

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXVII (1999)



2005. CZE. 0 8
2007 GRU. 1 6



HORIZON

13201

cd. 425 821 11

08. MAR. 2002

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVII (1999)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki

Editor – Izabela Prokop

Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer

Assistants to the Editor – Sylwia Adamczak, Augustyn Surdyk

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Olsztyn

Franciszek Grucza – Warszawa

Jacek Fisiak – Poznań

Waldemar Marton – Poznań

Barbara Skowronek – Poznań

Weronika Wilczyńska – Poznań

Władysław Woźniewicz – Poznań

Jerzy Żmudzki – Lublin



POZNAŃ 2000

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

Okladkę projektowała

MARIA DOLNA

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000



Opracowanie redakcyjne i łamanie

ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny

ELŻBIETA RYGIELSKA

425 821 II / Vol. 27
2000

ISBN 83-232-1043-8

ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 500 egz. Ark. wyd. 16,00. Ark. druk. 11,75. Papier offset. kl. III, 80 g, 70 × 100.

Podpisano do druku w sierpniu 2000 r. Druk ukończono we wrześniu 2000 r.

DRUKARNIA „AMK”, KOSTRZYN WLKP., UL. SIENKIEWICZA 5

BIBL. UAM

2002 EO 553

CONTENTS

I. ARTICLES

Sylvia ADAMCZAK, Literatur als Kultursensibilisierung? Zur Arbeit mit literarischen Texten im interkulturellen Fremdsprachenunterricht	5
Krystyna ANTKOWIAK, Texte littéraire dans la glottodidactique	27
K. CONNORS, Intuitions of adult L2-Learner and translation students as a guide to analysis in teaching	35
Piotr WOŹNIAK, Edward J. GORZELAŃCZYK, Modern hypermedia systems, which encompass the ability to adapt to the properties of human memory and cognition.	53
Sambor GRUCZA, Didaktische Texte im Bereich der Glottodidaktik. Versuch einer Begriffsbestimmung.	63
Joanna KUBASZCZYK, Kognition und Übersetzen. Über das Übersetzen von Konzepten	77
Luise LIEFLÄNDER-KOISTINEN, Übersetzer- und Dolmetscherausbildung in Finnland	91
Weronika WILCZYŃSKA, Apprentissage semi-autonome: Résultats d'une expérience de tutorat	95
Jerzy ŻMUDZKI, Disparität von Attribuierungen in polnischen und deutschen Adjektiv-Substantiv-Kollokationen als Translationsproblem	107

II. REPORTS

Anna PIECZYŃSKA, Festschrift für Professor Ulrich Engel	121
Izabela PROKOP, Hohe deutsche Auszeichnung für Professor Waldemar Pfeiffer	122
Joanna ANDRZEJEWSKA, Kurzbericht über die III. deutsch-polnische Nachwuchskonferenz	123

III. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS

Ernst Eichler, Gerold Hilty, Heinrich Löffler, Hugo Steger, Ladislav Zgusta (Hrsg.): <i>Namenforschung/Name Studies/Les noms propres</i> . Ein internationales Handbuch zur Onomastik/An International Handbook of Onomastics/Manuel international d'onomastique. (G. Lietz)	125
Janusz Ąrabski: <i>Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna</i> (A. Übermann)	140
Claudio Nodari: <i>Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur – Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung</i> (R. Rybarczyk)	142

