarité. C'est ce qu'a tenté de faire, me semble-t-il, le groupe de travail présidé par G. Lüdi, en rédigeant son « Concept général pour l'enseignement des langues » : ce document propose en effet de prendre en compte – *via* un portfolio des langues en particulier – les acquisitions non guidées dans le cursus scolaire tout en conservant des objectifs plus spécifiques à un enseignement<sup>16</sup>.
- 72 Une telle évolution demande des outils didactiques nouveaux mais elle suppose toutefois également, comme nous l'avons vu, une clarification et un élargissement des finalités attribuées au développement langagier, en les orientant vers la construction d'une compétence qui allie des capacités d'action et une conscience plurilingagière (Perregaux, 1995) aujourd'hui indispensable.

---

## BIBLIOGRAPHIE

BABYLONIA n° 2/99. S'ouvrir aux langues/Educazione plurilinguistica/Begegnung mit Sprachen/Educaziun plurilingua (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).

BANGE, P. 1991. Séquences acquisitionnelles en communication exolingue. In C. Russier et al. (Dir), *Interactions en langue étrangère*, 61-66. Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.

BERGER, P. & Th. Luckmann 1986. *La construction sociale de la réalité*. Méridiens Klincksieck, Paris.

BOURDIEU, P. 1982. Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques. Fayard, Paris.

BRONCKART, J.-P. 1990. La rénovation de l'enseignement du français. Mise en perspective historique. In *CO Parents* n° 131, 7 - 8.

BRUNER, J. 1985. The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. In J.-P. Forgas (Dir), *Language and Social Situations*, 31 - 46. Springer, New York.

CANDELIER, M. & D. MACAIRE 2001. L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences - pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle. In Collès, L., Dufays, J.L., Fabry, G., & C. Maeder (Dir), *Didactique des langues romanes - Le développement de compétences chez l'apprenant*, Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, Janvier 2000, 495-506. De Boeck Université, Bruxelles.

CANDELIER, M. 1998. L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen EVLANG. In J. Billiez (Dir), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, 299-308. CDL-Lidilem, Grenoble.

CDIP, 1987. *La Suisse - Un défi. Une approche de l'enseignement des langues nationales en Suisse*. CDIP (Etudes et rapports), Berne.

CDIP, 1998. *Concept général pour l'enseignement des langues*. CDIP, Berne.

DABENE, L. 1992. Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. In *Repères* n° 6, 13-22.

DABENE, L. 1995. L'éveil au langage. Itinéraire et problématique. In D. Moore (Dir), *Notions en Questions*, 135-143.

DAUSENDSCHÖN-GAY, U. 1987. *Lehren und Lernen in Kontaktsituationen*. In Gerighausen, J. & Seel, J. (Dir), *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*, 60 - 93. Goethe-Institut, München.

DE PIETRO, J.-F. 1994. Une variable négligée : les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand. In *Education et recherche* n° I, 89 - 111.

DE PIETRO, J.-F. 1997. Fabriquer des documents authentiques... In *Babylonia* n° 1, 16-18.

DE PIETRO, J.-F & J. DOLZ 1997. L'oral comme texte : comment construire un objet enseignable ? In *Education et recherche* n° 3, 335 - 359.

DE PIETRO, J.-F., ERARD, S. & M. KANEMAN-POUGATCH 1996/97. Un modèle didactique du "débat" : de l'objet social à la pratique scolaire. In *Enjeux* n° 39/40, 100 - 129.

- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY TIÈCHE, M. & B. PY 1989. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In Actes du troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988, 99-124. Université des Sciences humaines/Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- DE PIETRO, J.-F. & B. SCHNEUWLY 2000. Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une "macro-séquence potentiellement acquisitionnelle" ? In *Etudes de linguistique appliquée* n° 120, 461-474.
- DIEHL, E. et al. 2000. *Grammatikunterricht : alles für der Katz ? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik), Tübingen.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & B. SCHNEUWLY (Dir) 2001. *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. DeBoeck & Larcier, Bruxelles.
- DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY 1995. A la recherche du coupable — Métalangage des élèves dans la rédaction d'un récit d'énigme. In *Recherches* n° 28/29, 113-132.
- DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF Editeurs, Paris.
- ERARD, S. 1998. Activités métalinguistiques et enseignement de l'oral. In Dolz, J. & J.-C. Meyer (Dir), *Les activités métalangagières dans la classe de français*, 171-192. Lang, Berne.
- GAJO, L. & L. MONDADA 2000. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Editions universitaires, Fribourg.
- GOLDER, C. 1996. *Le développement des discours argumentatifs*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel et Paris.
- GOUMOËNS DE, C., DE PIETRO, J.-F. & D. JEANNOT 1999. Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. In *Bulletin VALS/ASLA* n° 69/2, 7-30.
- HALTÉ, J.-F. 1995. Enseigner le temps à l'école. In *Les métalangages de la classe de français : actes du 6ème colloque*, Lyon, 20-23 septembre, 57-59. DFLM, Lyon.
- HALTÉ, J.-F. 1999. L'interaction et ses enjeux scolaires. In *Pratiques* n° 103-104, 3-7.
- HAWKINS, E. 1987. *Awareness of Language : an introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- KRASHEN, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford.
- MAHIEU-MARNEFFE, M. 1988. Temps et textes : constats et perspectives. In *Enjeux* n° 15, 81-111.
- MATTHEY, M. 1996. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Peter Lang, Berne.
- MILLER, M. 1987. Argumentation and Cognition. In M. Hickman (Dir), *Social and functional approaches to language and thought*, 225-249. Academic Press, New York.
- MOORE, D. 1995. Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. In *Babylonia* n° 2, 26-31.
- PEKAREK, S. 1999. *Leçons de conversation. Dynamique de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Editions universitaires, Fribourg.
- PERREGAUX, C. 1995. L'école, espace plurilingue. In *Lidil* n° 11, 125-139.

- POLLO, A. 2000. Enseigner le débat en 5P. Analyse des capacités argumentatives orales à partir d'une séquence didactique. Mémoire de licence. Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education, Genève.
- PONTEGNIE, D. 1988. "Tout ça, c'est la faute à Melle Jenseigne...". In *Enjeux* n°15, 43-47.
- ROULET E. 1980. Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée. Hatier/ CREDIF, Paris.
- ROULET, E. 1989. Une forme peu étudiée d'échange agonale : la controverse. In *Cahiers de praxématique* n° 13, 7-18.
- SCHLYTER, S. 1997. Différences et similarités entre apprenants formels et informels : le cas de ne vs pas. Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues, Bâle.
- SCHNEUWLY, B. 1995. De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école. In *Psychologie et éducation* n° 21, 25-37.
- SCHNEUWLY, B., DE PIETRO, J.-F., DOLZ, J., DUFOUR, J., ERARD, S., HALLER, S., KANEMAN-POUGATCH, M., MORO, CH. & G. ZAHND 1996/97. L'oral s'enseigne, prolégomènes à une didactique de la production orale. In *Enjeux* n° 39/40, 80-99.
- TREVISE, A. 1979. Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. In *Encrages*, 44-52.
- UNESCO 1995. Stéréotypes culturels et apprentissage des langues. Commission française pour l'Unesco, Paris.
- VASSEUR, M.-Th. (à paraître). La notion de compétence en langue. In *Notion en question*.
- VYGOTSKI, L. S. 1930/1985. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Schneuwly, B. & J.-P. Bronckart (Dir), *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel & Paris.
- VYGOTSKI, L. S. 1935/1985. Le langage et la pensée. Editions sociales, Paris.

## NOTES

1. Cet article est rédigé en prenant en considération les propositions de rectifications orthographiques élaborées par le Conseil supérieur de la langue française.
2. Ce mimétisme scolaire illustre à quel point nos représentations sociales du monde – et, parfois, des comportements à adopter – sont façonnées, qu'on le souhaite ou non, par nos apprentissages scolaires, qui plus est dans un environnement socialement configuré où tous les signes ne jouissent pas d'un même capital symbolique. L'école, par conséquent – et quand bien même elle n'est peut-être pas toujours la structure la plus efficace –, ne peut pas ne pas être partie prenante des apprentissages linguistiques, sous peine que ne se développe un marché parallèle des apprentissages légitimes, auquel chacun n'aurait plus également accès (Bourdieu 1982 ; de Pietro & Dolz 1997).
3. Il est intéressant d'observer que ce procès ne porte guère sur l'apprentissage de la lecture – objet aussi éminemment culturel pourtant que la langue, et aussi présent dans nos pratiques quotidiennes –, pour lequel on ne semble pas (encore ?) envisager qu'il puisse être acquis en situation naturelle...
4. Exemple « authentique » mais reconstruit de mémoire et légèrement adapté pour les besoins de la démonstration.

