Quel rôle pour la langue de référence dans les représentations des apprenants ? Le cas de l'évaluation en langue étrangère

Rachel Varshney

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5607>

DOI : 10.4000/rdlc.5607

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Rachel Varshney, « Quel rôle pour la langue de référence dans les représentations des apprenants ? Le cas de l'évaluation en langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2006, consulté le 13 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5607> ; DOI : 10.4000/rdlc.5607

Ce document a été généré automatiquement le 13 septembre 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Quel rôle pour la langue de référence dans les représentations des apprenants ? Le cas de l'évaluation en langue étrangère

Rachel Varshney

1. Introduction

1

La présente étude se propose d'aborder la question de l'utilisation de la langue de référence dans la salle de classe selon la perspective de l'apprenant pour "[mettre] en cause l'idée traditionnelle selon laquelle la langue maternelle ne doit pas, en principe, être utilisée dans une classe de langue étrangère" (Cook, 2001 : 402). En adoptant la perspective de l'apprenant, nous voulons réfléchir au rôle stratégique que peut avoir la langue de référence dans l'apprentissage des langues, plus particulièrement en ce qui concerne les examens qui cherchent à mesurer les compétences de l'apprenant, et prendre ainsi part au débat sur le rôle que joue la langue de référence – comprise ici comme langue principale de transmission des savoirs scolaires – dans la salle de classe où s'apprend la langue étrangère.

2

Depuis la fin des années 1960 (lorsque la recherche sur l'acquisition des langues a pris une place importante dans la recherche en linguistique appliquée dans la tradition anglo-saxonne / nord-américaine), la langue de référence a été au centre de nombreuses directives quant à son rôle dans la salle de classe (surtout avec les méthodes basées sur des théories linguistiques, comme la théorie contrastive et la notion de transfert). Dans les années 1980 et 1990, ce rôle n'a pas fait objet d'une considération des chercheurs, à cause de l'influence de la méthode directe dans les cours de langue. Ces dix dernières années, cependant, le débat a été relancé (Macaro, 1998 et 2001 ; Castellotti, 2000 ; Cook,

2001 ; Levine, 2003) et la reprise de ce dernier sert à souligner que la discussion sur la présence ou non de la L1 dans la salle de classe est loin d'être résolue et qu'une compréhension définitive de son rôle nous échappe.

3

L'utilisation de la langue de référence par les enseignants a été, en effet, au centre de nombreux travaux de recherche depuis les études lancées par Polio & Duff (1990). Leur recherche a montré qu'il existe une grande différence entre ce que les enseignants *disent faire* dans leurs cours de langue (par exemple, l'utilisation majoritaire de la langue seconde) et ce qu'ils *font* en réalité (utilisation parfois limitée de la L2). Ce décalage a ainsi reposé la question de la quantité de L2 vraiment utilisée en classe de langue. Cette discussion sur la quantité de L2 s'appuyait sur l'idée que la langue cible devait être le moyen de communication privilégié dans la salle de classe et ne posait que la question liée à savoir "comment réduire (quantitativement) la place attribuée à la langue de référence dans la classe de langue ?".

4

Dans la perspective de la meilleure prise en compte des répertoires variés des apprenants et de leurs expériences diverses d'apprentissage, il nous semble impossible de rester dans la dichotomie L1 *versus* L2, comme elle existe dans les études de Polio & Duff (1990, 1994) ou Kaneko (1992). Il nous faut adopter une perspective plus globale sur toutes les utilisations de la langue de référence dans la salle de classe. À supposer que l'utilisation de la L1 dans la salle de classe témoigne de son utilité, nous suggérons de concentrer nos efforts sur la compréhension de son articulation avec la L2 chez l'apprenant engagé dans un processus d'apprentissage langagier. Comme le dit Dabène (1996) :

L'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrement. (in Castellotti & Moore, 2002 : 18).

5

Si l'on considère l'apprentissage d'une langue étrangère comme se déroulant dans un environnement bilingue (Lüdi, 1993 ; Cambra Giné, 2003) – c'est-à-dire la salle de classe – la langue de référence apparaît désormais comme un outil supplémentaire pour la communication et l'apprentissage, ou "*une bouée transcodique*" comme l'a observé Moore (1996). Vue ainsi en tant qu'outil, une compréhension de la langue de référence et de son rôle chez l'apprenant devient très importante pour faire avancer les méthodes d'enseignement.

6

Comprendre les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue de référence en situation d'apprentissage d'une langue étrangère apparaît alors comme un premier objet d'analyse. Les avantages et les inconvénients que les apprenants attribuent à la langue de référence sont essentiels pour saisir comment ces derniers conceptualisent la L1 et son rôle éventuel dans le processus d'apprentissage en général.

7

Une différence entre les croyances des apprenants vis-à-vis d'un apprentissage général et d'un apprentissage en langue peut exister selon Mori (1999 : 403) :

[...] les croyances des étudiants en ce qui concerne l'apprentissage des langues sont tellement spécifiques à la tâche qu'elles existent indépendamment des croyances générales épistémologiques. (Notre traduction).

8

Si cette différence existe vis-à-vis de l'apprentissage général et de l'apprentissage en langue en particulier, nous postulons qu'elle peut exister entre les représentations épistémologiques de l'apprentissage des langues et les représentations spécifiques de l'apprentissage des langues. Notre deuxième objet d'analyse alors se concentre sur les utilisations stratégiques de la L1 chez l'apprenant.

9

Notre étude se veut ainsi une tentative pour rendre compte de l'ensemble des éléments qui peuvent avoir une influence sur les représentations de l'apprenant surtout au niveau de l'apprentissage d'une langue, des liens avec la langue de référence et son utilisation stratégique, dans l'approche des contrôles dans la salle de classe.