Edward Bialek, Ewa Hubicka-Kot: <i>Deutsch für Lerner und Lehrer. Band 1: Übungskurs. Band 2: Wiederholungskurs</i> (M. Guz)	144
Anna Bednarczyk: <i>Wybory translatorskie. Modyfikacje tekstu literackiego w przekładzie i kontekst asocjacyjny</i> (J. Kubaszczyk)	147
Sebastian Loskant: <i>Das neue Trendwörterlexikon</i> (L. Zieliński)	148
Saskia Bachmann, Sebastian Gerhold, Bernd-Dietrich Müller, Gerd Wessling: <i>Sichtwechsel neu 1, 2, 3</i> (K. Myczko)	150
Rotraud Cros, Doris Ladiges, Ingeborg Laveau: <i>Huckepack Gemeinsam Lernen macht Spaß</i> (K. Myczko)	152
Andrzej Kątny: <i>Zu ausgewählten Aktionsarten im Polnischen und deren Entsprechungen im Deutschen. Tomasz Czarnecki: Aspektualität im Polnischen und Deutschen. Bedeutungen und Formen in einer konfrontativen Übersicht</i> (M.L. Kotin)	153
Andrzej Kątny und Christoph Schatte (Hrsg.): <i>Das Deutsche von innen und von außen</i> (M. Płomińska, M. Gładysz)	156
Małgorzata Marcjanik: <i>Polska grzeczność językowa. (Polnische Sprachhöflichkeit)</i> (W. Miodęk)	160
Hubert Orłowski: <i>„Polnische Wirtschaft”. Nowoczesny niemiecki dyskurs o Polsce</i> (Z. Mielczarek)	164
Albert Raasch (Hrsg.): <i>Deutsch und andere Fremdsprachen – internationale Länderberichte, Sprachenpolitische Analysen, Anregungen</i> (J. Andrzejewska)	168
Mike Beers, Sandra Peters: <i>Antwerp Papers in Linguistics</i> (A. Nowicka, A. Surdyk)	172
Hartmut Schröder, Gerhard Wazel (Hrsg.): <i>Fremdsprachenlernen und interaktive Medien. Dokumentation eines Kolloquiums an der Europa-Universität-Viadrina 21.-24. März 1996 Frankfurt (Oder)</i> . (P. Hostyński)	174
C.H. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone: <i>Stereotype und Vorurteile</i> . (I. Gajewska-Głodek)	179
IV. PUBLICATIONS RECEIVED	183
V. ANNOUNCEMENTS	185

APPRENTISSAGE SEMI-AUTONOME: RÉSULTATS D'UNE EXPÉRIENCE DE TUTORAT

WERONIKA WILCZYŃSKA

University Poznań

ABSTRACT. The contribution reports some results from a study on the semi-autonomous learning of French as a foreign language by a dozen of first-year university students (intermediate level). It focuses on the evolution those students, identified as « poor learners », underwent as far as their views, attitudes and strategies in FL learning were concerned – as an effect of them being helped and advised by their much more advanced colleagues (4th year). By the end of this period the 1st year students showed a clear change in all these respects, even though adapting more adequate strategies proved slower to appear than changes in views and attitudes. At the same time, the experience proved to be most fruitful to their tutors in acquainting them with action research methodology.

0. Objectif et limites de l'article

Il s'agira de rendre compte de nos observations, menées dans le cadre d'une expérience de tutorat récente, sur les **caractéristiques des apprenants médiocres** de niveau intermédiaire (cf. Wilczyńska 1998).

A un niveau différent, l'expérience en question avait pour but de préparer des étudiants en maîtrise à entreprendre l'année prochaine, ceci dans le cadre de leur mémoire, une étude menée selon la méthodologie de la Recherche-action. Ainsi, d'une manière plus indirecte, le présent article portera aussi sur la valeur d'une telle initiation à la recherche, ainsi que sur les problèmes méthodologiques liés à l'élaboration et à l'exploitation des outils d'observation et d'analyse.

1. Expérience de tutorat

1.1. Publics concernés et leurs motivations

L'expérience en question a eu lieu durant le second semestre de l'année universitaire 95-96, et elle se greffait sur deux types de cours, en apparence très distincts.

D'un côté, l'expérience concernait huit étudiants en maîtrise (quatrième année de philologie romane) – les **tuteurs** – suivant un séminaire de didactique du français langue étrangère, consacré cette année au thème de l'autonomisation. Pour ces étudiants, à part leur envie d'aider le groupe en difficulté, les objectifs „heuristiques” ont été formulés comme suit:

- représentations sur ce qu'est „apprendre une langue”;
- stratégies personnelles d'apprentissage;
- possibilités de guidage.

