Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère

Monique Lambert

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1258>

DOI : 10.4000/aile.1258

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 décembre 1994

Pagination : 81-108

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Monique Lambert, « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 4 | 1994, mis en ligne le 21 septembre 2005, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1258> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1258>

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2022.

© Tous droits réservés

Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère

Monique Lambert

- 1 La recherche dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères (LE) doit rendre compte d'un fait troublant : dans des conditions prolongées d'exposition à la LE, l'apprentissage de certains aspects cesse d'évoluer. Les apprenants avancés s'arrêtent en route, de manière variable selon les individus, sans parvenir à systématiser leur répertoire ni à développer une gamme d'usage variée de la LE, ni encore à se rapprocher des normes qui leur sont proposées. Il y a fossilisation sélective des apprentissages, pour reprendre la formule de Selinker (1972).
- 2 Les travaux portant sur l'explication des variations dans les rythmes et les formes des développements invoquent des facteurs qui relèvent des pôles cognitif, social et affectif. A mon tour, je fais appel à des variables externes pour comprendre les ressemblances et les différences entre des apprenants francophones spécialistes d'anglais au terme d'une douzaine d'années d'apprentissage, essentiellement en milieu institutionnel.
- 3 Les facteurs appartenant au pôle **cognitif** jouent sur les diverses facettes du mécanisme d'appropriation. Cette dimension est cernée par la quantification des différentes aptitudes individuelles à la discrimination perceptive, à la faculté d'induction, à la conservation en mémoire et à la sensibilité grammaticale. Ces activités sont simulées dans des tests, puis quantifiées et mises en relation avec différents aspects de la compétence linguistique mesurés aussi par tests.
- 4 Le pôle **social** envisage l'apprenant dans ses relations à l'autre. Selon la sensibilité que les individus peuvent avoir au regard critique des autres, ils s'enferment dans le silence, restreignent l'utilisation de leur répertoire aux éléments dont ils sont sûrs ou encore surveillent leurs productions. A l'inverse, d'autres prennent volontiers plus de

risques, cherchent à tester leurs hypothèses ou encore à communiquer avec les moyens du bord. Les recherches tentent d'isoler des traits individuels qui sont liés aux rapports sociaux, comme l'extroversion, la sociabilité, l'impulsivité, l'anxiété, la propension à prendre des risques pour en évaluer l'impact avec des outils empruntés à la psychologie.

- 5 Une autre approche part de l'observation des comportements en interaction pour accéder aux représentations de la tâche et aussi à la manière dont les apprenants (et leurs interlocuteurs) se situent par rapport aux pressions scolaires ou sociales.
- 6 La dimension **affective** explore les facteurs qui ont trait au désir d'apprendre (réussite scolaire, intégration dans une communauté, besoins professionnels). Cet aspect a été essentiellement envisagé autour des deux notions d'attitude et de motivation.
- 7 Adoptant un point de vue global, des travaux, à l'instar de ceux menés par Lambert et Gardner (1972), prennent en compte des facteurs externes relevant des trois dimensions. La méthodologie consiste alors à situer les apprenants sur une échelle de réussite dans des tâches linguistiques mesurant différents aspects du développement et de les mettre en relation avec l'aptitude, des données biographiques (origine socio-économique et culturelle, conditions et durée d'enseignement), et la motivation. Les poids respectifs de ces variables sont recherchés à travers les correspondances factorielles. Dans une étude fondée sur cette approche (Lambert, 1973) j'ai pu isoler cinq variables prédisant avec un taux de précision très élevé (0,75) la note des étudiants au test TOEFL, administré au début de leurs études d'anglais à l'université de Vincennes.
- 8 Je ferais de ce pan de recherche un bilan partagé. Sans reprendre les discussions portant sur ces travaux pour laisser au lecteur le soin de consulter les ouvrages de Bogaards (1988) et de Skehan (1989), je voudrais mentionner certaines insuffisances. D'abord on ne peut enfermer les apprenants dans des traits définitoires et en généraliser l'impact sur un processus évolutif par définition comme l'apprentissage. Les facteurs individuels et sociaux exercent des influences en interaction dont les effets varient selon les stades du développement. Un deuxième problème a trait à l'interprétation donnée aux convergences : comment peut-on démontrer sans équivoque les mécanismes des influences réciproques ? La motivation joue-t-elle un rôle moteur dans les apprentissages ou alors découle-t-elle de leur réussite ? Les épreuves portant sur les aptitudes ne sont-elles pas rôdées par la pratique acquiescive d'une vraie langue ? Comment les moyens linguistiques nouveaux interviennent-ils sur ces variables ? Quelles sont les influences de ces déterminations les unes sur les autres ? Enfin, les méthodes qui consistent à juxtaposer des niveaux de langue avec des variables sociales ou affectives ne permettent pas de traduire concrètement leur impact sur la saisie des éléments linguistiques.
- 9 La démarche que je préconise s'efforce de pallier à certaines de ces insuffisances. La diversité des paramètres qui entrent en jeu imposent au départ de sérier les problèmes, en définissant des sous-groupes d'apprenants partageant des caractéristiques communes dans les trois sous-catégories proposées par Klein (1989) : la capacité cognitive, la motivation et l'accès aux données. A l'intérieur de cette sous-population d'apprenants, on articule trois niveaux de description : les profils linguistiques, les profils stratégiques et des informations psycho-socio-biographiques pour rendre compte des formes des développements linguistiques. La première partie de cet article justifie et illustre cette démarche. La deuxième partie décrit les profils linguistiques et

stratégiques d'apprenants avancés à partir de la synthèse d'études empiriques. La troisième partie rend compte d'une étude exploratoire portant sur la description des profils de quatre apprenants.

I. Considérations théoriques et méthodologiques

- 10 Je pars de l'idée, à l'instar de Klein (*op cit*), que l'apprentissage d'une LE résulte de trois conditions : la capacité à l'apprentissage linguistique, la motivation à apprendre et l'accès aux données. Les individus qui partagent les mêmes configurations typiques de caractéristiques à l'égard de ces conditions constituent une communauté d'apprenants à partir de laquelle on peut décrire ce que tous savent et savent faire, ce que certains savent mais pas d'autres, ce que certains font et d'autres non ou alors différemment. Ceci permet de délimiter des sous-groupes sur la base de différences inter-groupes et de similitudes intra-groupes. On peut alors comparer des sujets appartenant à ces groupes. Cette démarche fondée sur des tamisages de plus en plus fins s'appuie sur la mise en relation de trois profils : les profils linguistiques, stratégiques et socio-psycho-biographiques.