10

Porquier & Py (2004) présentent une distinction entre deux niveaux d'interaction dans l'appropriation d'une langue : le contexte *macro* et le contexte *micro*. Ces deux niveaux peuvent être appliqués à notre étude où le contexte *macro* fait référence aux déterminants sociaux tels que la politique éducative (le rôle de l'établissement) et le *micro* fait référence à la salle de classe.

Le niveau macro comporte les déterminations sociales au sens le plus large, telles que : les politiques éducatives, les politiques linguistiques des pays concernés, les systèmes éducatifs eux-mêmes... le niveau micro correspond à des moments ou à des séquences de dimensions variables mais comportant une unité de temps, de lieu et d'interaction. (2004 : 59).

11

Nous présenterons ci-dessous des données recueillies dans deux contextes dont les caractéristiques apparaissent considérablement différentes tant du point de vue du contexte *macro* que du contexte *micro*.

2. Une "grande école" en France

12

L'échantillon français se compose d'un groupe d'étudiants faisant leurs études de première et deuxième années du premier cycle à l'École Normale Supérieure – Lettres et Sciences Humaines (ENS-LSH) à Lyon (France) pendant l'année scolaire 2002-2003. Ils suivent un cours de langue étrangère comme partie intégrante de leur formation mais cet apprentissage linguistique ne fait l'objet d'aucune évaluation sommative. La répartition des élèves (N=25) apparaît dans le tableau suivant.

Tableau 1 – Répartition d'apprenants français

Niveau	Allemand	Hébreu	Italien	Russe
Débutant	3	5	6	4
Intermédiaire	3	2	2	0 ¹

13

Tous les apprenants qui ont répondu à un questionnaire² avaient déjà suivi une formation formelle en langue. Vingt-trois des 25 étudiants ont fait remarquer que le français était leur langue de référence ou langue principale³. Deux étudiants ont déclaré qu'ils utilisaient plus d'une langue quotidiennement (c'est-à-dire qu'ils se considéraient bi- ou plurilingues) : la première élève étudiait l'italien et utilisait le russe et le français comme langues quotidiennes ; la deuxième, apprenant l'hébreu, a noté qu'elle se servait du français et de l'anglais dans sa vie quotidienne. Après avoir répondu au questionnaire, nous avons proposé aux étudiants de participer à un entretien ; 8 sur les 25 ont répondu favorablement. Leurs caractéristiques démographiques sont notées dans le tableau 2 ci-dessous.

- 14 Les apprenants suivaient des cours en quatre langues : italien, hébreu, allemand et russe mais certains apprenants étudiaient d'autres langues.

Tableau 2 – Détails des apprenants français.

Code	Genre	Âge	L1	Langue apprise	Niveau (de langue)	Expérience en langues préalable
EIA1	F	19-21	Français	Allemand	Intermédiaire	Allemand, anglais, italien, chinois
2EID8	F	19-21	Français	Italien	Débutant	Allemand, anglais
EA9	F	19-21	Français	Italien	Intermédiaire - avancé	Allemand, russe, anglais
ERD4	F	19-21	Français	Russe	Débutant	Anglais, espagnol
EID4	F	19-21	Français	Italien	Débutant	Anglais, espagnol
EID2	M	19-21	Français	Italien	Débutant	Anglais, allemand, chinois
EID1	F	19-21	Roumain	Italien	Débutant	Français, allemand, latin, hébreu, anglais
ERD1	M	19-21	Français	Russe	Débutant	Allemand, anglais

- 15

Les classes de langue à l'ENS-LSH se déroulent dans le cadre du Centre de Ressources en Langues (désormais CEREL), un centre qui se spécialise dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Les apprenants participent à des cours (en classes de 15 au maximum) basés sur l'interaction avec des instructeurs natifs. L'objectif de ces cours est de développer la compétence des étudiants à communiquer dans la langue étrangère au lieu d'une compétence académique dans cette langue (contrairement à l'expérience préalable de la plupart des étudiants en langue).

3. Une université en Australie

- 16

L'université du Queensland est un établissement supérieur avec une entrée en premier cycle basée sur des examens de baccalauréat comme pour la plupart des facultés⁴. Différentes disciplines sont enseignées et les étudiants peuvent choisir d'étudier dans plusieurs facultés. Les cours de langues offerts par la *School of Languages and Comparative Cultural Studies* (où l'étude s'est déroulée) ont pour but la compétence communicative ainsi que la compétence académique⁵. Le nombre d'étudiants par cours variait entre 20 et 25 dans les cours débutants, et entre 15 et 20 dans les cours intermédiaires.

17

L'étude se focalisant sur la population australienne a été réalisée en une seule étape, avec un certain nombre de cours de langues différentes. Les apprenants, aussi bien dans les cours débutants que dans les cours intermédiaires, ont été invités à participer à un entretien (voir annexe). Les apprenants ayant participé à cette étude principale sont au nombre de 18 étudiants⁶, dans les cours débutants et intermédiaires. Le tableau 3 ci-dessous illustre les caractéristiques de l'échantillon australien.

18

Les dix-huit étudiants qui ont participé à un entretien apprenaient une des trois langues suivantes : français, allemand et japonais.

Tableau 3 – Détails démographiques des participants australiens.