De l'autre côté, il s'agissait de 14 étudiants de première année – les **tutorés** – suivant un cours de grammaire pratique, qui au premier semestre embrassait des „problèmes” classiques (prépositions, temps, déterminants, pronoms, etc.). Précisons que, pour la troisième année consécutive, la formation des cinq groupes d'étudiants de première année a eu pour critère le niveau linguistique. L'expérience en question concernera le groupe le moins fort, dit „*Groupe bleu*”. Dirigeant le séminaire ainsi que le cours de grammaire pratique, il m'a été relativement aisé de faire passer auprès des uns et des autres l'idée même de tutorat, et de jouer ensuite un rôle de coordinateur.

1.2. „Stérilité” des cours classiques

Il est important de noter que, pour les deux côtés, l'expérience a été mise en route à partir du second semestre, elle se substituait donc à des formes d'enseignement académique parmi les plus classiques, qui visiblement commençaient à „s'épuiser”. De leur côté, les étudiants de maîtrise avaient pris l'habitude de présenter (à partir d'articles de revues spécialisées) et de discuter, différents aspects de l'autonomisation. Cette forme de séminaire commençait à devenir une routine débouchant inévitablement sur l'identification d'un „aspect essentiel” de plus, sans qu'il soit évident de trouver la manière de l'inscrire dans un tableau qui allait se complexifiant.

Cette attitude „savante” ne me semblait pas bien coller à la réalité de l'enseignement/apprentissage – tout est à la fois beaucoup plus simple et beaucoup plus complexe qu'une typologie même la plus fouillée. Je tenais à leur faire saisir que le succès individuel se joue dans l'interaction de facteurs multiples, ordonnés selon la perspective individuelle de chacun. Que ces facteurs se structurent non comme une fatalité algébrique, mais à travers l'intervention volontaire du „sujet apprenant” qui les intègre et les exploite selon sa logique propre. Qu'il pouvait être intéressant d'observer et de stimuler **la conscience et la sensibilité linguistique des tutorés**.

Quant au Groupe bleu, au sortir du premier semestre, il avait à son actif l'expérience d'un cours classique de grammaire. Les „Bleus” semblaient avoir

accepté de très bon gré toutes sortes de casse-tête grammaticaux, qui – pour l’enseignant – tenaient d’une partie de ping-pong sans fin: *faire produire* → *corriger*, *faire reproduire* → *recorriger*. De quoi appuyer l’opinion de N. Chomsky qui avait mille fois raison de soutenir que si l’on devait apprendre sa langue maternelle uniquement par imitation, une vie entière n’y suffirait pas. Et surtout inspirer des questions plus concrètes: *Les étudiants pensent-ils la grammaire comme un système intelligent imposé sur la „folie” linguistique, ou plutôt comme un code de lois (pénal)? Le travail grammatical, consiste-t-il à se constituer une collection, aussi complète que possible, de cas? Comment voient-ils la créativité en grammaire? Ne se sont-ils toujours pas aperçus du problème de la méthode?*

Bref, du moins à mes yeux, ce premier semestre devait suffire aux uns et aux autres pour leur montrer respectivement les limites des exposés de séminaire suivis de „débats” et celles des exercices de grammaire accompagnés d’„explications”: il s’agira désormais de jeter un pont entre „théorie” et pratique.

1.3. Recourir à des tuteurs comme médiateurs d’apprentissage

Distinguez ces différents CAS, faites attention à cet ASPECT, pensez à la REGLE, n’oubliez pas les EXCEPTIONS, ménagez le naturel, travaillez plus, appliquez-vous... Que de fois avons-nous l’impression que nos bons conseils se heurtent à un mur de passivité, ceci quels que soient notre dévouement et notre bienveillance!