1.1. Les conditions d'apprentissage

- 11 La **capacité linguistique** renvoie à l'ensemble des dispositions qu'ont les individus pour traiter des données de langage, les coder et les mémoriser, afin de les utiliser au cours d'activités de production et de compréhension en LE.
- 12 Cette capacité linguistique a été modélisée par la langue maternelle (LM). Elle a été organisée en fonction des découpages des domaines notionnels propre à cette langue, de la sélection des concepts lexicalisés ou grammaticalisés, ainsi que des usages que font les locuteurs de cette langue. Dans cette étude, on a étudié les seuls étudiants dont le français constitue le cadre linguistique et conceptuel où ont été organisés les matériaux verbaux en anglais.
- 13 La capacité linguistique engage des projections de connaissances (savoirs sur le monde, agencements discursifs...), qui dépendent de l'expérience des individus et de leur commerce avec leur semblable. L'âge intervient donc de manière déterminante ainsi que le niveau d'études et de culture. Le groupe d'apprenants à la base de cette recherche est relativement homogène de ce point de vue. Leur origine géographique en banlieue nord de Paris, le niveau social et économique de leurs familles, les parcours scolaires et universitaires et leur âge les rapprochent.
- 14 La deuxième condition, la **motivation** rapproche aussi ces étudiants. Ils manifestent, par leur choix de spécialisation en anglais et par leur persévérance en deuxième cycle de formation, une motivation soutenue d'orientation instrumentale. Briguant des professions de traducteur ou d'enseignant, c'est l'anglais dans son usage érudit et normé qui est visé.
- 15 Enfin, les **données** et les activités qui leur servent de support sont globalement identiques. L'école et l'université ont constitué les lieux dominants de pratique de la LE, même s'ils ont tous (à l'exception d'une étudiante) fait des séjours en pays anglophone.
- 16 Dans ce contexte, où les conditions concrètes d'apprentissage sont globalement partagées, on considère ces apprenants comme formant une communauté où

l'éclatement des répertoires est attribué à une configuration de facteurs externes qu'il nous faut découvrir.

1.2. Spécificité des apprentissages avancés en milieu institutionnel

- 17 Les résultats d'études longitudinales portant sur l'organisation progressive des éléments linguistiques puisés au cours des contacts en milieu social, comme celles menées dans le cadre du programme ESF (Perdue, 1993) ou par Giacalone Ramat (1992), me conduisent à envisager les étapes d'apprentissage comme résultant de priorités accordées à différentes tâches acquiesitives. Le stade initial caractérisé par le développement d'un lexique de base et d'une syntaxe rudimentaire répond au souci de s'exprimer minimalement mais de manière autonome. L'apprenant mobilise alors ses efforts d'appropriation sous la pression de la **communication**. Au delà, le désir de diversifier et de complexifier les agencements impose l'acquisition de moyens morpho-syntaxiques. Ce stade de grammaticalisation correspond alors à une mobilisation de l'apprenant vers ce qui fait la cohésion interne de la langue cible, autrement dit vers le **système**. Ce n'est qu'à des stades de développement où les apprenants se sont dotés des moyens de mener des activités discursives fondamentales qu'ils peuvent accorder la primauté à la réduction de la distance qui les sépare des **normes** d'usage dans leur environnement. Cette vision des choses s'inspire de Py (1993), qui propose de rechercher dans les priorités accordées aux trois pôles (le système, la norme et la tâche) les différentes formes d'appropriation. Mais le rôle de ces pôles est susceptible de varier en fonction du contexte d'accès aux matériaux linguistiques. Dans le cas des apprentissages scolaires qu'a connus la population étudiée, les choses sont moins évidentes. Les productions sollicitées n'ont pas pour objectif l'efficacité communicative, même si ce but est parfois affiché, mais l'appropriation d'un savoir sur le système ou d'un savoir-faire à utilisation différée. Les pressions normatives s'exercent dès le départ et les activités d'exploration du système sont orientées en fonction d'exigences qui ne ressortent pas de la résolution de problèmes communicatifs. Les objectifs de l'enseignant peuvent entrer en conflit avec ceux qui résultent de l'état du système. On peut s'attendre à une grande variabilité, où interviennent notamment la maîtrise des tâches scolaires, l'intégration des normes institutionnelles et la capacité à prendre du recul pour vivre la fiction du cours de langue (Trévisé, 1992). Dans le contexte d'appropriation qui a été celui des apprenants étudiés, on postule que la forme particulière des répertoires de savoirs et de savoir-faire s'explique en partie par la façon dont ils ont été amenés à privilégier, pour toutes sortes de raisons internes et externes, la communication, le système ou la norme au cours de l'histoire de leur développement.

1.3. L'accès aux données : spécificités des activités en milieu institutionnel

- 18 Les tâches menées en LE dans le cadre scolaire combinent des activités de traitement, de production et de réflexion métalinguistique très éloignée des usages courants de la langue. Ceci est vrai aussi à l'université, où le registre savant ou littéraire et les pratiques métalinguistiques introduisent des difficultés supplémentaires. Selon l'aptitude des apprenants à coordonner efficacement les opérations requises par les pratiques (traductions, analyses, synthèses de textes), on peut s'attendre soit à des

effets de seuil où les exigences excèdent les ressources disponibles, soit à des mobilisations exclusives des ressources pour exécuter la tâche, soit enfin à une bifocalisation de la tension vers l'accomplissement efficace de la tâche et vers l'appropriation.

1.4. Dispositif méthodologique

- 19 La description des profils linguistiques et l'étude de leurs différences impliquent de s'appuyer sur des répertoires représentatifs et comparables des moyens verbaux. Les profils stratégiques doivent rendre compte de la palette d'agencements discursifs auxquels ils recourent. Le dispositif doit aussi enfin permettre d'étudier des variantes dans l'accomplissement des tâches, selon des contraintes de temps ou de mémorisation, par exemple. Les fonctionnements sans heurts et les dysfonctionnements servent alors de révélateur à ce qui est maîtrisé par tous et ce qui pose des problèmes à certains selon les contraintes des tâches.

1.5. Cadre théorique et outils d'analyse

- 20 Le cadre théorique et les outils d'analyse portant sur la **compréhension** sont empruntés à Kintsch & van Dijk (1978, 1984). Ces auteurs décrivent la construction du sens d'un texte comme une série d'opérations de découpage en propositions, d'assignation d'une représentation sémantique qui aboutit à une *microstructure* et d'élaboration d'une *macrostructure*, sorte de résumé de l'essence même du texte. Les tâches qui ont été sélectionnées pour explorer la compréhension mobilisent prioritairement différents aspects du traitement, en imposant des contraintes de focalisation sur la microstructure et de rétention dans la **traduction consécutive**, des contraintes de hiérarchisation et d'intégration dans les **résumés**, enfin des contraintes de focalisation sur le code dans la **transcription de bande**. Le souci méthodologique de réduire les autres sources de variation m'a conduit à baser les trois exercices sur un même texte : une interview abordant les thèmes du sommeil et des rêves, qui répond à des critères d'authenticité, d'intelligibilité et d'intérêt.
- 21 L'analyse des activités de **production** s'appuie sur le modèle de Levelt (1989). Les tâches de récit, de description et d'argumentation visent à faire produire des suites chronologiques d'événements, des arrangements d'états et de propriétés et des prises de position interprétatives. D'un point de vue formel, ces agencements sollicitent, par des opérations spécifiques d'ancrage et de repérage, des pans précis du répertoire linguistique (Bronckart, 1985).