Code d'étudiant	Genre	Âge	L1	Langue apprise	Niveau (de langue)	Expérience langagière préalable
SFB1	M	Plus de 30	Anglais	Français	Débutant	Gaélique
SFB2	F	Plus de 30	Anglais	Français	Débutant	Français
SFB3	F	Plus de 30	Anglais	Français	Débutant	Italien, français, arabe, japonais
SFI1	F	19-20	Anglais	Français	Intermédiaire	Japonais
SFI2	F	21-23	Anglais	Français	Intermédiaire	Aucune
SFI3	F	21-23	Anglais	Français	Intermédiaire	Japonais
SJB1	F	Plus de 30	Anglais	Japonais	Débutant	Français, allemand
SJB2	M	21-23	Chinois	Japonais	Débutant	Anglais
SJB3	M	19-20	Anglais	Japonais	Débutant	Indonésien, chinois
SJI1	M	21-23	Anglais	Japonais	Intermédiaire	Espagnol, français

SJI2	F	21-23	Anglais	Japonais	Intermédiaire	Japonais, chinois
SJI3	M	Plus de 30	Anglais	Japonais	Intermédiaire	Japonais
SGB1	M	24-26	Anglais	Allemand	Débutant	Aucune
SGB2	F	19-20	Anglais	Allemand	Débutant	Allemand
SGB3	M	19-20	Anglais	Allemand	Débutant	Latin, japonais
SGI1	M	19-20	Anglais	Allemand	Intermédiaire	Chinois, allemand
SGI2	M	19-20	Anglais	Allemand	Intermédiaire	Allemand, espagnol
SGI3	F	16-18	Taiwanais	Allemand	Intermédiaire	Chinois

3.1. Le protocole de l'étude

19

Cette étude se base sur un protocole développé pour une étude doctorale (Varshney, 2005) et utilise un questionnaire et un entretien individuel. Le questionnaire se compose de plusieurs affirmations sur les croyances épistémologiques (croyances sur l'apprentissage des langues en général) des apprenants en ce qui concerne l'utilisation de la langue de référence dans l'apprentissage. Il a été distribué avant que l'entretien ne commence. Nous avons, en effet, pris quelques minutes pour comparer les réponses au questionnaire avec celles données par les participants durant l'entretien et nous en avons discuté avec les apprenants. Nous avons donné aux étudiants l'occasion d'expliquer et d'explicitier comment ils avaient interprété ces questions, pourquoi ils avaient répondu de telle ou telle façon, surtout lorsque les réponses au questionnaire étaient différentes des réponses obtenues lors de l'entretien.

20

Pour accéder aux représentations des étudiants, un entretien explicatif a ainsi été choisi. Comme Vermersch (1994) l'explique :

La spécificité de l'entretien d'explication est de viser la verbalisation de l'action. D'une part, parce que connaître en détail le déroulement d'une action apporte une information précieuse et, d'autre part, parce que la verbalisation de l'action pose des problèmes qui ont été sous-estimés et qui nécessitent, pour être surmontés, l'utilisation d'une technique de questionnement très précise... (Vermersch, 1994 : 10).

21

Comme nous voulions accéder aux représentations des apprenants sur leur utilisation stratégique de la L1, l'entretien a donné à ces derniers une occasion de parler de ce qu'ils font pour apprendre certains aspects de la langue étrangère. Pendant l'entretien, les étudiants ont été incités à fournir une réponse la plus détaillée possible. De cette manière, l'entretien est devenu un processus réflexif pour les étudiants et les a poussés à discuter

des idées auxquelles ils n'auraient pas, peut-être, pensé auparavant. Il a aussi permis aux apprenants d'être plus conscients de leur utilisation stratégique de la L1.

22

Nous avons réalisé les entretiens suivant un format semi-directif organisé autour de 7 questions ouvertes couvrant deux domaines différents : les utilisations stratégiques de la L1 (questions 1 à 4) et les représentations générales des stratégies d'apprentissages (questions 5 à 7). Dans les deux contextes (celui de l'Australie et de la France), les entretiens ont duré entre 45 et 60 minutes, dans un créneau horaire convenant à la fois au participant et au chercheur. Les interviews ont été enregistrées pour transcription.

3.2. Compréhension du rôle de la langue de référence pour avancer la perspective plurilingue

23

Dans la recherche sur la didactique des langues, on travaille désormais à partir de la notion de compétence plurilingue (voir Coste, Moore & Zarate, 1997) qui postule :

[...] l'existence d'une compétence plurielle, complexe voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (in Coste, 2000 : 118).

24

Parler en termes monolingues pour un apprentissage des langues conduit à appauvrir la richesse de l'individu et ses expériences. Comme le confirme Cambra (2003), il faut que la recherche prenne, en effet, en compte les *"ressources qu'offre le plurilinguisme"* pour faire le lien entre l'apprentissage et la L1 et la L2.

Se placer dans une perspective plurilingue invite à considérer les alternances non plus comme un élément négatif, mais plutôt comme un phénomène absolument inhérent au mode de fonctionnement bi- ou plurilingue ; de considérer que la L1 est là, présente, faisant partie – qu'on le veuille ou pas – des répertoires, et que l'on ne peut pas évacuer, mais qu'il faut gérer en prenant certaines décisions. La valorisation et la légitimation des ressources qu'offre le plurilinguisme de toute classe de LE est un enjeu que les analyses des interactions en classe ont rendu manifeste. Encore faut-il que les études à venir essaient de faire la part des choses et décrivent les relations entre l'alternance codique et l'apprentissage. (Cambra Giné, 2003 : 248-249).

25

C'est dans cette perspective plurilingue que nous nous plaçons et considérons que cette pluralité va permettre d'accéder à la fonction de la langue de référence dans l'évaluation dans un cours de langue.

3.3. Des cultures éducatives différentes

26

Comme le rappelle Castellotti et Moore (2005), l'activité métalinguistique dans la salle de classe d'une langue étrangère *"ne se développe pas de la même manière selon les cultures éducatives dans lesquelles elle prend forme"* (2005 : 109). Cette observation est particulièrement parlante pour notre étude car les deux *macro* contextes dans lesquels nous travaillons relèvent de deux cultures éducatives contrastées. Cette différence se voit

particulièrement et très nettement dans l'appréhension des évaluations sommatives du cours de langue dans les deux cultures. Dans le contexte de l'École Normale Supérieure, il y a une forte concentration sur l'apprentissage du métalangage qui fait partie aussi d'une réflexion métalinguistique introduit dès l'école maternelle ; alors que dans le contexte de l'université australienne, l'emphase reste sur la communication et l'application de la langue, ce qui se traduit par l'absence d'une réflexion métalinguistique explicite dans la langue de référence (l'anglais) dans le système scolaire en général.