Or, si pour l’enseignant ces „leçons” constituent un bilan naturel de son expérience intellectuelle et linguistique, un concentré mariant *naturellement* des aspects pratiques et théoriques, il n’en va pas de même pour l’étudiant, confronté à autant de formules qui dépassent ses possibilités d’une intégration personnelle et efficace. Celui-ci a simplement pris l’habitude de les accueillir avec complaisance, sans pour autant savoir comment „passer à l’acte”. Ce décalage de „longueurs d’ondes” entre le message de l’enseignant et la compréhension des étudiants marquait pour nous l’espace dans lequel devait s’inscrire l’intervention des tuteurs – étudiants eux aussi – mais combien plus compétents linguistiquement et plus riches intellectuellement. Tout cela semblait en faire des médiateurs idéals pour rapprocher les deux „univers”. C’est dans cette perspective aussi que s’inscrit le thème fort soumis à l’observation: **l’évolution des attitudes** des tutorés soumis à la pression et à l’exemple venant de tuteurs. En plus, nous avons compté assurer ainsi le minimum de conditions nécessaires pour une coopération pédagogique réussie: un climat de confiance et de respect mutuel, un accord de coopération négocié et accepté par les deux parties, une „action” pédagogique souple et variée.

1.4. Préparation méthodologique des tuteurs

Elle se basait sur deux articles (Crookes 1993 et Allwright 1992) exposant les principes de la Recherche-action. Les futurs tuteurs ont pris également connaissance des principes méthodologiques de l'observation des stratégies d'apprentissage et de communication. De plus, ils ont élaboré des grilles de synthèse pour l'évaluation de la compétence orale et écrite. Enfin, ils se sont familiarisés avec l'instrument d'observation que peut être le *journal de bord* (sa présentation et ses fonctions). Ils étaient conscients d'avoir très probablement à élaborer ou à adapter des outils de ce type lors de la préparation de leur mémoire de maîtrise l'année suivante.

2. Organisation pratique

2.1. Travail de coordination

Durant les séminaires du second semestre plusieurs aspects du travail semi-autonome ont pu être abordés: présentés à base d'article(s), mais *en même temps* confrontés à la réalité vécue à travers le tutorat. Parmi ces aspects, se trouvaient notamment: *Prise de contacts; Evolution affective (confiance, convivialité); Attentes respectives des tuteurs et des tutorés; Relation explications / automatismes; Limites de l'apprentissage grammatical et lexical conscient. Etendue des responsabilités de chaque partie; Réalité de la pédagogie différenciée dans le contexte donné; Gestion du temps et organisation du travail; Stratégies de correction.* Désormais, certains tuteurs ont déclaré leur volonté d'approfondir l'un ou l'autre aspects dans leur mémoire de maîtrise à préparer durant la cinquième année.

2.2. „Journaux de bord” (JDB)

Ceux-ci ont été proposés – non sans quelque insistance de ma part – comme un complément nécessaire permettant la circulation d'informations à l'intérieur du triangle *Tutoré – Tuteur – Coordinateur*, ainsi qu'une plus grande transparence des intentions, des pratiques et des réactions. Malgré un accord général sur le principe, et des explications sur les contenus souhaités pour les tutorés (*problèmes d'apprentissage, acquis, progrès, attentes*) et pour les tuteurs (*observation systématique des trois thèmes majeurs + problèmes courants*), en pratique, beaucoup de remarques restent trop sommaires, allusives, voire superficielles. Chez les tutorés, il est classique de trouver des „notes de cours”, avec quelques opinions – sans doute provoquées par la demande explicite du tuteur. Ainsi, une tutorée avouera ouvertement qu'elle n'aime pas du tout tenir son JDB. Rédigés presque exclusivement en français, ces JDB – quantitativement réduits et qualitativement souvent incorrects – présentent de graves problèmes de lisibilité. En tant que tels, ils constituent un témoignage original de l'interlangue de leurs auteurs, avec toute sa „nad'veté” grammaticale et sémantique, oscillant entre des

tentatives de créativité et une servilité surprenante par rapport aux structures polonaises.