II. Description des profils stratégiques et linguistiques

2.1. Les stratégies dans les tâches de compréhension

2.1.1. Dispositif et outils d'analyse

- 22 Le compte rendu est basé sur les tâches de traduction consécutive, de résumés et de transcription de bande. Les tâches de résumé, à partir d'un support écrit et oral ont été

reproduites en français dans des versions adaptées du texte anglais, pour examiner l'impact de la langue étrangère dans leur exécution.

- 23 La mise en évidence de variantes dans les modes de réalisation des tâches est fondée sur des critères d'exhaustivité pour la traduction et la transcription, de densité informative pour les résumés et de fréquence des dysfonctionnements (contre-sens, non sens et inexactitudes). Par ailleurs, j'ai tenu compte de la richesse et de l'adéquation de l'expression, du détachement du texte d'origine (si il y a lieu), du guidage du lecteur par des instructions de lisibilité et des signes de perturbation.
- 24 Les éléments de contenus retenus ou sélectionnés sont décomposés en propositions (analyse prédictive) et codés selon des critères sémantiques (catégories de verbes, par ex.) et discursifs (rôles d'argument ou de conclusion). Les remaniements lexicaux, syntaxiques ou d'ordonnancement sont interprétés comme des traces de distanciation et de prise en charge d'un texte nouveau.

2.1.2. Les résultats

- 25 Les différences graduelles se situent dans le degré de **correction** globale vs. l'approximité et l'incorrection. Elle se situent aussi dans les **prises de distance** par rapport au texte source, qui va de l'engluement dans les caractéristiques formelles à la construction d'une représentation sémantique interprétée et réinterprétée pour satisfaire aux besoins de cohérence. Cette distanciation va de pair avec une prise en compte conjointe de fragments plus larges et avec le respect du statut de celui dont on est le porte-parole. Elles se situent enfin dans **la qualité de l'expression** en **LE** et aussi en **LM**, qui se manifeste par le choix de mots appropriés, de règles stables, de variété dans les registres et de dissociation des deux systèmes. **Ces trois critères convergent chez les mêmes étudiants**, indépendamment des tâches, de la langue et du mode de présentation écrit ou oral. Ils permettent de délimiter des sous-groupes fondés sur des similitudes interindividuelles et des différences entre groupes.
- 26 Les dysfonctionnements ne sont pas cependant uniformes. Les suites chronologiques de changements d'états fondées sur des relations causales exprimées sous forme de propositions indépendantes, favorisent le traitement et la récupération des informations. A l'inverse, les prises de positions interprétatives sur les faits, spécifiques des séquences argumentatives, posent davantage de problèmes. Sur le plan linguistique, ces séquences sont complexes : elles se réalisent par un jeu sur les sources énonciatives, par des marqueurs de spécification du statut et de la hiérarchie des énoncés et par des modalisations qui impliquent toutes sortes de décrochements et de raccrochements (par des procédés de subordination, entre autres). Les modes d'organisation des séquences descriptives se situent entre les deux : les attributions de propriétés, la décomposition en parties constitutives font appel à un lexique spécialisé et posent des problèmes de « mise en paquets » des informations, qui aboutissent parfois à des rattachements aléatoires.

2.1.3. Implications des différentes stratégies sur l'apprentissage

- 27 L'examen des réalisations au niveau individuel a mis en évidence des variations dans les focalisations de l'attention sur certains aspects du traitement au détriment d'autres, pouvant aller jusqu'au court-circuitage. On peut opposer des modes de gestion qui favorisent le **déchiffrage** des éléments de la chaîne au détriment de leur condensation

en un sens ou alors procèdent à une **synthèse immédiate** ou encore qui répartissent harmonieusement l'attention entre forme et sens (stratégie de **va-et-vient**). Dans le premier cas de figure, le traitement se limite à des mises en relation locales, tandis que le va-et-vient articule les dimensions locales, configurationnelles et pragmatiques. Le fait de retrouver des stratégies localistes dans la transcription, où les contraintes sont très légères, mais également dans les tâches en français conduit à les attribuer à des capacités inégales qu'ont les individus à gérer les opérations requises par les tâches. Les convergences repérées entre les répertoires linguistiques et les stratégies, indépendamment de la langue, suggèrent que les dispositions à décoder, à synthétiser ou à procéder par va-et-vient n'ont pas le même degré d'efficacité. Ainsi, plus on a recours à des stratégies efficaces, plus on apprend et plus le traitement en est facilité. À l'inverse, plus on décode, moins on apprend, plus se développe l'insécurité et le recours au mot à mot. Ces effets conjugués ne peuvent que creuser davantage les différences entre les étudiants. La variabilité dans l'acquisition d'un système nouveau trouverait alors des éléments d'explication dans la compétence procédurale initiale à gérer les opérations de haut et de bas niveau, notamment en allouant des ressources cognitives à la saisie des moyens linguistiques.

2.2. Variantes stratégiques dans les productions écrites et orales

- 28 Le corpus se compose de textes écrits et d'entretiens oraux. Les tâches d'écriture se sont déroulées sur table, dans un cours de grammaire et de production écrite de niveau licence. Les étudiants étaient invités à raconter un événement marquant, à répondre aux questions suivantes : *Do you feel any interest in the coming Presidential election ? What, to your mind, should be the issues on which to decide ?* et à décrire un endroit particulièrement apprécié pour inciter le lecteur à s'y rendre. Les entretiens se sont déroulés avec une même enquêtrice anglaise, spécialiste de français à l'université d'Oxford. Elle avait pour consigne d'initier des récits, des descriptions et des justifications par le jeu des questions, tout en laissant libre cours aux initiatives des étudiants.

2.2.1. Présupposés théoriques et outils d'analyse

- 29 Selon Levelt, le locuteur part d'une **intention communicative** et pour atteindre les buts qui découlent de cette intention, il **sélectionne** et **ordonne** des informations dans un **message pré-verbal**, il le **formule** par appariement des contenus sélectionnés et organisés avec des informations lexicales et syntaxiques. Les composants de ce niveau fournissent des séries d'instructions neuromusculaires à la composante **articulatoire**. Le modèle postule par ailleurs l'existence d'un système de **contrôle** qui coiffe en quelque sorte les autres processus. L'articulation de ces différents niveaux d'organisation de la production verbale s'appuie sur des plans de gestion, dont on mesurera la disponibilité relative.
- 30 On rend compte de la structure globale d'un texte à partir de la notion de *quæstio* (Klein et von Stutterheim, 1989), question globale à laquelle il répond et qui, selon les cas, conduit à raconter, à décrire, à argumenter etc. La cohérence textuelle vient de ce que l'information répondant directement à la *quæstio* se déroule d'énoncé en énoncé définissant ainsi la trame. Les critères retenus dans ce cadre sont fondés sur la complétude des textes, sur l'articulation entre la structure principale définissant la

trame et la structure secondaire et sur les procédés de pilotage. Ces caractéristiques sont mises en regard des moyens d'expression.