27

Cette étude nous montre que les apprenants australiens semblent se concentrer beaucoup plus sur les aspects administratifs de la salle de classe que leurs équivalents français. Les entretiens révèlent que les élèves australiens attachent plus d'importance à la structure de leur cours et son format et qu'ils formulent leurs réflexions plus souvent sur cet aspect-ci. Dans l'exemple 1 ci-dessous, nous pouvons ainsi noter le rôle important de l'anglais (la langue de référence) dans la gestion des connaissances des apprenants, particulièrement au regard de la préparation aux évaluations (exemples 1.a et b) :

28

Exemple 1.

29

a. "... [English is] just something concrete that I can rely on and I can build around that. They're just like throwing everything at you at once with this immersion learning and expecting it to fall magically into place [and it cannot be done] not in four hours a week." – SGI2 04 36-38.

"...l'anglais c'est quelque chose de concret sur lequel je peux prendre mes bases et construire quelque chose autour. Avec l'immersion ils jettent tout à la fois et ils attendent que ça tombe automatiquement en place [et cela ne peut pas se faire] pas en 4 heures de cours par semaine." (Notre traduction).

30

b. "I guess we did the sort of "OK we'll say 'hello'" and then wrote it out." [describing the task of a conversation prepared between 2 students for assessment] – SFB2 04 106.

"Je suppose que nous avons fait du genre "d'accord, on va dire 'bonjour'" et puis nous avons écrit le dialogue." [l'apprenant décrit le processus de se préparer à un examen oral – une conversation préparée avec d'autres étudiants]. (Notre traduction).

31

Comme des études préalables l'ont montré (Anton & DiCamilla, 1998 ; Moore & Simon, 2002), la L1 joue un rôle très fort dans le domaine métacognitif, et ceci se voit dans nos résultats. C'est par le biais de la L1 que les apprenants prennent un rôle actif dans le processus de l'acquisition et la planification de cette acquisition.

32

Cependant, pour être capable de réfléchir sur le processus d'acquisition dans une salle de classe, il faut être conscient de la structure de la salle de classe⁷. Cette conscience a été un aspect important dans les réponses des apprenants australiens. Les apprenants accordent un grand rôle à l'évaluation des cours dans le contexte australien (ce qui peut être vu dans la distribution régulière des évaluations de cours dans le système universitaire en Australie⁸).

33

Dans notre deuxième exemple, on voit le rôle joué par la langue de référence comme moyen d'organiser et ordonner le cours du point de vue de l'étudiant. L'exemple 2a

reflète une préoccupation des apprenants australiens d'avoir des leçons structurées et exemplifie une réflexion sur l'organisation du cours. Pour les apprenants de niveau intermédiaire tout comme pour les apprenants de niveau débutant, on voit se dessiner une focalisation sur l'organisation du cours. Les apprenants français, en revanche, n'ont pas beaucoup parlé de la structure des cours, à l'exception de l'étudiante citée dans l'exemple 2b ; ils semblent travailler plutôt de façon autonome.

34

Exemple 2

35

a. "[...] my German teacher... he will give you everything you need to know, he will mark every piece of work that you submit to him, answer any questions, and the way that you learn is up to you... whereas in Spanish I feel like I have taken a trip back in time and she is giving us homework, and I like to take notes of what I am hearing so I can go over it later, and she will tell us all to close your textbooks...[if] my Spanish teacher saw how we learnt German, she would pretty much have a heart attack" – SGI2 04 112.

"[...] mon professeur d'allemand... il va te donner toute information nécessaire, corriger tout travail qu'on lui donne et la façon dont tu apprends c'est à toi de décider... alors en espagnol, j'ai l'impression d'avoir encore 10 ans car elle nous donne des devoirs, elle nous dit de fermer les livres... si mon professeur d'espagnol voyait comment on apprend l'allemand elle aurait une crise cardiaque !" (Notre traduction).

36

b. "Je n'arrive pas à apprendre s'il n'y a pas un minimum d'ordre" – ERD4 04 36.

37

Il est probable qu'une différence entre le contexte éducatif en France et celui en Australie ait une influence sur les différences évidentes dans nos résultats. Nous avons déjà fait remarquer que les cours dans le contexte français ne font pas l'objet d'une évaluation, ce qui a sûrement eu une influence sur l'attention portée à la structure du cours.

38

Nous suggérons que si une plus grande importance était donnée à l'évaluation des compétences des étudiants en France, comme c'est le cas en Australie, les apprenants français auraient été, peut-être, plus préoccupés par l'aspect administratif de leurs cours. Néanmoins, vu les stratégies mises en œuvre par les apprenants français (c'est-à-dire leur motivation à chercher des occasions pour parler et pratiquer la langue en dehors de la salle de classe), un manque de contrôle ne semble pas avoir eu d'effet notable. On peut postuler que, grâce à leur expérience extensive préalable d'apprentissage des langues, les apprenants français ne cherchent plus d'indices par rapport à leurs professeurs mais qu'ils sont beaucoup plus autonomes dans leur apprentissage.

39

Un autre aspect de l'administration de la salle de classe qui apparaît dans les réflexions des apprenants est les consignes sur les activités. Les deux groupes d'apprenants (français et australien) semblent, en effet, faire une distinction entre les instructions qui méritaient l'utilisation de la langue de référence et celles qui méritaient l'utilisation de la langue étrangère. Les apprenants australiens ont fait référence à deux types de consignes : celles qui ont un impact sur la note finale du cours et celles qui n'en ont aucun. En ce qui concerne les instructions / consignes sur des activités et des tâches, surtout dans des cours intermédiaires, les apprenants sont d'accord pour les recevoir en

langue étrangère, peut-être car cela leur fournit une exposition à la langue étrangère qui ne leur est pas possible en dehors de la salle de classe (exemple 3a).