Leur analyse suggérerait, à l'avenir, les améliorations suivantes: Il serait bon de préparer un schéma de notes, à reprendre à chaque séance, p.ex: *Ce que je voudrais savoir, Ce qui me pose problème, Réflexion sur une question „générale” proposée par le tuteur (ex. Pourquoi faites-vous des fautes alors que vous connaissez la règle de référence ou Quelles caractéristiques du discours peuvent faciliter sa compréhension)?*

Les JDB des tuteurs, à leur tour, pourraient contenir les rubriques suivantes: *Ce que cette séance a ajouté à ma compréhension du problème étudié; Ce que je me propose de faire durant la séance prochaine pour mieux le cerner, etc.*

Il n'est pas clair s'il faut imposer aux uns et aux autres de tenir leur journal en polonais. En effet, les commentaires atteignent souvent un niveau de subtilité difficile à traduire même dans la langue maternelle. Cependant, même les plus faibles des tutorés semblent faire un point d'honneur de rédiger leur journal en français. Il est possible que le fait d'imposer des rubriques relativement stables pousse les étudiants à recourir à l'une ou à l'autre langue selon la difficulté de l'idée à traduire. On peut également imaginer un JDB „interactif” où le tutoré et le tuteur mèneraient un dialogue autour du thème de l'efficacité des procédés retenus.

Il est possible que les étudiants (*tuteurs* ou *tutorés*) n'ont pas saisi à un degré satisfaisant l'intérêt que pouvait présenter pour eux de tenir un JDB (c.-à-d. un outil opératoire d'apprentissage) pour des raisons de type culturel. En effet, les étudiants polonais ne semblent pas suffisamment sensibilisés au travail autonome. Si cette hypothèse était vraie, il faudrait définir un programme de „promotion” de JDB comme aide à la prise de conscience de l'apprentissage.

2.3. Premiers contacts

Attendus d'un côté comme de l'autre avec de l'émotion – définie comme un mélange de *curiosité* et d'*inquiétude* – les premiers contacts, initiés par une lettre de présentation des tutorés aux tuteurs, sont marqués par de grands espoirs et beaucoup de bonne volonté. De l'avis de la plupart, les choses se passent plutôt bien, dès que la „glace a été rompue”. La première séance, en français dans tous les cas, est consacrée à mieux connaître les problèmes des tutorés et à établir, en fonction de ce diagnostic, un plan de rencontres.

Les huit tuteurs, ayant chacun sous leur coupe deux étudiants en difficulté, notent qu'ils sont fiers de leurs nouvelles responsabilités, et qu'ils se plaisent de plus en plus à leur rôle. Ils sont ravis et avides d'être confrontés à des problèmes et des questions, et s'y préparent très sérieusement. Attentifs aux différences de personnalité de leurs tutorés, ils s'intéressent à leur travail et surtout souhaitent vivement leur réussite à l'examen de fin d'année

2.4. Contrat de coopération

Dès la seconde rencontre, les deux parties signent un *Contrat de coopération*. La plupart des tutorés notent ce fait comme positif (car il ajoute au „sérieux” des contacts). Même réaction du côté des tuteurs, qui y voient un code donnant les principales règles de leur „aventure pédagogique”. Cela n’empêche pas des relations de plus en plus amicales, les tutorés soulignent l’amabilité et la gentillesse de leurs tuteurs. Dans le sens inverse, seulement deux ou trois tuteurs se félicitent du zèle et de l’engagement de leurs partenaires.

2.5. Gérer des séances hebdomadaires de 30 minutes

La limite imposée oblige à bien utiliser chaque séance. Souvent, les tuteurs se résignent à corriger les copies en dehors des rencontres. Le plus souvent, le temps est partagé entre la conversation et les explications grammaticales.

2.6. Le tuteur – „un service urgences”?

De nombreux tutorés apprécient la possibilité de confier leurs problèmes à leur tuteur et de les „résoudre ensemble”. Ceci est reconnu comme nettement plus efficace que les recherches individuelles. On apprécie généralement les corrections immédiates du tuteur. Or, deux d’entre eux sont visiblement déçus de voir leur rôle se réduire à cela: *”Je peux servir aussi à autre chose qu’à corriger...”* – protestera un tuteur déçu.