2.2.2. Les résultats

- 31 L'analyse comparée de l'organisation des **récits** a mis en évidence trois modes d'agencement faisant appel à des moyens plus ou moins complexes : certains accordent la priorité à l'aspect marquant de l'événement à travers le prisme des attitudes, des rationalisations et des rétropections. D'autres optent pour un événement global atomisé chronologiquement, conformément à des scripts d'actions habituelles où les procédés de dramatisation et l'appropriété des contenus font la différence entre les étudiants. Enfin, un petit nombre adopte une forme d'enchaînement local par association sur l'immédiatement déjà dit.
- 32 Le devoir **argumentatif** sur les élections présidentielles a été rédigé en anglais puis repris en français quatre semaines plus tard par un même groupe d'étudiants pour permettre de comparer les deux versions. La variabilité dans l'agencement des textes relève de l'organisation globale où contrastent des successions d'emboîtements de raisonnements à une absence de fil directeur. Elle relève aussi d'une opposition au plan local où, dans le premier cas de figure, les éléments évoqués basés sur l'exploration ordonnée des différentes facettes des élections contribuent à une argumentation bien balisée dans les deux langues. Dans l'autre cas, les textes sont caractérisés par des accumulations de prise de positions avec des mini-étayages, des informations factuelles sans pertinence dans le raisonnement, des retours en arrière, des reformulations et des contradictions tant en anglais qu'en français. Ces caractéristiques se retrouvent chez les mêmes sujets **indépendamment de la langue d'expression**.
- 33 Les devoirs **descriptifs** constituent une des quatre tâches de production auxquels ont été soumis un autre groupe d'étudiants pour permettre de repérer des variations intra-individuelles. Certains textes sont caractérisés par l'absence d'ordonnancement dans la construction de l'objet à décrire, par la fragmentation et les dérives thématiques, alors que d'autres explorent systématiquement l'objet de description évoquant à son égard des points de vue divergents dans une mise en scène polyphonique ou encore filtrent sa construction par le prisme des sens et des réactions ressenties, physiques, affectives ou intellectuelles.
- 34 Les comportements des mêmes étudiants dans leurs textes argumentatifs et narratifs sont globalement comparables, même si l'ordonnancement chronologique donne davantage de cohérence aux récits. Là encore les liens entre la compétence discursive et le répertoire des moyens mis en œuvre confirment encore l'interdépendance des deux niveaux.
- 35 Le dernier volet porte sur les conduites des étudiants dans des **entretiens oraux**. On a voulu examiner, entre autres, de degré d'autonomie dont ils font preuve par rapport au guidage et à l'étayage de l'enquêtrice, par l'usage qu'ils font de leur droit à la parole, par leur manière de négocier les thèmes et par leurs interventions dans le discours de l'autre. L'examen conjoint de ces variables permet d'opposer deux attitudes. Les uns se contentent de répondre aux questions et semblent essentiellement sensibles à la pression de l'institution : les thèmes se cantonnent aux études ou à des faits et à des sujets d'ordre général. Ils ne parviennent pas à « rentrer » dans cette fiction d'une situation « naturelle » de rencontre entre deux jeunes. Les autres tirent parti, chacun à

sa façon, de ce face à face pour lui construire une finalité soit en poursuivant un objectif clairement didactique, soit en nouant des contacts personnels, soit en offrant de soi une image avantageuse.

- 36 La flexibilité dont font preuve certains étudiants pour s'adapter à une situation inédite avec une inconnue et construire une finalité à l'entretien, contraste avec la rigidité du comportement d'autres. A l'oral aussi, la flexibilité converge avec la richesse du répertoire.

2.2.3. Récapitulation

- 37 On constate dans les tâches de production comme dans les tâches de compréhension des dispositions relativement constantes à recourir à des stratégies **localistes et peu différenciées** ou **globalistes et variées** quelle que soit la langue d'expression. L'interdépendance entre les compétences discursives et linguistiques suggère que les individus disposent de plans de gestion (Levitt, 1976) plus ou moins activables et adaptables aux contextes. Cette faculté à dire ce qu'il faut quand il faut est inégalement partagée. Réinvestie dans la pratique de la LE, elle jouerait un rôle facilitateur dans les apprentissages ultérieurs. Pour se faire une idée de la manière dont les choses peuvent se passer, on va examiner les caractéristiques du répertoire linguistique.

2.3. Description des profils linguistiques

- 38 La récapitulation des moyens formels prend appui sur une dizaine de tâches de production. Cet état des lieux intègre trois dimensions : la description d'un répertoire commun, le recensement des domaines de fragilité et enfin les traces de la langue maternelle.

2.3.1 Le répertoire commun

- 39 Compte tenu du niveau avancé des apprenants, il a semblé inutile de vérifier s'ils savaient lier et orienter des éléments nominaux dans une relation prédicative, calculer par rapport aux coordonnées énonciatives, déterminer, quantifier, qualifier les arguments nominaux et les procès, même si l'on s'est interrogé sur le degré de stabilité des règles à la base de ces opérations. L'examen du répertoire a porté sur la continuité discursive, notamment par la comparaison des marques de cohésion et des procédés d'implication, de prise de distance, de mise en ordre et de hiérarchisation. On a aussi vérifié la disponibilité des moyens pour définir l'avant-plan et l'arrière-plan dans les récits (subordination, jeu sur les oppositions temporelles et aspectuelles), pour projeter dans le temps, pour construire des espaces de validité hypothétiques, etc.
- 40 Les recensements montrent que les apprenants se sont appropriés les moyens formels de la langue cible potentiellement nécessaires pour monogérer la construction de séquences de récit, de description et d'argumentation à l'écrit et à l'oral, définissant un **niveau seuil** de connaissances partagées, qui justifie de parler de communauté d'apprenants. La variabilité entre les étudiants ne se pose pas en termes de disponibilité ou de lacune des moyens pour effectuer les opérations. Elle ressort de leur richesse (modalisation), de l'emploi des formes dans une gamme plus ou moins étendue de fonctions (connecteurs), de l'étendue du répertoire lexical et de l'adéquation aux

normes de la langue cible. Le relevé systématique des divergences a permis de localiser des zones de fragilité et de les caractériser.

2.3.2. Les zones de fragilité

- 41 Les phénomènes de divergences formelles ont été sous-catégorisés et leur co-occurrence montre que la distribution des formes non normées n'est pas aléatoire : des catégories de transgressions disparaissent corrélativement avec d'autres, et ceci en liaison avec le taux de fréquence global. On peut alors regrouper et contraster des apprenants en fonction de caractéristiques communes dans des groupes de niveaux.
- 42 L'examen des divergences par rapport aux normes d'usage dans le contexte de leur occurrence montre que les résistances les plus tenaces sont localisées là où les règles impliquent de prendre en compte plusieurs indices, de les mémoriser pour appliquer la règle, d'effectuer des calculs complexes, de recourir à des marques potentiellement riches en valeurs sémantiques ou difficiles à discriminer.
- 43 Ces facteurs, qui contribuent à alourdir les coûts d'activation au cours du processus de production, ont pu freiner aussi les mécanismes de construction des règles et leur automatisation. Ainsi, le coût du travail sur les aspects formels pourrait expliquer des variations dans le rythme des acquisitions et des fossilisations de certains aspects du système. Certaines marques se prêtent mieux que d'autres au stockage de leurs caractéristiques formelles. Des relations entre les marques, leurs fonctions et leurs valeurs sont plus aisées à établir que d'autres, certaines règles sont plus aisément activables que d'autres. C'est ce que nous montre clairement le caractère non aléatoire de la systématisation des connaissances.