Exemple 3

a. "...We [the students] REALLY need to speak in French because I don't know many French people and class is really the only time I get to practice, so you need to take advantage of it." – SFI2 04 75.
 "... Nous [les apprenants] avons besoin de parler en français car je ne connais pas de Français et la salle de classe c'est mon unique occasion de pratiquer, alors il faut en profiter." (Notre traduction).

b. "...I just think that everything should be said in German with, even when the teacher comes into class, she should say something in German." – SGB2 04 14.
 "... Je pense qu'il faut que tout soit dit en allemand, même quand le professeur entre dans la salle, il devrait dire quelque chose en allemand." (Notre traduction).

Les apprenants ont indiqué que, toujours en faisant appel à la possibilité d'un recours à la langue de référence si nécessaire, ils préféreraient recevoir toutes les instructions en langue étrangère (exemple 3b). Quelques apprenants ont enfin fait remarquer que le fait de recevoir des instructions uniquement en langue étrangère leur demandait un niveau de confiance en L2 qu'ils n'avaient pas encore atteint, car cette utilisation unique voulait dire qu'ils avaient la confiance suffisante pour être sûrs d'avoir tout compris dans l'échange. Il est bien possible que le manque d'expérience vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue autre que l'anglais, fait que les apprenants sont peu sensibles aux divers éléments d'apprentissage de la classe de langue.

Nous voyons ici apparaître des représentations qui portent sur la confiance des apprenants. Il nous semble que pour être en confiance, surtout dans une situation d'évaluation, il faut tout comprendre. L'idée de la sanction positive ou négative induit une représentation qui enferme les apprenants dans un processus de compréhension totale et non pas dans un processus de compréhension globale renforcée par une prise d'indices textuels et contextuels.

Alors que les apprenants français et les apprenants australiens sont d'accord sur l'utilisation stratégique de la langue de référence dans l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire, c'est ici dans l'administration de la salle de classe que nous voyons les différences les plus importantes. Les apprenants australiens avaient pour la plupart une vue équilibrée de la langue de référence et de la langue cible, y voyant des inconvénients et des avantages. Néanmoins, compte-tenu du rôle important que jouent les contrôles dans leurs programmes d'études universitaires (et l'éventuelle remise de diplôme), ils signalent l'importance d'utiliser tout de suite la langue de référence pour qu'il n'y ait pas de malentendus (exemple 4b).

Exemple 4

- a. "[it goes] on your academic transcript." – SGB3 04 192.
 "[les notes vont être visibles] sur le relevé de notes." (Notre traduction).

48

- b. "I think that assessment details are a bit more serious [laughs]. I mean if you get something wrong you could be a lot worse off than if you just get an activity wrong." – SGI8 04 222.
 "Oui, je pense que les détails sur l'examen sont plus sérieux [que les instructions sur les activités etc.]. Je veux dire, si on fait une erreur on est dans une situation pire que si on fait une erreur sur une activité." (Notre traduction).

49

Les apprenants français, comme ils l'ont montré pour la section sur la structure du cours, ne semblaient pas considérer les contrôles comme significativement importants. Comme nous l'avons préalablement dit, ceci a sans doute des liens avec la non-évaluation de leurs cours à l'ENS-LSH.

50

Afin de comprendre ces différences entre les deux groupes d'étudiants et leurs résultats, il est nécessaire de prendre en compte les variations entre les deux *macro* contextes universitaires ou les cultures scolaires ; comme le remarque Cambra Giné :

De nombreux facteurs interviennent dans cette diversité de situations [milieu institutionnel / milieu non institutionnel], dans laquelle il faut souligner la prégnance des cultures scolaires. (Cambra Giné, 2003 : 64).

51

Un exemple de différence entre les cultures scolaires est visible dans le coût des études. Dans le système français, après avoir payé les frais d'inscription pour l'année scolaire, l'apprenant peut suivre tous les cours qu'il veut, contrairement au système australien où il faut payer des frais d'inscription pour chaque cours suivi par l'apprenant⁹. Cet écart entre les deux cultures peut expliquer pourquoi les apprenants australiens semblent se focaliser sur les évaluations et les examens, tandis que les apprenants français ne sont pas aussi centrés sur ces derniers.

52

Cette focalisation sur les aspects académiques de l'apprentissage pose le problème de savoir quelles sont les compétences nécessaires pour réussir un apprentissage scolaire d'une langue et fait écho aux études de Saville-Troike (1984). Son étude a, en effet, montré que les apprenants dans des cours d'anglais, langue seconde (ESL) ayant atteint des niveaux très élevés aux tests de langue n'étaient pas tous capables de réussir dans un milieu académique anglophone. Elle conclut qu'il existe peu de corrélation entre une réussite scolaire et la compétence linguistique ou sociolinguistique :

... most of the children who achieved the best in content areas...were those who had the opportunity to discuss the concepts they were learning in their native language with other children.¹⁰(1984: 216).

Elle conclut que:

... Even in linguistically heterogenous classrooms... at least some degree of bilingual education is proving to be feasible and clearly provides the best context for contextual development.¹¹ (1984 : 216).

53

Saville-Troike a inventé le terme de "*compétence académique*" pour faire référence aux connaissances préalables des étudiants vis-à-vis du contenu du cours et des aptitudes à

étudier, tandis que Coste & Moore (1994) ont plutôt parlé de "*rituels d'apprentissage*" pour faire référence à l'entraînement académique des adultes.

En outre nous avons ici affaire à un public d'adultes, fortement scolarisés et on peut émettre l'hypothèse que ceux-ci ont déjà développé des images stabilisées de la langue, et des rituels d'apprentissage. (1994 : 412).

