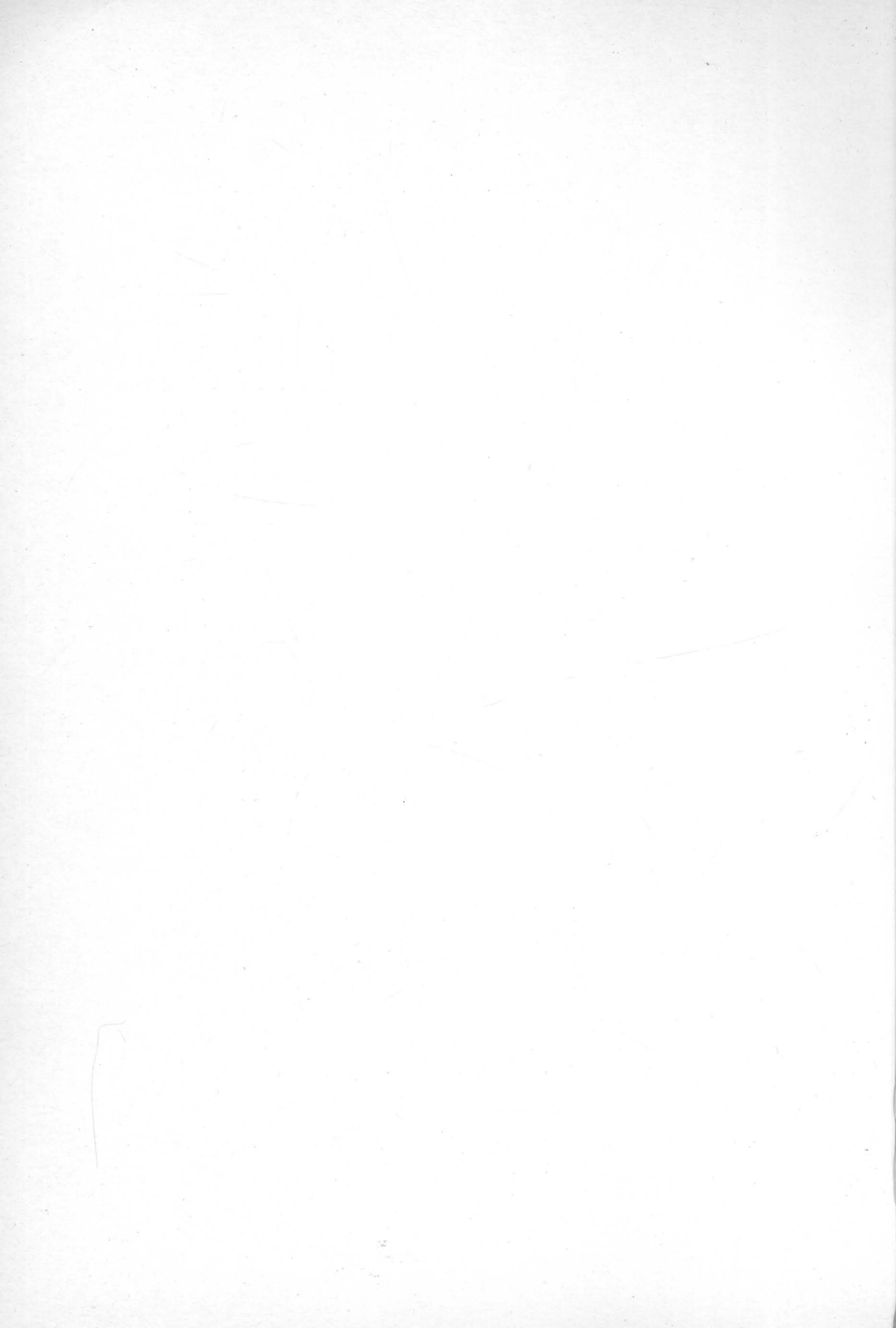


42582A II

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXVI (1998)