2.3.3. Le répertoire lexical

- 44 Les apprenants disposent tous d'un répertoire qui renvoie à l'activité commune des individus, à leurs échanges et au monde qui les environne. En dehors de cette sphère du lexique, les variations sont importantes du point de vue quantitatif et qualitatif.
- 45 Par ailleurs, on note que la richesse et la précision du lexique vont de pair avec la stabilisation/correction des règles. Les difficultés relatives qu'éprouvent les apprenants pèsent sur tous les aspects formels renforçant notre thèse sur l'impact de la disponibilité des ressources sur les apprentissages.

2.3.4 L'influence de la LM

- 46 Les traces de la LM ne se manifestent pas à l'identique. Pour certains, l'expression évoque un remplissage des structures françaises par des mots et des formes équivalents en anglais. L'association avec d'autres mots traduit une ébauche de fonctionnement dans le système de la langue cible. La LM jouerait alors un rôle de relais entre l'intention de signifier et la formulation, comme si le message pré-verbal activait dans un premier temps les mots en langue maternelle et dans un deuxième temps leurs équivalents en LE. Pour d'autres, les traces de la LM sont moins évidentes. Les domaines sémantiques et les catégories grammaticales sont construits avec les mots et les règles de la LE, mais les agencements ne "passent pas" vraiment en anglais et fleurissent l'influence d'une rhétorique étrangère.

- 47 Les influences linguistiques qui s'exercent sur l'organisation des discours relèvent entre autres des structures propres à cette langue (cf. Carroll et von Stutterheim, 1993), des préférences des locuteurs de cette langue dans les choix d'expression (Guillemin-Flescher, 1981). Cette dimension du langage, que notamment des études interlingues ont pu mettre en évidence, est peu explorée à ce jour. Elle pose des problèmes spécifiques d'apprentissage, comme le montrent les productions d'apprenants très avancés. Les choix de mise en ordre des contenus sélectionnés pour l'expression se font au niveau pré-verbal et impliquent en cas de divergence avec la LM des remaniements au niveau mental. Il faut réapprendre à penser pour parler, selon Slobin (1991). Sous le poids d'autres priorités, les apprenants trouveraient, grâce au passage par le français, le moyen d'alléger le poids des opérations de linéarisation pour reporter à plus tard leur attention sur les aspects rhétoriques.

2.3.5. Récapitulation

- 48 La polyvalence des savoir-faire en LM, réinvestie en LE, favoriserait l'appropriation et l'automatisation des moyens dans un va-et-vient d'influences réciproques, qui ne peut que creuser les différences. On peut envisager le schéma suivant : la disponibilité de savoirs relevant du haut niveau permettrait de mobiliser l'attention sur les formes, alors que l'automatisation des connaissances linguistiques libérerait de l'attention à consacrer aux procédures de contrôle et aux activités réflexives. Mais encore faut-il qu'il y ait appétence à l'appropriation et éveil de l'attention sur le niveau formel pour réduire la distance qu'il reste encore à parcourir vers la maîtrise de la langue cible.

III. Les profils individuels

- 49 Cette dernière partie illustre, à titre exploratoire, la méthodologie fondée sur la définition des profils d'apprenants individuels.
- 50 La construction de ces profils est basée sur trois sources d'information. En premier lieu, la description des profils linguistique et stratégique à partir de quatre tâches de production, identiques à celles qui ont fait l'objet d'études transversales. Les rédactions invitaient les étudiantes à écrire une nouvelle, (« a short story »), à décrire un endroit apprécié pour convaincre le professeur de s'y rendre, enfin à se prononcer sur ce que devrait être l'université, un lieu de formation de l'esprit ou d'apprentissage de savoir-faire spécialisés. Les entretiens ont été menés à Paris VIII, toujours avec la même enquêtrice, Lucy, et selon les mêmes modalités. La qualification des moyens mis en œuvre est envisagée du point de vue de leur richesse et de leur conformité aux normes. Les stratégies discursives sont évaluées en fonction de leur polyvalence et de leur efficacité.
- 51 La deuxième source s'appuie sur l'entretien qui est abordé comme le lieu d'actualisation des priorités vers le système, la norme ou la tâche. On repère alors les tendances variables à s'appesantir sur le code pour s'approprier des moyens nouveaux et se livrer à des activités réflexives ou alors à exercer un contrôle sur les productions ou enfin à recourir à tous les moyens du bord.
- 52 La troisième source porte sur des données biographiques et des caractéristiques individuelles, notamment la motivation et les attitudes. Ces informations sont recueillies dans des entretiens semi-dirigés.

- 53 Les quatre étudiantes présentent d'importantes ressemblances du point de vue socio-biographique, notamment l'origine socio-économique et les activités professionnelles de leurs parents, ainsi que le niveau d'études et l'histoire de leur exposition à la langue cible. Elles sont toutes quatre en licence de LEA (S1 et S2) ou d'anglais (S3 et S4). Leur apprentissage s'est partagé entre l'institution et le milieu social au cours de séjours prolongés dans un pays de langue anglaise. S1 a cumulé près de deux ans, dont plusieurs mois consécutifs aux Etats-Unis. S2 séjourne régulièrement en Angleterre depuis l'âge de treize ans. S3 reprend sa scolarité à Paris VIII après deux semestres d'études à l'université de Liverpool et S4 a été et est en contact fréquent avec les Etats-Unis où son rôle d'accompagnatrice de voyages organisés l'entraîne régulièrement.

3.1 Compte rendu cas par cas

3.1.1 S1

Caractéristiques générales des productions

- 54 Le récit et la description (Berlin) sont d'une longueur équivalente (à peine trois pages) et l'argumentation est encore plus courte (une page recto/verso). Tous les textes progressent sur le mode associatif par rebonds sur ce qui précède, dans une suite morcelée de phrases sans éléments explicites de transition. L'examen comparatif des enchaînements montre que le récit et la description respectent les contraintes de cohésion et de suivi, fondées sur la chronologie dans le récit et l'évocation des aspects de Berlin dans la description, même si on cherche en vain un principe d'ordonnancement dans ce dernier cas. La juxtaposition décousue du devoir sur l'université ne permet pas au lecteur d'entrevoir la finalité du texte. Dans l'ensemble, les stratégies de gestion sont localistes et les thèmes se cantonnent à des faits, des généralités et des idées reçues.
- 55 Contrastant avec l'économie de l'écrit, cette étudiante s'avère extrêmement prolixe à l'oral. Les dérives thématiques et le cantonnement dans les faits vécus et les lieux communs rappellent les thèmes évoqués et leur organisation dans les rédactions.