54

Dans notre étude, il apparaît que les apprenants ont déjà eu un contact préalable avec l'environnement scolaire pendant bien longtemps, et comme le disent Coste & Moore (1994) ci-dessus, cela peut être attribué au développement des "*rituels d'apprentissage*" qu'ils appliquent à l'apprentissage d'une langue étrangère. Si l'on considère que ces rituels ont été largement établis en référence à la L1, il nous semble évident que la L1 va être importante dans l'établissement des connaissances.

55

Pour la gestion de la classe et son administration, relativement plus d'apprenants débutants ont indiqué une préférence pour les instructions en L1.

56

Exemple 5

57

a. "Je pense quand même que pour une première année d'apprentissage de la langue il faut qu'il soit en mesure de donner pas mal d'explications en français." – ERD4 04 40.

58

b. "... *If it is given in German or whatever, it means there might be some students who would have trouble understanding what the assessment is.*" – SGB3 04 190.

"... Si c'est donné en allemand il se peut qu'il y ait des apprenants qui auraient des difficultés à comprendre les examens." (Notre traduction).

59

Ceci peut être attribué à leur manque d'expérience dans la classe de langue, surtout pour les apprenants australiens, peu sûrs des aspects les plus importants des instructions et préférant dès lors travailler en L1. Toujours dans l'échantillon des apprenants australiens, nous pouvons voir une convergence entre les apprenants de niveaux intermédiaires et débutants dans le domaine des contrôles où ils demandaient toujours un recours à la L1 pour l'explication et les instructions par rapport aux examens.

60

Même si une recherche plus approfondie en ce qui concerne le véritable degré d'impact du niveau sur le recours à la L1 est nécessaire, une différence – même subtile – est alors évidente. Nos résultats montrent que les étudiants semblent utiliser la L1 dans les niveaux débutants aussi bien pour confirmer leur compréhension de tous les éléments de la salle de classe que pour structurer leurs connaissances en langue étrangère. Les étudiants de niveaux intermédiaires, en revanche, semblent utiliser la L1 quand les concepts deviennent plus complexes, mais aussi pour la compréhension des contrôles (qui semblent être très importants pour les apprenants australiens). Pour la plupart, les étudiants de niveaux intermédiaires comme les débutants pensent que leur recours à la L1 va diminuer au fur et à mesure de leur expérience en L2.

61

Nous situant dans le domaine de la linguistique éducative, il importe maintenant d'établir des liens entre notre recherche et les pratiques de la salle de classe. Bien que cette étude

ne soit qu'une investigation essentiellement empirique des représentations des apprenants concernant l'utilisation de la langue de référence, quelques-uns de nos résultats peuvent cependant informer la didactique des langues. Nous croyons que les points suivants peuvent fournir aux acteurs impliqués dans l'apprentissage d'une langue, enseignants comme apprenants, des éléments de dialogue.

62

Nos résultats ont montré qu'il existe de nombreux domaines où la langue de référence a un rôle à jouer dans la classe de langue. Dans l'ensemble, il semble que les apprenants ont une vue très équilibrée de la langue de référence et aucun apprenant dans notre enquête n'a exprimé le souhait d'un retour à une méthode de grammaire-traduction où la langue de référence est utilisée presque exclusivement. Nous avons vu, au contraire, qu'après avoir pesé les bénéfices et les inconvénients de la L1, les étudiants ont pu mieux apprécier son utilité.

63

Du point de vue de l'administration de la salle de classe, il semble que les apprenants voient la langue de référence comme un outil pour rendre la salle de classe plus efficace. La plupart des pédagogues admettent que la L1 leur permet de donner rapidement des informations de gestion (ce que nous avons aussi appelé administration) pour passer plus de temps sur l'apprentissage de la langue. Bien que les approches communicatives et directes soient au cœur des méthodes employées dans de nombreuses classes de langue, les logistiques de la salle de classe actuelle posent des barrières à une telle approche. Tandis que des bénéfices sont à tirer d'une exposition à la langue étrangère pour remplir des tâches communicatives (et dans une salle de classe, celles-ci sont habituellement des informations administratives ou instructives), certains inconvénients doivent être pris en compte pour un choix éclairé de ce qui est important dans la leçon en question. Par ailleurs, notre étude montre que si le professeur ne donne pas d'astuces en langue de référence, il est fort probable que l'apprenant va chercher lui-même une traduction (avec un dictionnaire ou en communiquant avec ses voisins) ; il se peut alors qu'une traduction rapide en langue de référence de la part de l'enseignant permette d'éviter d'éventuels usages impropres du dictionnaire et des conversations intempestives entre étudiants.

64

Les apprenants indiquent également que du point de vue administratif, s'ils comprennent la structure du curriculum et s'ils ont une idée du cours, ils sont mieux capables de mettre en évidence les stratégies d'apprentissage de façon autonome. La langue de référence semble donc les aider à structurer leur apprentissage ; il nous semble alors nécessaire de spécifier, au début des cours, la structure dudit cours. Cette nécessité nous semble particulièrement pertinente dans un contexte universitaire où l'enseignant attend que l'apprenant soit autonome dans son apprentissage et où le résultat de son apprentissage est mesuré par rapport à sa performance sur des contrôles bien précis.

65

En fin de compte pour les apprenants, l'utilisation unique de la langue de référence n'est pas le but de la classe de langue. Ils voient l'importance de l'exposition à la langue étrangère pour établir leurs compétences, mais ils démontrent aussi que des éléments de l'apprentissage sont facilités par l'utilisation de la L1. La conclusion la plus importante de notre étude réside donc dans le fait que les apprenants sont conscients des avantages et des inconvénients posés par la L1. Leurs représentations permettent une utilisation stratégique pour promouvoir l'apprentissage. Les contraintes posées par la salle de classe

sont nombreuses et doivent être certainement prises en compte dans toute considération de la langue de référence dans les méthodes d'apprentissage. Même si le recours à la L1 est utile dans la salle de classe, nous insistons pour que son introduction dans les méthodes d'enseignement n'empiète pas sur la transmission de la L2.