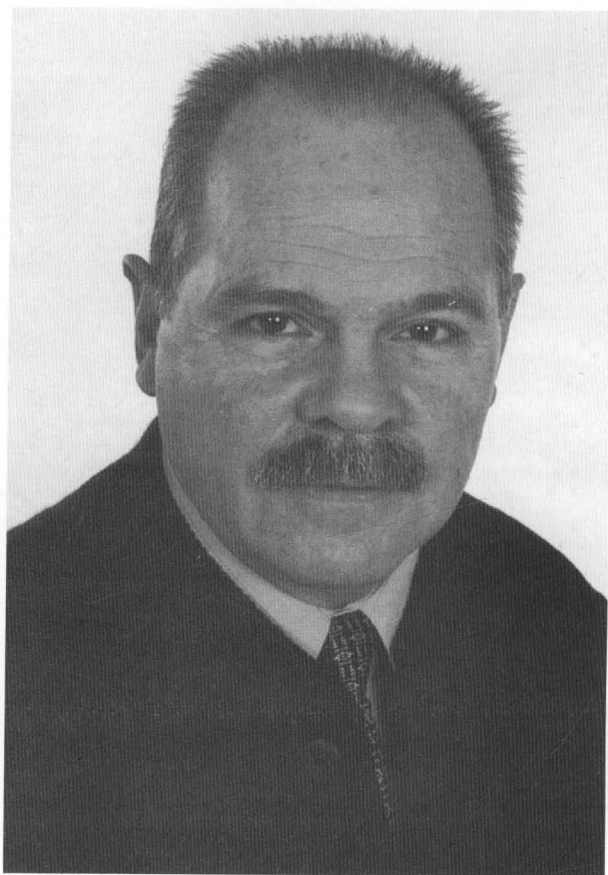




BT ¹⁹⁹⁸ *lynd.* Vol. 26: 1998 r.



h 25 82 / 1 II
29. KWI. 1999



Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer



HORTON

11 821 25

13201

29. KWI. 1999

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer
zum 60. Geburtstag

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVI (1998)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer
Editor – Izabela Prokop
Assistant to the Editor – Paweł Hostyński

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa	Jacek Fisiak – Poznań
Leon Kaczmarek – Lublin	Franciszek Grucza – Warszawa
Aleksander Szulc – Kraków	Waldemar Marton – Poznań
Weronika Wilczyńska – Poznań	Władysław Woźniewicz – Poznań



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

Poznań 1998

BIBL UAM
13201

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 POZNAŃ, Poland
tel. (+48-61) 831 12 19, tel./fax (+48-61) 831 12 48

e-mail: iprok@amu.edu.pl

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA

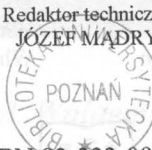
Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1999

Opracowanie redakcyjne
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny
JÓZEF MAJDRY

ISBN 83-232-0939-1
ISSN 0072-4769



425821 n / Vol. 26:
1998

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 25,25. Ark. druk. 21,75 + 1 wkł. Papier offset. kl III, 80 g, 70 × 100.
Podpisano do druku w styczniu 1999 r. Druk ukończono w lutym 1999 r.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL UAM
gg EO goh

CONTENTS

EDITORIAL (Izabela PROKOP)	5
 I. ARTICLES	
Sylvia ADAMCZAK, Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur	17
Zofia BERDYCHOWSKA, Maßgeschneiderte Fachtexte – nach was für einem Maß?	35
Maria DAKOWSKA, Glottodydaktyka u prognozy XXI wieku	43
Bjørn EKMANN, Die Erlebnishaftigkeit literarischer Texte. Erwägungen zur Methode der Textanalyse	57
Ilona GAWĘDA, Zu Eigennamen in deutschen und polnischen Sprichwörtern	89
Christian GELLINEK, Dialog über „Dutch“ und „Double Dutch“	101
Gert HENRICI, Empirische glottodidaktische Forschung. Ein Beispiel: Das Projekt ‘Lösungsinteraktionen’	107
Ursula HIRSCHFELD, Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden	113
Jan ILUK, Problemy tłumaczenia nazw medycznych na przykładzie języka polskiego i niemieckiego	123
Czesław KAROLAK, Dydaktyka tekstu literackiego w świetle potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych	137
Heinrich P. KELZ, Wirtschaftsdeutsch im Anfängerunterricht	151
Abdullah KHUWAILEH, Vocabulary in LSP: A case study of phrases and collocations	157
Roman LEWICKI, Kształcenie tłumaczy na specjalizacji tłumaczeniowej filologii rosyjskiej. Założenia i realizacja	167
Aleksandra ŁYP, Probleme der Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für DaF-Lernende	175
Ewa MARCINIAK, Multisensory approach to teaching the visually impaired students	183
Manfred OSTEN, Goethe und Österreich	187
Bernard PIOTROWSKI, Język fryzyjski w Niemczech. Dylematy jego rozwoju i dalszego przetrwania	201
Bernadeta PYŚK, La vidéo – outil du développement du style personnel d’expression orale en langue étrangère au niveau avancé	221
Albert RAASCH, Ein Plädoyer für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen, ...gerade im berufsorientierten Bereich	225
Bogusława ROLEK, Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht	235
Barbara SKOWRONEK, Überlegungen zur Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Medienbedingtheit, Kommunikationsfähigkeit, Lernerzentriertheit	247