Caractéristiques des moyens linguistiques

- 56 Le répertoire lexical de S1 est limité à un vocabulaire courant. Dès qu'il est question d'aborder des domaines de connaissance comme l'université ou la politique, les mots font défaut. Les règles sont fréquemment transgressées et les erreurs touchent aux spécifications syntaxiques comme l'énumérabilité de mots courants, les schémas de complémentation ou les prépositions, ainsi que les règles procédurales "simples" comme le choix des relatifs. Des occurrences de formes normées coexistent le plus souvent avec les formes non normées. Les perturbations conduisent à des fonctionnements anarchiques, dont les effets touchent aussi la motricité dans l'écriture.

Rapports à la norme, au système et à la tâche

- 57 Au cours de l'interaction, S1 ne montre aucun intérêt pour les aspects formels. Elle ne reprend pas les mots offerts par Lucy, mais se contente d'entériner l'aide lexicale. Elle ne manifeste pas davantage de recul et de contrôle par des autocorrections. Elle recourt

par contre à tous les moyens du bord pour s'exprimer comme des néocodages : *to indeep*, ou des calques : *I have many cords to my arch*. Elle exécute la tâche sans montrer d'intérêt ni pour la norme, ni pour le code.

Éléments motivationnels et attitudeaux

- 58 Les objectifs qui la poussent à poursuivre son apprentissage linguistique ne sont pas clairs : elle hésite à s'installer en Allemagne, à tourner un documentaire en province ou encore à faire de la traduction orale. Par contre ses attitudes sont tranchées : elle rejette les Anglais au profit des Américains, mais c'est nettement l'Allemagne qui retient ses faveurs. Par ailleurs, par « manque de temps », elle ne recherche aucun contact avec des anglophones, ne voit pas de films en anglais, ne lit pas de journaux ou de revues. Les cours et les travaux imposés l'absorbent totalement, au détriment de toute autre activité culturelle ou intellectuelle.
- 59 Pour récapituler, S1 ne maîtrise pas l'usage de la langue écrite pratiqué à l'université. Confrontée à une rédaction, elle utilise des stratégies typiques de la communication orale dans ses usages courants. On peut alors se demander si, sachant se débrouiller dans les échanges courants lors de ses séjours aux Etats-Unis et bénéficiant de la tolérance accordée aux étrangers, elle ne se soit pas satisfaite de ses ressources sans pousser à les normaliser. Dans le contexte universitaire où elle se trouve maintenant, les activités qui s'y pratiquent en anglais la conduisent à des surcharges et il semble qu'on atteigne là un effet de seuil. Ses hésitations à poursuivre des études font écho aux difficultés évidentes qu'elle rencontre pour faire face aux exigences universitaires. La conjugaison des deux facteurs : l'effet de seuil et la satisfaction des besoins courants contribueraient à rendre compte de la forme de ses acquisitions.

3.3.2 S2

Caractéristiques générales des productions

- 60 Les textes sont divisés en un nombre restreint de paragraphes où le lecteur peut se laisser guider par des éléments anticipateurs ou rétrospectifs ou encore par des mises en garde de changements thématiques. Le récit basé sur une histoire lue s'appuie sur la chronologie des événements et respecte le schéma canonique. Dans la description de Venise, les différentes facettes de la ville (son histoire, ses monuments...) sont évoquées par le regard du visiteur. Le rôle de l'université est défini en comparant ce qu'était l'université d'hier et ce qu'elle est maintenant, lieu ouvert à un public plus varié, et ce contraste sert de fil directeur. Les fonctions des énoncés et leur hiérarchisation sont explicitées par des marqueurs argumentatifs *but, although, as a conclusion, nevertheless*. Leur tonalité est globalement impersonnelle.
- 61 L'aisance à l'écrit tranche avec l'oral, où S2 manifeste de fortes réticences à parler et se dérobe, en particulier, à chaque fois qu'elle est poussée à exprimer ses vues ou à les défendre.

Caractéristiques des moyens linguistiques

- 62 Le lexique d'un registre courant est disponible et précis. Les règles syntaxiques sont activées de manière relativement systématique à l'écrit et c'est seulement lorsqu'elle

est pressée de s'impliquer qu'elle donne des signes de perturbation par des faux départs, des effacements de désinences verbales et des calques du français.

Rapports à la norme, au système et à la tâche

- 63 S2 ne profite pas de l'occasion du face à face pour user de son droit à la parole, ni pour demander de l'aide, ni pour s'appropriier des mots puisés dans les propos de Lucy. Elle ne reformule pas non plus ni ne s'autocorrige. Elle ne cherche pas à construire une finalité à l'entretien.
- 64 L'application et le contrôle dont elle fait preuve à l'écrit et sa prudence à l'oral peuvent résulter de sa sensibilité à la norme sociale concrétisée par le regard critique de Lucy et du correcteur. La « perméabilité de son ego » pour reprendre la formule de Guiora (1972) la conduirait à refuser d'apparaître comme imparfaite et criticable. Cette attitude transparaît aussi au cours de l'entretien socio-biographique, dans ses réticences à prendre des risques en affirmant des convictions.

Éléments motivationnels et attitudeaux

- 65 S2 voudrait faire carrière dans la traduction et l'interprétariat. Travaillant à mi-temps comme surveillante dans un collège, elle n'a pas de loisirs pour se consacrer à des activités extra-scolaires en anglais et se cantonne exclusivement à ce qu'on lui demande.
- 66 Elle ne montre pas d'enthousiasme lorsqu'elle évoque ses séjours en Angleterre : ses familles d'accueil ne lui laissaient pas de liberté, elle ne s'est pas fait d'amis etc. Rien de positif ne ressort de ses propos.
- 67 En résumé, S2 fait preuve d'une capacité discursive et linguistique en produisant des textes dont les structurations, les balisages et la formulation relèvent des acquisitions scolaires. Le refus de s'impliquer et de prendre des risques conduisent à réduire l'utilisation de la langue à une pratique instrumentale qui est en accord avec les objectifs professionnels qu'elle affiche.

3.3.3. S3

Caractéristiques des productions

- 68 Les trois textes sont organisés autour d'un fil directeur, segmentés en longs paragraphes et riches d'instructions de lisibilité et d'interprétabilité. Le récit est centré sur l'expérience vécue à Liverpool et il mêle les genres : la première partie séquentialise les événements antérieurs à son arrivée dans cette ville pour ensuite s'organiser sur un mode descriptif où l'université puis la ville sont tour à tour explorées. Ce thème est repris dans le texte descriptif dont l'organisation est fondée sur la réfutation d'un discours dévalorisant à l'égard de Liverpool par le déploiement d'aspects qui lui sont favorables. Le devoir argumentatif sur le rôle de l'université soulève bien des difficultés. Le texte est argumentativement structuré. Les paragraphes délimitent des points de vue, le lecteur est guidé par des instructions de lisibilité, les thèmes développés sont annoncés mais la discussion sur cette abstraction, *a trained mind*, et les propriétés hypothétiques qui lui sont attribuées n'inspirent pas leur auteur. La coquille vide de ce devoir montre par contraste ce qui différencie des textes traduisant des

intentions réelles pour communiquer et convaincre et ceux qui appliquent des recettes scolaires.