3. Attitudes caractéristiques

3.1. Travail linguistique

D’habitude, ce travail se négocie avec l’intéressé (ou les intéressés). Mais, les formes retenues restent très peu variées: exercices grammaticaux classiques, travaux écrits, conversation. Les tutorés ne semblent pas douter de leur „utilité”, pour certains d’entre eux, on serait tenté d’ajouter: „absolue”...

3.2. Pratique orale

Les premières conversations ne semblent pas faciles: en effet la plupart des tutorés parlent avec difficulté et d’une manière peu correcte et surtout peu claire. Si donc la pratique même se maintient et que les tutorés non seulement acceptent son „utilité” mais déclarent même y prendre (un certain) goût, il faut y reconnaître l’effet de la patience et des encouragements des tuteurs. Deux tutorés ont demandé à leur tuteur de consacrer l’ensemble du temps à la conversation, en décidant de travailler sur les exercices à la maison. *”Ce qui me plaît c’est qu’on parle tout le temps en français”* – déclare une autre tutorée.

3.3. Progresser

D'un côté comme de l'autre on note avec satisfaction qu'il y a *progrès*... Est-ce réel ou sommes-nous en présence tout simplement de l'effet d'une familiarité croissante entre les deux côtés? Précisons que le nombre de fautes constitue souvent la seule mesure „objective” du progrès, surtout pour les tutorés. Ce n'est que vers la fin du semestre que deux tutrices, qui semblent s'être beaucoup battues pour que leurs tutorées montrent plus d'indépendance, noteront avec satisfaction que celles-ci commencent à se corriger spontanément et à prendre goût à disséquer des problèmes de grammaire. „*En plus, elles commencent à poser des questions; dans les corrigés, elles demandent pourquoi?*” – note une de ces tutrices qui avoue tenir beaucoup „à éveiller leur sensibilité linguistique”.

3.4. L'examen approche

Beaucoup de tutorés déclarent ouvertement leur „peur” de l'examen. Ils expliquent cette réaction par le temps, jugé de loin trop limité par rapport à la *quantité* de choses à apprendre. Le bilan est perçu comme affolant: il y a tellement de choses à apprendre en si peu de temps... Pas assez de temps pendant les cours, pas plus que pour travailler à la maison. Autant de cercles vicieux qui se referment pour la plupart sur l'énervement, le stress, des frustrations.

Quant aux prévisions de résultats, le doute et le pessimisme semblent régner sans partage.

3.5. Grammaire

„*D'abord nous avons parlé de la pluie et du beau temps et ensuite nous sommes passées aux choses plus sérieuses, c'est-à-dire aux exercices de grammaire*” – commente une tutorée, pour avouer à la page suivante qu'elle préfère à cela, et de loin, parler en français. La grammaire jouit visiblement d'un prestige exceptionnel: difficile, complexe, embrouillée, souvent incompréhensible ou insaisissable, elle est présentée à la fois comme le principal objet d'études et l'obstacle majeur à la maîtrise.

Comment s'étonner que la plupart des tutorés réclament des exercices à trous et des traductions de phrases contenant des „pièges grammaticaux”? Le „cours de grammaire” au second semestre présentant des problèmes de grammaire comme ceux d'apprentissage, est quelquefois ressenti comme chaotique et l'on semble regretter le bon vieux temps au lycée. „*A quoi bon parler de comment nous apprenons alors que nous avons toujours des problèmes avec les phrases conditionnelles?*” – écrira l'un des tutorés pour justifier sa réticence.

Les tutorés semblent chercher désespérément des règles, des appuis sûrs, mécaniques. Un professeur leur aurait dit qu'après des verbes d'état comme

aimer on trouve l'article défini, ils sont bouleversés d'apprendre de leur tuteur que ce n'est pas *toujours* le cas.