Aldona SOPATA, Gramatyka uniwersalna w dydaktyce języków obcych	253
Iwona STRACHANOWSKA, Motywy wyboru studiów neofilologicznych	261
Marian SZCZODROWSKI, Fremdsprachige Dekodierungsprozesse und ihre Konsequenzen	269
Weronika WILCZYŃSKA, Une expérience d'apprentissage en semi-autonomie au niveau avancé: principes et bilan provisoire	277
Władysław WOŹNIEWICZ, Pragmalingwistyczno-kulturologiczna interpretacja tekstu na zaawansowanym etapie nauki języka obcego	287
Elżbieta ZAWADZKA, Wandlungen der Edukation und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	295
Joanna ZAWODNIAK, The Role of Memory in Child's Vocabulary Consolidation and Enrichment	309
Grażyna ZENDEROWSKA-KORPUS, Zur sprachlichen Routine in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache für Jugendliche am Beispiel <i>Dein Deutsch-Oberschule</i>	323
Teresa SIEK-PISKOZUB, The role of formal instruction in foreign language learning	331
II. ANNOUNCEMENTS	347

UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE EN SEMI-AUTONOMIE AU NIVEAU AVANCÉ: PRINCIPES ET BILAN PROVISOIRE*

WERONIKA WILCZYŃSKA

Adam Mickiewicz University – Poznań

Réfléchir à partir d'une situation pédagogique concrète

Les publications de didactique des langues partent très souvent de certains principes ou réflexions théoriques pour leur proposer une application pédagogique. Nous inverserons ce chemin en montrant comment une situation de fait, telle qu'elle s'est cristallisée sous l'effet des changements récents en Europe centrale, peut solliciter une réflexion plus générale tout en offrant un terrain où vérifier, et éventuellement nuancer, certaines tendances actuelles en didactique des langues. Ce sera donc par ce cadre que nous comptons retenir votre attention, dans une perspective d'échange d'idées et de confrontation d'expériences.

Point de départ: des problèmes objectifs

Nous partons de la situation à l'Université de Poznań – section de philologie romane, telle qu'elle s'est établie de manière assez nette en l'espace de 2 ou 3 années au tournant des années 80, en affectant tous les éléments-clés, à savoir:

- enseignants: un véritable exode d'enseignants de langues vers d'autres débouchés mieux rémunérés; en conséquence, il devient très problématique d'assurer un enseignement „complet” (à supposer que celui-ci soit concevable...);
- étudiants: différenciation de niveaux et de finalités;

Exemple frappant: si jusqu'alors le candidat type aux études universitaires possédait un bon niveau grammatical et peu d'aisance en capacités productives, les cas inverses commencent depuis à se multiplier... Mais aussi, avec la diversification des parcours scolaires et des expériences personnelles, il devient plus difficile de jeter un pont entre les compétences et les ambitions. Bref, on a affaire à un public qui n'est ni facile à „gérer”, ni à contenter;

* Une première version de ce texte a été présentée lors du congrès AUPELF "L'enseignement du français: Etat des lieux", qui s'est tenu les 15 et 16 décembre 1995 à Bucarest.