- 69 S3 profite de l'entretien avec Lucy pour se livrer à la joie de parler anglais. Son aisance est manifeste et elle en use. Elle répond aux questions sans en reprendre les termes mais demande éventuellement des précisions : *what do you mean "why English" ?* Elle quête aussi l'approbation de Lucy : *and when you're 150 in a classroom, it's hard to study, isn't it ?* On retrouve, comme à l'écrit, des stratégies de concession anticipée, qui lui permettent de ménager les deux destinataires, Lucy l'anglaise et moi-même, française appartenant à une université mal aimée.

Caractéristiques des moyens linguistiques

- 70 La qualité de l'expression est bonne, le lexique précis et varié et les règles relativement proches de la norme. Par contraste, les difficultés de formulation rencontrées dans le texte argumentatif et l'instabilité syntaxique qui s'y manifeste mettent en évidence la vulnérabilité des connaissances formelles lorsque l'attention est absorbée par les opérations de sélection de contenus et de mise en ordre.

Rapports à la norme, au système et à la tâche

- 71 S3 manifeste de l'intérêt pour les aspects formels, mais dans le feu de l'action et dans son enthousiasme elle laisse filer des erreurs. Elle sollicite la confirmation d'une expression : *how do you say that ? the English teaching ?* Elle s'autocorrige : *to make a viva, to have a viva.. ; was collapsed, had collapsed ; I'd been going, I've been going.* Elle réutilise abondamment des mots puisés chez Lucy. Elle censure et bloque : *I'm still in con... in touch.* Elle reformule : *you are bound to work, you have to anyway ; they were happy to live, I mean they enjoy their lives...*
- 72 Enfin, dernier aspect, elle aime la musicalité de cette langue : *it's a nice language to hear ; I love the British accent.*

Éléments motivationnels et attitudeux

- 73 S3 termine sa licence d'anglais et il suffit de la citer pour illustrer sa motivation : *I love English, I mean I love the language, I love the country, I love the people, I love everything there.* Et pour ce qui est du désir d'intégration, elle s'installe en Angleterre pour y faire sa vie avec un étudiant de Liverpool.
- 74 Pour récapituler, l'implication sur le plan personnel, les risques pris et déjoués, l'ajustement à l'autre, les tentatives de conviction, tous ces facteurs traduisent une utilisation de l'anglais comme moyen de signifier, de communiquer et d'agir. Mais l'anglais est aussi apprécié en tant que tel, comme un bel outil au service de la transmission des intentions conceptuelles. L'obligation de discourir sur le terrain de l'abstraction et de la théorie montre *a contrario* ses limites et la fragilité de ses moyens. Ces caractéristiques s'accompagnent d'une curiosité pour le terrain linguistique, d'une conscience non étouffante des normes et d'une motivation soutenue à visée intégrative.

3.3.4. S4

Caractéristiques des productions

- 75 Les trois textes sont balisés par des divisions en paragraphes et riches d'instructions. Les délimitations correspondent à des épisodes spatio-temporellement définis dans le récit, à des changements de perspectives dans la description du désert et à des expansions argumentatives étayant des conclusions provisoires dans l'argumentation.
- 76 Le récit raconte ses mésaventures au cours d'un voyage organisé dans une suite de mini-récits avec complication, résolution et évaluation. La conclusion nous ramène au point de départ. La description relate un voyage dans le désert. Le texte rend compte du déroulement chronologique des journées puis décrit la réalité à travers le prisme des sens, pour enfin évoquer les réactions intellectuelles. Dans l'argumentation sur l'université, la démarche raisonnée est balisée par des connecteurs variés, des marques de prise en charge et des attributions à autrui. Les étayages prennent appui sur l'expérience universitaire et professionnelle de l'auteur. Elle explique comment les mathématiques l'ont aidée dans ses études linguistiques et sémiotiques ; cette explication sert d'illustration aux réinvestissements éventuels d'un domaine de connaissances dans un autre.
- 77 S4 joue le jeu de l'entretien : elle accepte le pilotage de Lucy, sans retourner les rôles ni les personnaliser, mais elle impose indirectement ses thèmes par des réponses élaborées. Elle est discrète à son égard et tend à généraliser ce qui la touche. On retrouve là encore les idées développées à l'écrit : contraste entre la "vraie" vie qu'elle exerce dans sa profession et la vie coupée des réalités du monde à l'université, anecdotes sur ses voyages et commentaires généralisants sur le métier, les touristes, etc.

Caractéristiques des moyens linguistiques

- 78 De toutes les étudiantes, l'anglais de S4 est de loin le plus riche, le plus normé et le plus stable, quelle que soit la tâche prescrite. À l'oral son débit est fluide, sans marques d'hésitation, mis à part quelques très rares occurrences où elle se trouve déstabilisée.

Rapports à la norme, au système et à la tâche

- 79 L'intérêt que S4 porte au code est manifeste. Elle teste l'adéquation de ses formules, elle sollicite de l'aide lexicale, elle la réemploie, elle puise des mots dans les propos de Lucy et elle laisse poindre son *ego* lorsqu'elle doit avouer qu'un mot lui échappe : *I don't remember the word actually...des cadres, this is dreadful*. Elle reformule dans le souci de trouver le mot juste : *a carrier, a tour guide ; to subscribe, to book* et verbalise ses raisonnements métalinguistiques : *I would like to be a teacher of English, because if I say an English teacher that would mean that I'm an English native*. L'utilisation de la langue sert aussi à accomplir efficacement une véritable tâche de communication, où S4 parvient à construire des relations authentiques dans un dialogue d'égal à égal.

Éléments motivationnels et attitudeaux

- 80 S4 est passionnée de littérature et place la barre haut dans les projets qu'elle vise : elle veut enseigner à l'université. Pour ce faire, elle a pris un travail qui lui permet de se

rendre dans des pays anglophones, elle occupe ses loisirs à dévorer des livres et choisit ses cours selon ses propres critères de la qualité de l'enseignement dispensé. Son intérêt se porte davantage sur l'anglais dans sa forme écrite que sur son utilisation courante à l'oral.

- 81 Pour récapituler, S4 dispose d'une panoplie variée de procédés discursifs. La qualité de l'expression non seulement la rapproche de la norme d'usage mais son répertoire lexical appartient à un registre soutenu. Son attention se répartit harmonieusement sur l'accomplissement de la tâche, sur le système de la langue et sur la prise en compte de la norme. Sa motivation est ambitieuse et elle se donne des moyens concrets pour réaliser ses projets.