Les articles constituent de loin le problème reconnu comme principal, une calamité en quelque sorte: les tutorés savent déjà que les règles mécaniques qui constituaient leur bagage à la sortie du lycée ne sont pas fiables. Cependant, ils résistent visiblement à y substituer d'autres, dépassant le niveau syntactique. Pourtant, intuitivement (?), les tutorés préfèrent travailler sur des textes à trous, et non sur des phrases isolées.

Cependant, l'application de ces règles tant prisées n'est guère évidente. Voici l'opinion d'une tutrice, représentative de plusieurs autres: *"C'est curieux, elles répètent les fautes de la semaine dernière, elles ont mal fait 8 phrases sur 10. (...) Elles généralisent beaucoup de problèmes et ne sont pas capables de les reconnaître chez elles-mêmes. Elles attendent des indices et des réponses très simples"*.

3.6. Lexique

D'après les tuteurs, il s'agit d'un défaut majeur: ils trouvent le vocabulaire de leurs tutorés beaucoup trop simple, réduit et surtout „sentant le polonais”. Réflexion significative: Un tutoré explique que son problème majeur réside dans le fait que les mots correspondants dans les deux langues ont le même sens alors que *„leur usage dans la phrase est tout à fait différent”*. Comme de plus, il sait que les schémas de phrases sont souvent très différents dans les deux langues, il voudrait mémoriser le plus possible de phrases idiomatiques.

Peu de tutorés apprécient la possibilité d'acquérir de nouvelles unités lexicales à travers la conversation.

4. Changer de méthode

4.1. Le français dans la vie personnelle

C'est l'un des thèmes forts pour les tuteurs qui s'attachent à faire passer l'idée que la place du français dans la vie de leur tutoré ne saurait se restreindre au statut d'un „*objet d'études*”, donc n'ayant pratiquement aucune réalité dans leur vie personnelle. Une tutrice conclut: *„En fait, elle (= une tutorée) ne sait pas trop que faire avec le français. Comme si elle faisait des études pour étudier, pour la forme”*.

Il est notoire que le français n'a pratiquement pas d'existence en dehors des cours. Les tutorés ne lisent pas de leur propre chef (*„Il n'y a rien d'intéressant à la bibliothèque”*), ils ne vont pas dans d'autres centres culturels francophones (*Je ne m'inscris pas à la Maison de la Bretagne, car je ne suis pas sûre de réussir tous mes examens*).

4.2. Surmonter ses problèmes

Un tuteur avoue avoir abordé et abandonné à deux reprises un sujet écrit, qu'il qualifie d'inintéressant et de trop difficile (*„Les limites et les dangers de la médecine contemporaine”*). Ce n'est qu'à la troisième tentative, grâce à la lecture de plusieurs articles qu'il se sentira à la hauteur de la tâche et qu'il le vivra comme une réussite. Mais sa conclusion souligne que faire une dissertation sera de toute façon *toujours* trop difficile pour lui.

4.3. Combattre les interférences

Il s'agit de la faiblesse majeure des tutorés. Voici le commentaire sur l'un d'entre eux: *„Son cerveau est comme un champ de bataille où en face des Français 'endormis' se trouvent des Polonais qui attaquent avec acharnement”*.

4.4. Développer la sensibilité linguistique

Trois tuteurs le prennent comme leur objectif majeur. Ils font état des défauts objectifs au niveau de la méthode: pas de travail en dehors des matières „officielles”, pas de pratique de français en dehors de cours, ni avec d'autres étudiants, pas de réflexion spontanée, curieuse d'approfondir les choses, pas de prises de notes spontanées, pas d'observation vigilante de ses propres productions ou de celles d'un autre. Tout cela fera l'objet de persuasions, de réflexions, de pratiques – imposées au début et souvent bien “t acceptées.

Au début, les tutorés ne repèrent que 10 à 20 % des fautes, ils refont facilement les mêmes fautes, ils sont peu critiques (*„Il y a des bêtises!”*). Ils attendent „tout” de leur tuteur – *„elle est absolument persuadée que je vais travailler pour elle (elle croit au ‘Je suis là enseignez-moi’)”*.