- objet/finalités: la multiplication des approches en linguistique met en évidence la co-existence de plusieurs types de discours, d'où la nécessité non seulement d'y sensibiliser l'étudiant, en tenant compte de sa future spécialité, mais aussi de le mettre à même de s'y inscrire avec sa personnalité et ses visées individuelles. Bref, nous avons été confrontés à une situation qui, de toute évidence, exigeait plus de souplesse et de diversité, à tous les égards, à commencer par la conception même de la relation pédagogique, ainsi que de l'objet à apprendre.

Cadre conceptuel de référence

Du point de vue de l'apprenant, il semble peu satisfaisant de se limiter à une seule version „académique” de la complexité d'une langue vivante. Notre malaise sur ce plan pourrait être résumé par deux questions de principe:

a) d'abord, en ce qui concerne le „contenu” de cet enseignement, avons-nous le droit de présenter une réalité diversifiée socialement et psychologiquement comme une donnée „objectivée”, la même pour tous?

b) ensuite, pour ce qui est de la „forme” – à supposer que ce contenu soit tant bien que mal défini – pourquoi le „faire recevoir” de manière unidirectionnelle, plutôt que de faire participer l'étudiant à nos propres dilemmes, ainsi qu'aux motifs de nos choix?

Ces deux questions nous ont mené à une troisième, à notre avis non moins essentielle: **Puisque pour l'étudiant, il s'agit en somme de développer des connaissances et des capacités, dans quelles conditions son savoir peut-il améliorer la qualité de sa performance?**

Nous nous référerons ici à la notion d'apprentissage authentique (défini dans Wilczyńska 1995), car elle permet de relier l'efficacité pédagogique à notre capacité de susciter des activités communicatives, mais aussi intellectuelles, qui, dans la vision de l'étudiant, s'intègrent dans ce que sont ses ambitions, ses goûts ou ses désirs. Il s'agira donc d'amener les étudiants à s'entraîner à exploiter leurs compétences, par définition incomplètes, de manière à ce qu'ils en tirent le meilleur parti selon les visées de chacun.

Un tel apprentissage personnalisé et personnel (ce qui justifie de le qualifier d'authentique) renvoie de près à la notion d'auto-régulation. Rappelons que celle-là constitue la clé de voûte de la vision cognitiviste de l'activité et du développement de l'individu, en tant qu'intégrant trois fonctions intellectuelles de base: la pensée, le langage et l'apprentissage.

De plus, une fois la centralité de l'apprenant admise, nous avons été amenée à redefinir de son point de vue la notion de compétence de communication en tant que progressivement construite et pratiquée par un individu concret dans le cadre de ses visées communicatives en accord avec sa personnalité et ses projets d'épanouissement personnel. Toute activité communicative apparaît alors comme

un compromis entre ce qui est subjectif (personnel) et ce qui est interpersonnel (social), avec sa part d'hésitation et d'imperfection.

Mise en route du projet

Afin de mieux traiter, tant sur le plan didactique que sur celui de la recherche, la question que l'on vient de formuler, nous avons mis sur pied un projet centré sur *L'apprentissage en semi-autonomie au niveau avancé*, défini pour 3 ans (1994-7). La première année – préparatoire – vient de s'écouler et elle a permis de consolider notre travail d'équipe par des séminaires mensuels, ainsi que par des échanges plus informels.

Sur le plan didactique nous avons pris la décision de former en première année (5 groupes de 16 personnes env.) deux groupes „extrêmes” – selon le critère de niveau, mais avec l'accord des intéressés (même principe pour les enseignants). Ces groupes baptisés Bleu (le moins fort) et Vert (le plus fort) font l'objet d'un programme pédagogique adapté à leurs besoins, mais aussi d'un programme de recherche. Les 3 autres groupes doivent suivre un enseignement inchangé.

L'enseignement/apprentissage s'appuie essentiellement sur la réalisation de tâches. Préparées avec le soutien de l'enseignant et exécutées en sous-groupes de 4-5 personnes, elles sont gérées par des animateurs (fonction assumée à tour de rôle, durée 1 mois). Une large part est faite au travail individuel, ce qui demande la constitution d'une base de documentation (matériaux imprimés, audio, vidéo, informatiques). L'ensemble de la démarche est évaluée régulièrement tant au sein des sous-groupes (journaux de bord) que par l'équipe des enseignants.