5. L'évolution, ici, est surtout quantitative (30 marques de prise en charge dans le débat final vs 10 dans le débat initial ; 13 marques modales vs 3), les formes, plutôt rudimentaires, restant généralement les mêmes. En outre, les marques modales, d'ailleurs travaillées lors d'un des modules, n'apparaissent que chez l'un des élèves observés, vraisemblablement davantage prêt que ses camarades à nuancer – et négocier – ses propos.
6. Cependant, il faut bien entendu tenir compte ici de la durée des deux débats : 11'33 pour le débat initial et 19'41 pour le débat final.
7. À propos des progrès observés entre production initiale et finale, voir aussi Dolz et Schneuwly, 1998, 179 et sq.
8. Les séquences didactiques illustrées ici sont publiées dans Dolz, Noverraz & Schneuwly [Dir.], 2001 ; on y retrouve bien entendu la plupart des exemples présentés ici ainsi que de nombreux autres.
9. Il s'agit donc, en l'occurrence, d'un débat produit avec une finalité didactique mais dans des conditions d'authenticité interactionnelle qui sont celles d'une véritable communication, et qui fournissent en quelque sorte un « input intelligible » (Krashen 1981, repris dans Gajo & Mondada 2000, 131), motivant et efficient.
10. On pourrait dire, dans une conception vygotkienne reprise par Bruner (1985), que l'on retrouve dans la séquence didactique le mécanisme de l'aide extérieure, de la tutelle.
11. Voir par exemple Berger et Luckmann, 1986, 50 : « La structure sociale est la somme totale de ces typifications et des modèles récurrents d'interaction établis au moyen de celles-ci. ».
12. D'autres exemples permettraient d'illustrer ce processus de transformation lié au développement et à l'appropriation de nouveaux outils sémiotiques : le rapport à l'oral modifié par l'apprentissage de l'écriture, le rapport à L1 modifié par l'apprentissage d'une L2, etc.
13. Voir à ce propos, mais dans le domaine de l'écrit, Dolz et Schneuwly (1995). À l'oral, comme nous l'avons vu, cela n'est pas simple et suppose l'élaboration de dispositifs permettant de focaliser, rendre visibles ces mécanismes, afin ensuite de pouvoir les travailler.
14. Il est intéressant de souligner ici que les activités de structuration de la langue occupaient dans les programmes anglo-saxons une place très réduite par rapport aux activités d'expression.
15. Mélissa, 10 ans, une élève interrogée dans le cadre du projet de recherche EVLANG (Candelier 1998) à propos de ce que signifie pour elle l'éveil aux langues, nous disait : « L'éveil aux langues, c'est pour ouvrir le monde des langues... ».
16. Parmi les moyens et voies possibles pour réaliser les objectifs, il est dit en effet, au point 12 : « Les cantons garantissent la transparence entre les apprentissages de langues réalisés à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire, par exemple à l'aide du « Portfolio européen des langues » » (CDIP, 1998).

---

## RÉSUMÉS

Au-delà d'une comparaison terme à terme des effets d'une acquisition en milieu naturel d'une part, d'un apprentissage guidé d'autre part, cet article tente – en prenant appui sur l'exemple de l'enseignement du débat oral en L1 au moyen de « séquences didactiques » – de discuter les finalités du développement langagier de la personne dans une optique élargie de construction d'une compétence plurilinguistique experte. Il apparaît alors, si l'on prend également en compte d'autres finalités développementales que la seule maîtrise de formes linguistiques, que l'apprentissage scolaire peut ouvrir des perspectives originales et fondamentales pour la construction de la personne dans le contexte plurilingue d'aujourd'hui.

This article attempts to place the goals of language development in the wider context of expert multilingual competence, taking examples from the teaching of oral debating skills in the L1 and their associated « pedagogic sequences ». In so doing, we go beyond the traditional « guided/unguided acquisition » dichotomy and show that school learning can open original and essential potentialities for the construction of the personality for today's multilingual context, by attending not only to the mastery of linguistic forms but also to other developmental goals.

## AUTEUR

**JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO**

Institut de recherche et de documentation pédagogique [IRDP], Neuchâtel, Suisse, Jean-Francois.DePietro@irdp.unine.ch