4. Conclusions

66

Au final, cette étude nous fournit une base à partir de laquelle nous pouvons entreprendre des recherches ultérieures. Comme investigation empirique, elle nous a donné un aperçu des utilisations stratégiques des apprenants, en montrant que la cognition s'établit largement à partir de la langue de référence, tandis que l'apprentissage de la langue étrangère est principalement élaboré à partir de l'utilisation de cette dernière. Si nous voulons continuer à effectuer des recherches dans le contexte éducatif universitaire, il va falloir, premièrement, reconnaître l'importance des travaux cognitifs que l'apprenant doit entreprendre et deuxièmement, accepter cependant que dans les cours de niveaux débutants et intermédiaires, les apprenants n'ont pas toujours les compétences langagières ou cognitives pour entreprendre ce travail. En prenant ces contraintes en compte, il nous semble évident que ces mêmes apprenants vont s'appuyer sur leur langue de référence jusqu'au point où ils vont acquérir les compétences nécessaires en langue étrangère. Si on prend ces éléments en compte, au lieu de voir l'apprentissage d'une langue comme apparenté à l'apprentissage d'une langue de référence, on peut voir l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'articulation des connaissances linguistiques, culturelles et académiques multiples – créant une tapisserie riche en expériences préalables – et non comme un apprentissage linéaire avec pour unique référence la langue étrangère. Dans l'avenir, il va falloir que la didactique des langues étrangères, ainsi que la didactique des langues premières, prennent en compte l'importance d'une approche plurilingue. En ce sens, la didactique des langues étrangères devra évoluer vers une didactique du plurilinguisme qui apparaît comme un regard porté vers le fonctionnement réel des langues en situation complexe et vers la place que peuvent y tenir les différents idiomes en circulation, pour parvenir à gérer au mieux l'enseignement / apprentissage des langues en contexte plurilingue.

BIBLIOGRAPHIE

- Anton, M. & Dicamilla, F. (1998). "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". *Canadian Modern Language Review*, 54 (3). pp. 236-315.
- Castellotti, V. (2000). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005). "Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation". In Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). *Comprendre les cultures éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la salle de classe*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes.
- Coste, D. (2001). "Compétence à communiquer et compétence plurilingue". In Castellotti, V. & Py, B. (éds). *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Éditions. pp. 115-123.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D. & Moore, D. (1994). "Profil d'apprenant et gestion des passages". In Pochard, J.-C. (éd.). *Profil d'apprenants. Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Saint-Étienne : Publications de l'université de Saint-Étienne. pp. 411-431.
- Duff, P. A. & Polio, C. G. (1990). "How much foreign language is there in the foreign language classroom?". *The Modern Language Journal*, 74 (2). pp. 154-166.
- Kaneko, T. (1992). *The Role of the First Language in Foreign Language Classrooms*. Temple University, Tokyo.
- Levine, G.S. (2003). "Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first Language use, and anxiety: Report of a questionnaire study". *Modern Language Journal*, 87 (3). pp. 343-364.
- Lüdi, G. (1993). "Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue". *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 3. pp. 115-146.
- Macaro, E. (1998). *An analysis of interaction in foreign language classrooms with particular reference to teacher recourse to L1*. Unpublished Doctor of Philosophy. University of Reading, Reading.
- Macaro, E. (2001). "Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making". *Modern Language Journal*, 85 (4). pp. 531-548.
- Moore, D. (1996). "Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école". *AILE*, n° 7. pp. 95-122.
- Moore, D. & Simon, D.-L. (2002). "Déréalisation et identité d'apprenants". *AILE*, n° 16. pp. 121-144.
- Mori, Y. (1999). "Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning". *Language Learning*, 49 (3). pp. 377-415.
- Polio, C. G. & Duff, P. A. (1994). "Teacher's language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation". *Modern Language Journal*, 78 (3). pp. 313-326.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*. Paris: Crédif / Essais.
- Saville-Troike, M. (1984). "What really matters in second language learning for academic purposes? ". *TESOL Quarterly*, 18 (2). pp. 199-219.
- Varshney, R. (2005). *Learner representations of L1 strategic use in the foreign language classroom: A comparative study of French and Australian students*. Unpublished doctoral dissertation : The University of Queensland, Brisbane, Australia. (*Représentations chez l'apprenant de l'utilisation stratégique de la langue première dans l'apprentissage d'une langue étrangère : Une étude comparative d'apprenants australiens et français*. Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris, France).
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Business Information.

ANNEXES

L'utilisation de la langue de référence dans la classe de langue étrangère.

Pour protéger votre anonymat, ne marquez pas votre nom sur cette feuille.

À partir des phrases suivantes, cochez la réponse qui convient. Cochez une seule case pour chaque réponse.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Moitié d'accord	Moitié pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Je trouve plus facile de comprendre la structure de la langue étrangère quand mon professeur l'explique en français.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je pense qu'il faut enseigner la grammaire en langue cible.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je crois que le professeur devrait donner les instructions (en ce qui concerne les exercices, les activités et les devoirs etc.) en langue étrangère.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Les critères d'examen ne devraient être donnés qu'en français.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je trouve qu'un professeur qui utilise la langue étrangère tout le temps en cours est moins accessible qu'un professeur qui utilise la langue maternelle de l'étudiant plus fréquemment.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens plus à l'aise quand mon professeur de langue utilise le français	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je trouve normal que mon professeur utilise la langue française dans la salle de classe si c'est la langue maternelle des apprenants.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Je pense que les professeurs d'une langue maternelle autre que le français utiliseront plus souvent la langue étrangère dans la salle de classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