Comparaison des groupes Vert et Bleu

Les données qui suivent résument les conclusions de nos observations au cours de l'année préparatoire, à savoir: un sondage d'opinions parmi les enseignants (novembre 1994), un bilan auto-évaluatif de l'ensemble des étudiants (janvier 1995), une enquête détaillée - groupes Vert et Bleu (février 1995) et un bilan oral de l'année - les mêmes groupes (mai 1995).

0. Répartition en groupes: Les groupes semblent soudés: il y a peu de personnes qui ne sont pas acceptées par certains ou qui ne se sentent pas acceptées.

Au milieu de l'année, les Bleus sont en majorité satisfaits: ils ont le même niveau et ne se sentent pas gênés entre eux (sauf une personne qui est anxieuse d'appartenir „aux plus faibles”). A la fin de l'année, ils diront que l'expérience a été positive mais qu'elle ne devrait pas être prolongée au-delà de la 1ère année..., ceci principalement en raison des réactions négatives des autres: il est arrivé qu'on refuse d'emprunter leurs notes, ou qu'on hésite à leur faire confiance sur le plan intellectuel, etc.

Les Verts se déclarent aussi très satisfaits, sauf une personne qui se dit stressée d'être dans ce groupe-là..., ils en sont même fiers et se sentent stimulés pour progresser.

1. Motivation générale:

- *Motif du choix de la philologie romane*: Une forte majorité des Verts déclarent que le „français” est leur passion, alors que les Bleus se limitent à faire état de leur désir de l'apprendre.

Les Verts se disent (très) satisfaits de leur choix, alors que 50% des Bleus le sont moyennement ou plutôt peu – ceux – ci font état de leur déception, ennui, etc. Ces réactions pourraient indiquer leur moindre motivation.

- *Projets d'avenir*: Les Verts veulent devenir traducteur/interprète, journaliste, secrétaire bilingue, etc. Il est probable qu'ils considèrent des métiers de ce type comme mieux „côtés” que le professorat (perçu actuellement comme une occupation peu valorisante, surtout sur le plan financier), quoique certains l'envisageraient en seconde position. Parmi les Bleus, à part deux personnes qui „ne savent pas encore”, la plupart se destinent – plus modestement – à l'enseignement.

- *Auto-évaluation*: Les Bleus se jugent moins doués pour les langues, ils ont aussi moins confiance en leur efficacité („Je travaille mais je ne progresse pas”); ils ont le plus souvent conscience de manquer de „méthode”, d'esprit d'organisation; on trouve parmi eux plus de personnes qui se jugent peu disciplinés et peu systématiques.

Les Bleus ont tendance à interpréter leurs problèmes en termes de lexic/grammaire, alors que les Verts – en termes de méthodes de travail.

- *Attitude par rapport à l'erreur*: Les uns et les autres craignent les fautes (dans chaque groupe 1-2 personnes à peine les considèrent comme une chose normale et excusable chez un étudiant); les Verts semblent cependant en faire leur point d'honneur et parlent beaucoup plus de „compromission”, de „honte”, du qu'en-dira-t-on.

- *Examen de fin d'année*: Parmi les Bleus, une seule personne ne le craint pas, alors que la majorité se sentent mal préparés, ils prévoient déjà quelque chose de trop difficile, de stressant, qui se soldera probablement par un échec. Certains d'entre eux déclarent, dans ce cas, leur volonté de changer de spécialité.

Parmi les Verts, les craintes sont tout aussi manifestes, mais ils mettent l'accent plutôt sur le rang de cet examen et leur conscience de certaines lacunes. La moitié des Verts n'envisagent pas d'échouer à la fin de l'année.

2. Evaluation du contexte d'apprentissage

- *T. P.*: Les Bleus sont en général plus critiques quant à l'enseignement qu'on leur propose; ils semblent déçus par le peu d'efficacité des cours par rapport à leurs besoins, surtout en langue orale! Ce mécontentement se traduit surtout en termes de quantité: ils souhaiteraient plus de conversations, plus d'exercices, plus de guidage direct.