Discussion sur les priorités

- 82 Les analyses montrent que les variations dans les formes des acquis convergent avec les positionnements par rapport aux trois pôles et trouvent par là même des éléments d'explication. La mobilisation des étudiantes autour du système oppose S3 et S4 à S1 et S2. Les premières manipulent les objets linguistiques dans des relations quasi-ludiques et verbalisent leur goût pour l'anglais, pour sa musicalité. On ne trouve aucune trace de ce genre chez S1 et S2, que ce soit sous forme de jeu avec le code, de réactions métalinguistiques ou simplement de reprises de mots puisés chez Lucy. Même si l'absence de traces métalinguistiques n'implique pas l'absence de tout travail sur le code, les occurrences repérées chez S4 traduisent son appétence pour l'appropriation.
- 83 Les rapports entretenus avec la norme séparent aussi les étudiantes. Les formes que prennent ces relations entraînent des conséquences plus ou moins (dé)favorables qui pourraient expliquer l'état des connaissances. L'indifférence à la norme chez S1 bloque les remises en cause et l'autocontrôle, alors que le rapport détendu de S3 favorise l'expression mais non pas la révision de règles douteuses. Les pressions normatives conduisent S4 à surveiller ce qu'elle dit, alors qu'elles incitent S3 à se limiter à ce dont elle est sûre.
- 84 L'exécution de la tâche peut absorber toutes les ressources disponibles au détriment de toute activité acquisitive (S1) ou inciter à se restreindre (S2). Elle peut être aussi l'occasion de se livrer à des stratégies d'appropriation ou de se surpasser pour donner de soi une image valorisante (S3 & S4).
- 85 Les configurations des priorités montrent que le degré d'expertise est lié à l'équilibre que les apprenants accordent à ces trois pôles. Les centrations sur un des pôles au détriment des deux autres compromet le développement des acquisitions, alors que la combinaison des options aboutit à des variantes dans les formes du développement.
- 86 Au chapitre de la motivation, on ne peut qu'être frappé par les convergences entre ce que font les apprenants et ce qu'ils disent au cours des entretiens sur leurs buts, les efforts engagés et les moyens concrets mis en œuvre. Les objectifs clairs et ambitieux s'accompagnent d'actions concrètes pour les réaliser et d'un travail spécifique sur la langue. Et pour les attitudes, on fait le même constat. Les préférences déclarées trouvent un écho dans les comportements où on peut contraster l'enthousiasme déployé par S3 au cours de l'entretien oral au plaisir d'écrire chez S4 dans un style soutenu conforme à celui de la profession convoitée.
- 87 En conclusion, les liens systématiquement repérés entre les connaissances sur les objets (leur organisation, leurs relations avec d'autres), la richesse des répertoires

linguistiques et la polyvalence des organisations discursives montrent l'interdépendance de ces savoirs en LM comme en LE. La variabilité à ce stade avancé pourrait alors résulter des inégalités dans l'étendue des connaissances et des savoirs et des savoir-faire à réinvestir dans les activités en LE qui servent de terreau aux apprentissages.

- 88 A ce stade où les moyens sont là pour s'acquitter des tâches discursives de base, la poursuite des apprentissages dépendrait des goûts et des motivations et se traduirait concrètement par des priorités sur l'enrichissement des moyens, si c'est l'usage érudit de la langue qui est recherché, ou sur les normes d'usage de l'environnement social, si c'est l'intégration dans la communauté qui est visée.
- 89 En conséquence, si l'on veut un jour pouvoir modéliser le sujet apprenant, il faut multiplier les recherches qui intègrent les dimensions linguistiques, stratégiques et socio-biographiques et permettent d'en saisir l'articulation. La méthodologie fondée sur les profils d'apprenants est à mon sens une voie d'accès prometteuse pour parvenir à ce but.

BIBLIOGRAPHIE

- BANGE, P. (1993). « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE* n° 1, ENCRAGES, Université Paris VIII.
- BRONCKART, J.P. (1985). *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé.
- GUILLEMIN-FLESCHER, J. (1981). *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*, OPHRYS.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. (1978/1984). « Toward a model of text comprehension and production », *Psychological Review* 85.
- KLEIN W. (1986, 1989 trad. fr). *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- KLEIN, W. & C. VON STUTTERHEIM (1989). « Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse », *Language Processing in Social Context*, Elsevier Science Publishers (North-Holland).
- LAMBERT W. & GARDNER R.C. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*, Newbury House Publishers, Rowley Mass.
- LAMBERT, M. (1973) *Relations entre les documents biographiques et l'acquisition d'une seconde langue*, Thèse de Doctorat de Troisième Cycle, Paris.
- LAMBERT, M. (1992). « Vers la définition de profils d'apprenants », *Communication à la Table-Ronde du Réseau Européen Acquisition des Langues*, Lyon-L'Arbresle.
- LAMBERT, M. (1993). « Profils d'apprenants et variabilité individuelle », in F. Martinez, M. Pujol & H. Boer (éds) *Las lenguas en la Europa Comunitaria : la adquisición de segundas lenguas Y/O de lenguas extranjerías* ; Rodopi BV Amsterdam-Atlanta GA.
- LAMBERT, M. (1993). « Première ébauche de profils individuels » contribution au 9ème colloque Acquisition des Langues : *Profils d'apprenants*, Saint-Etienne (à paraître 1994).

- LEVELT, W. (1976). « Skill theory and language teaching » in P. Corder & E. Roulet (eds.), *Theoretical Approaches in Applied Linguistics*, Didier AIMAV.
- LEVELT, W. (1989). *Speaking : From Intention to Articulation*, ACL-MIT Press, Cambridge, Mass.
- PERDUE, C. (1993). « Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte », in J.C.Beacco, C.Perdue & R. Vivès (éds.) *Appropriations, descriptions et enseignements de langues* ELA 92 Didier Erudition
- PY, B. (1993). « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche » in *AILE* n° 2, ENCRRAGES, Université Paris VIII.
- SELINKER, L. (1972). « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, n° 10.
- SLOBIN D. (1991). « Learning to think for speaking : native language, cognition and rhetorical style ». *Pragmatics* 1 (1).

RÉSUMÉS

Cet article veut rendre compte de la variabilité des apprentissages en langue étrangère par des francophones, spécialistes d'anglais en milieu universitaire. Il propose une méthodologie basée sur la définition de profils d'apprenants qui articule trois niveaux de description : les profils linguistiques, stratégiques et psycho-socio-biographiques. Les analyses menées dans cette optique sur quatre apprenants ont montré que le degré d'expertise était lié à la disponibilité de plans flexibles et automatisés pour gérer et coordonner les contraintes des tâches (Levelt, 1976). Au delà de cette première source de variation, les formes que prennent les acquisitions dépendent des motivations qui les sous-tendent. Pour les uns, la langue à acquérir se limite à certains usages fonctionnels, pour d'autres, elle constitue le moyen de se livrer à des activités langagières complexes, comme en langue maternelle.

This article studies variation in second language learning by French university students of English. It proposes a methodology based on the definition of learner profiles that integrates three levels of description: linguistic, strategic and psycho-socio-biographic. The study of four advanced learners within this approach showed that differences in performance in a wide range of complex verbal tasks could be attributed to the availability of flexible and automated plans, which have become a part of a person's permanent cognitive outfit, according to Levelt (1976). At another level of influencing factors, different types of acquisition reflect the learner's guiding motivation, *i.e.* some restrict their ambition to limited functional uses, whereas others' aim is bilingualism, *i.e.* acquiring the means of expressing elaborate thought and of communicating in a wide range of situation, in the same way as in the L1.

AUTEUR

MONIQUE LAMBERT

Université Paris VIII