NOTES

1. Le CEREL n'a pas offert le russe au niveau intermédiaire cette année (2002-2003) ; aucun étudiant ne voulait l'étudier à ce niveau.
2. Le questionnaire, expliqué dans la section sur le protocole de l'étude, a été créé comme partie de notre étude doctorale. Le questionnaire (voir annexe) consistait en 21 affirmations sur l'utilisation de la langue de référence dans les domaines de la grammaire, du vocabulaire, de l'administration du cours et des évaluations dans le cours de langue.
3. Pour s'adresser au contexte plurilingue, notre questionnaire n'a pas fait référence au terme langue de référence. Par contre, nous avons demandé une réponse à la question 'quelle langue utilisez-vous principalement dans votre vie quotidienne ?'.
4. L'entrée en différentes facultés peut varier, par exemple, l'entrée en faculté de médecine se fait à partir d'un concours et d'un entretien.
5. La description suivante figure dans la déclaration d'intention de l'école : Nous poursuivons ces études dans l'intérêt de l'érudition, en promouvant une compréhension des langues autres que l'anglais, et en développant des compétences linguistiques et intellectuelles pertinentes aux buts personnels et professionnels des étudiants. En réalisant cette mission, nous cherchons à développer les compétences suivantes chez nos étudiants :
 - une compétence dans la / les langue(s) de leur spécialisation ;
 - une compréhension du pluriculturalisme, en particulier une connaissance solide du contexte culturel de la / des langue(s) étudiée(s) ;
 - une sensibilité interculturelle, ainsi que les perspectives et les compétences qui promeuvent la communication interculturelle ;
 - la capacité à penser d'une manière critique et une capacité à articuler des idées et des arguments. (Notre traduction).
6. Deux de ces étudiants ont fait remarquer que l'anglais n'était pas leur langue première mais qu'ils utilisaient quotidiennement cette langue dans leurs cours. Le premier élève étudiait le japonais et avait le chinois comme langue première, le deuxième élève suivait des cours d'allemand et avait la langue taïwanaise comme langue première.
7. Par ailleurs l'importance d'une structuration de l'apprentissage d'une langue est visible dans le Portfolio des langues introduit par le Conseil de l'Europe, qui vise une référence commune pour mesurer le progrès de l'étudiant envers une compétence plurilingue. Ce Portfolio permet aux apprenants d'enregistrer leurs interactions avec la langue apprise pour évaluer leur propre progrès (pour une discussion de ce Portfolio, voir le Cadre commun européen de référence (2002 : 22)).
8. À notre connaissance, il n'existe pas un organisme indépendant à l'ENS-LSH qui s'occupe des évaluations des cours. Et pour cause, les cours ne font pas l'objet d'une évaluation.
9. Par exemple, les apprenants australiens paient de l'ordre de \$ 600 pour chaque cours entrepris.
10. "... la plupart des apprenants qui ont obtenu les résultats les plus importants dans le curriculum... étaient ceux qui ont eu l'occasion de parler des concepts appris dans leur langue native avec d'autres apprenants." (Notre traduction).

11. "... Même dans une classe linguistiquement hétérogène... un degré au moins d'éducation bilingue s'avère réalisable et fournit nettement le meilleur contexte pour le développement contextuel." (Notre traduction).

RÉSUMÉS

Notre recherche, centrée sur l'étude des représentations des étudiants envers l'utilisation de la langue première – plus particulièrement par rapport aux contrôles de langue – continue à explorer la question, peu travaillée (surtout dans un contexte anglo-saxon), des représentations d'apprenants dans un contexte scolaire. Utilisant un échantillon d'étudiants australiens (N=18) et français (N=25) et avec l'aide d'un questionnaire et d'un entretien semi-directif, cette étude révèle les représentations du / des rôle(s) de la L1 dans leur apprentissage des langues. Les résultats montrent que les étudiants ont une vue très équilibrée de la L1 en général, bien que son rôle dans les examens de langue soit beaucoup plus important que son rôle dans d'autres aspects de l'apprentissage (par exemple, l'acquisition du vocabulaire, de la grammaire et pour répondre aux besoins affectifs). Cette étude montre également l'importance de comprendre la nature complexe de ces représentations d'apprenants envers la langue première dans la salle de classe, pour faciliter une discussion plus fondée sur la réalité dans la didactique des langues et un renouvellement des pratiques de classes.

This research project explores learner's representations of strategic L1 use in the foreign language classroom and highlights both the positive or negative roles attributed to the L1 in the language learning process – particularly with respect to language assessment – continuing to explore the relatively understudied domain of student representations within a scholarly context. Surveying a population of Australian (N=18) and French students (N=25), this study uses both questionnaire and interview responses in order to analyse the roles allocated to the L1 with respect to learning outcomes. The results indicate that students have a very balanced view of the L1 with respect to the learning of grammar, vocabulary and social aspects, yet its use in assessment aspects appears much more advantageous. The importance of this study and its findings is in recognizing the complex nature of learner representations in order to facilitate a discussion that is based more on the reality of language teaching, with the hope of renewing classroom practices.

INDEX

Mots-clés : langue première représentations, l'apprentissage des langues étrangères, linguistique éducative, l'administration des cours

Keywords : L1, language attitudes, foreign language learnin, educational linguistics classroom administration

AUTEUR

RACHEL VARSHNEY

Rachel Varshney enseigne dans le département de français et de linguistique appliquée à l'université du Queensland (Australie). Elle vient de soutenir sa thèse en cotutelle entre l'université du Queensland et l'université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3. Sa recherche s'intéresse à l'appropriation des langues secondes et étrangères par des apprenants avec un intérêt particulier dans l'utilisation de la langue première.

Courriel : Rachel.Varshney[at]ling.mq.edu.au

Adresse : Department of Linguistics, Macquarie University, NSW 2109, Australie.