Parmi les Verts, la très grande majorité se disent (au moins plutôt) satisfaits des T.P. Ils sont plus sensibles à la possibilité de travailler en petits groupes, et leurs critiques sont plus nuancées (certains exercices sont jugés ennuyeux, monotones, trop faciles, voire inutiles, ou encore de finalité obscure). En somme, les Verts semblent plus exigeants et leurs suggestions d'améliorations sont plus étendues et plus variées: consultations en cas de doutes, travaux individuels, moins d'exposés monotones, etc.

- *Salle de lecture*: Les Verts semblent beaucoup plus critiques à son égard: équipement limité – pas de vidéo, de lecteurs de K-7, d'ordinateurs, de presse quotidienne actuelle... Tous dénoncent l'insuffisance du nombre d'exemplaires en nombre (préparation de cours de littérature), beaucoup ne sont pas contents de l'"ambiance" (peu de place, bruit, personnel peu aimable).

Les Verts passent beaucoup plus de temps dans la salle de lecture et ils y lisent plus volontiers la presse.

3. Apprentissage: représentations et réalité

- *Séjours antérieurs en France*: Dans le groupe Bleu, les trois quarts n'ont pas passé plus d'un mois dans un pays francophone, alors que dans le groupe Vert c'est le cas de 13 personnes sur 14(!), et certains y sont restés plus de 6 mois (5 personnes).

- *Leur vision du français*: Les uns et les autres se disent fascinés par l'aspect sonore du français, le stéréotype d'une langue agréable à l'oreille, élégante, voire romantique, semble jouer ici en plein.

En outre, si tous trouvent que le français est difficile par son „manque de régularité" (beaucoup d'exceptions, beaucoup de nuances d'expression), les Verts se disent attirés par des nuances d'expression et par les différences (comparaisons) interlinguistiques. Ajoutons que, globalement, ils connaissent plus d'autres langues et ils les connaissent mieux!

- *Leur vision de l'apprentissage*: Les Verts font régulièrement allusion à leur „passion", „intérêt", „amour" pour le français et „tout ce qui s'y rapporte". Ils semblent beaucoup plus ambitieux (ils parlent de *perfection*, d'*idéal*, etc.). Ils semblent aussi beaucoup plus travailleurs, c'est encore eux qui ont le plus de re-

mords de ne pas maîtriser toutes les nuances, et si la perspective de l'examen les inquiète autant que les Bleus - sans doute parce qu'ils voudraient le réussir brillamment, ils semblent beaucoup plus confiants quant au résultat positif.

Ils croient plus au travail individuel et systématique (peut-être parce qu'ils ont déjà fait l'expérience d'un long séjour à l'étranger et savent que cela ne règle pas forcément tous les problèmes...). Ils savent varier les formes de travail et en inventer (p.ex.: jeux, recours à des situations imaginées), sont actifs (saisissent chaque occasion pour pratiquer), et surtout *aiment* pratiquer...

Les Bleus sont convaincus que la réussite en langue passe par un long séjour en France, ou encore par le mystérieux „don pour les langues”. Les Verts accordent plus d'importance au travail personnel et à son organisation (découverte d'une méthode personnelle).

Si les Verts utilisent des techniques intégrées (ils s'engagent dans la communication tout en restant attentifs à ce qui leur échappe de la langue): TV, vidéo, lecture, etc., les Bleus invoquent beaucoup plus souvent des techniques scolaires: en lexique - réviser, répéter les „mots”, en grammaire - faire des exercices en appliquant des règles. Il est significatif que les Verts déclarent ne jamais apprendre le vocabulaire hors contexte (alors que certains Bleus s'assignent des doses journalières, p.ex. de 5 mots), ils approfondissent les rapports sémantiques dans des dictionnaires, étudient les familles de mots, utilisent des paraphrases, des résumés.

Les Bleus sont plus tentés par la possibilité de consultations avec les enseignants, en espérant qu'on les oriente dans leur travail (*Comment dois-je apprendre?*), voire leur offrir un cours de plus. Les Verts souhaiteraient qu'on les aide à résoudre leurs nombreux problèmes et doutes, voire qu'on échange avec eux sur différents thèmes.

- *Apprentissage de l'oral*: Le prestige de l'oral est incontestable pour tous; la prononciation et l'intonation sont considérées comme très importantes; mais si les Bleus invoquent comme motif le danger de confusion, les Verts veulent „tout simplement” la perfection, le naturel.

Pour se familiariser avec l'oral, les Bleus recourent essentiellement à une seule forme classique de travail: auditionnement de cassettes. La majorité ne regardent pas la télévision française (c'est le cas de seulement deux étudiants Verts). La plupart d'entre eux trouvent qu'ils ne sont pas à même de pratiquer le français en dehors des cours car ils n'ont personne à qui parler.

S'ils ne trouvent pas d'interlocuteur francophone, les Verts parlent quelquefois le français entre eux et, faute de mieux, à eux-mêmes (!). Ils regardent des films et exploitent d'autres sources sonores. Ils citent souvent 2 ou 3 formes de cette pratique.

- *Lecture*: Les Verts semblent lire régulièrement en dehors des lectures obligatoires - en moyenne un livre par mois et, en plus, des articles choisis en fonction

des goûts de chacun. Cette pratique n'est déclarée que par deux personnes parmi les Bleus.

En outre, les Verts sont plus portés sur la lecture globale, certains rédigent même un petit résumé à la fin de la lecture. Ils font aussi plus ou moins attention aux mots inconnus selon l'objectif de la lecture.

Les Bleus utilisent peu la lecture globale, la démarche typique consiste pour eux à relever et à expliquer tout d'abord le vocabulaire qu'ils ne maîtrisent pas, et ensuite à essayer de comprendre le texte.

Les Verts ont tous un dictionnaire unilingue chez eux, (dans 13 cas sur 14 il s'agit du PR, mais on cite aussi d'autres dictionnaires: *Synonymes*, *Difficultés*, etc.) et ils déclarent le consulter très souvent (plus de dix fois par jour). Les Bleus utilisent beaucoup plus les dictionnaires bilingues, mais dans les deux cas ces consultations sont moins fréquentes!

- *Apprentissage de l'écrit*: Les Verts sont de loin plus exigeants; l'orthographe (tout comme la prononciation) est jugée très importante: il s'agit, selon eux, d'un aspect fondamental, sans lequel on ne saurait prétendre à la perfection - qui est clairement leur objectif (ils aspirent à maîtriser la langue comme un Français!). Même son de cloche pour ce qui est de leurs horizons: il s'agit pour eux de „savoir le plus possible”, ne pas se faire remarquer négativement, tant sur le plan linguistique qu'intellectuel.

- *Devoirs à la maison*: Tous sont unanimes pour reconnaître leur importance, mais les Bleus y voient plus nettement un instrument les *obligeant* à travailler, alors que les Verts apprécient les devoirs qui sont intéressants, qui leur permettent de se développer.

4. Différences Verts/Bleus vues par les enseignants

Au bout du premier mois de travail avec les deux groupes, les enseignants se disent frappés par le nombre et l'étendue des différences... Ainsi, ils trouvent qu'à la différence des Verts, les Bleus souvent:

- ne comprennent pas ce qu'on dit;
- recourent au polonais;
- semblent mal à l'aise sans manuel.

De plus, leur rythme d'élaboration semble beaucoup plus lent et (donc?) ils donnent l'impression d'une moindre capacité intellectuelle. Un tel bilan semble exiger une formule pédagogique adaptée aux uns et aux autres. En effet, selon la formulation d'une enseignante, „les Bleus présentent tant de points faibles que l'on ne sait par où commencer” alors que „les Verts sont souvent plus rapides que prévu et il faut leur proposer autre chose”.

De plus, les Bleus semblent trop habitués à une approche scolaire: „Leurs problèmes sont ceux de grammaire”, „S'il y a erreur c'est nécessairement au niveau de la grammaire”, „Apprendre la langue c'est apprendre sa grammaire”. Par contre, leur motivation est bonne, ils font preuve de beaucoup de bonne volonté, quoique quelquefois semblent déroutés par une démarche trop libre (peu scolaire, détachée du texte ou d'une analyse point par point).

Les enseignants sont satisfaits de la division en groupes; ils ont l'impression que les Bleus n'auraient jamais osé intervenir s'ils avaient été assignés au groupe vert! Il est curieux que les groupes rouge-jaune-noir ne voulaient pas accepter de Verts!

En somme, la motivation semble le seul point clair dans ce tableau sombre. Le „reste”, à savoir: niveau intellectuel, niveau de connaissances pertinentes (langue et civilisation), niveau d'auto-évaluation, genre d'attentes, habitude de travail „systématique” (analyse de surface point par point) et autres réflexes scolaires ne semblent pas avantager les Bleus.

Thèmes de recherche

Cette année préparatoire nous a permis de définir les thèmes de recherche-action, susceptibles tout autant d'améliorer notre compréhension des processus d'apprentissage que notre proposition pédagogique. Il s'agira de mieux cerner un certain nombre de relations, à savoir:

- entre le type d'expérience linguistique (communicative ou scolaire) et les stratégies d'apprentissage utilisées;
- entre les attentes envers les TP de français et le travail individuel et, plus généralement, entre les responsabilités respectives des enseignants et des apprenants;
- entre les représentations concernant la langue et son acquisition d'un côté et les pratiques réelles d'apprentissage de l'autre;
- entre le type de personnalité et le travail en sous- groupes;
- entre le type de personnalité et l'auto-évaluation en LE;
- entre le niveau du groupe et les techniques de travail les plus efficaces.

Une meilleure connaissance de ces problèmes devrait permettre, dans un second temps, de mettre en place une pédagogie souple dans le cadre de la formule de „coopération optimale”.

En fait, il s'agit ici de variantes des questions générales propres à toute situation sociale d'apprentissage. questions particulièrement délicates à aborder sur le plan méthodologique. Il semble extrêmement important de faire preuve de prudence dans l'interprétation des „données” obtenues au moyen d'enquêtes car les enquêtés sont sous l'influence de certaines idées reçues qui sont loin de refléter la complexité de l'apprentissage linguistique.

De plus, beaucoup sont en proie à des angoisses et, en général, sous l'emprise d'un fort engagement émotionnel, ce qui ne peut qu'embrouiller leur vision des choses et leur organisation (et évaluation) de l'ensemble des facteurs. Il semble donc utile de prévoir un entraînement à une approche plus critique des idées reçues (telles que: le prestige de la grammaire, *la primauté de la fonction communicative, le caractère référentiel de la langue, etc.*), ainsi qu'à l'auto-observation. Il serait curieux, par exemple, de découvrir dans quelle mesure les étudiants mettent un signe d'égalité entre les connaissances „déclaratives” et „procédurales”.

Remarques finales

Nous nous rendons compte de l'étendue et de la fragilité du projet entrepris. En effet, les résultats visés – quels qu'ils soient – ne sauraient être considérés ni comme définitifs, ni comme exhaustifs. Pour nous, la didactique tout comme la recherche sont un cheminement et il ne peut être qu'avantageux pour enseignants et étudiants de le faire ensemble. Pour cela, il faudrait cependant que les uns et les autres soient déjà d'accord sur la vision de la compétence de communication *individuelle, aussi bien en ce qui concerne sa construction que son fonctionnement.*

Le texte qui précède, ainsi que le projet en cours de réalisation, se veulent témoins de cet entrelacement régulier, si propre aux sciences humaines, y compris à la didactique des langues, notamment du point de vue de leur démarche épistémologique s'incrinant en zig-zag entre des réflexions et leur confrontation avec la pratique. Même si nous sommes toujours loin de construire une théorie satisfaisante de l'apprentissage d'une LE, il faut surtout éviter de trop simplifier sa complexité indiscutable; ainsi notre mot d'ordre ne saurait être autre que celui-ci: *Plus de lumière!*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Wilczyńska, W. 1994. „Przydatność pojęcia kompetencji komunikacyjnej w rozpatrywaniu rozumienia mowy”. *Neofilolog* 6:47-52.
- Wilczyńska, W. 1995. „Nauczanie/uczenie się języka obcego na stopniu zaawansowanym: 'model kooperacyjny' ”. *Neofilolog* 10. 12-16.
- Wilczyńska, W. 1996. „La formation des enseignants de FLE et l'interculturel”. Actes du colloque le Français et la culture francophone à Zielona Góra (mai 1994). 67-73.