Aussi, parmi les petits succès les tuteurs compteront surtout d'avoir de moins en moins à indiquer les problèmes: les tutorés commencent à chercher une explication ou à faire un rapprochement, et même à y prendre un certain plaisir. *„Maintenant, j'interviens, quand il le faut. Pas à chaque fois comme auparavant. J'ose même dire que celui qui sait mieux se précipite pour l'expliquer à l'autre”*.

„Ils ont enfin commencé à creuser les problèmes. En fait, ils ont compris qu'un problème, ce n'était pas un unique problème, qu'il était toujours complexe. Ainsi, on aborde depuis un certain temps des problèmes à partir d'un seul”. Mais ce succès tant attendu par cette tutrice n'est qu'un début, et il est entièrement dû à un travail très sérieux mené par les tutorés en question en dehors des cours.

4.5. Auto-évaluation

Une modestie excessive, probablement d'origine culturelle, est à l'ordre du jour. „*Je suis bête comme un âne, tu vas voir!*” – des déclarations de ce type marquent souvent les premiers contacts...

En commentant les résultats médiocres en tests, les tutorés évoquent le sempiternel „manque de temps pour réfléchir”. Ils soulignent leur satisfaction devant les aspects jugés positifs (souvent ils déclarent s'être attendus à de plus mauvais résultats).

Ce qui peut inquiéter encore plus, c'est l'incapacité des tutorés à identifier leurs problèmes majeurs et à les hiérarchiser. Ils se contentent de citer la liste classique: articles, prépositions, temps, ...sans être capables de préciser les liens entre ces problèmes et le développement de leur capacités pratiques. Rien d'étonnant que, lors des évaluations croisées, les tutorés ne repèrent que „quelques petites fautes”. Ils sont également très peu aptes à remarquer leurs propres fautes; de plus, leur évaluation est souvent très peu précise, superficielle.

Les tuteurs font souvent état d'une „résistance aux corrections” chez les tutorés: des fautes de bases, très nombreuses réapparaissent à l'oral comme à l'écrit. Corriger sur le champ trouble les tutorés, expliquer après coup leur semble abstrait: que choisir? De toute manière, à la séance prochaine, les tutorés semblent ne plus y penser, et ils retombent dans les mêmes ou de semblables erreurs.

Une tutrice essaye d'interpréter ainsi ce décalage frappant entre les connaissances grammaticales théoriques et les fautes: „...dans des situations de communication, elles (=ses tutorées) l'oublent complètement, elles séparent la grammaire du reste”. En conséquence, elle décide de promouvoir une attitude plus réfléchie, afin de les rendre à même de s'auto-corriger.

Les routines empêchent des vues plus larges. „Je leur ai donné quelques conseils sur la manière de travailler à la maison, à la bibliothèque, comment vivre le français; elles étaient méfiantes car elles trouvent qu'elles travaillent déjà trop et comme j'ai dit qu'il s'agit de „comment”, et pas de „combien”, elles étaient surprises”. En effet, poussées à vérifier des nuances (emploi de *de sorte que*) les tutorées ne vont pas au bout, elles se contentent de la première explication, pertinente ou non. Pour leur tutrice, „cela signifie qu'elles ne sont pas curieuses”.

Une tutrice qui s'acharne à leur faire changer de méthode découvre avec horreur que l'une de ses tutorées rédige d'abord ses travaux écrits en polonais, pour les traduire en français „J'ai passé beaucoup de temps à la faire renoncer à cet horrible procédé. Ses textes ressemblent à des calques, et je crois que c'est la source de ses problèmes”.

4.6. Apprendre à plusieurs

Un tutoré constate que sa plus grande découverte dans le Groupe bleu est précisément l'intérêt d'apprendre ensemble. Sûr de son auto-suffisance pour résoudre des problèmes de langue, il entrevoit aussi la valeur de la coopération pour son avenir professionnel. Beaucoup apprécient la stimulation et l'enrichissement réciproques.

La pratique des corrections „croisées” semblent se mettre assez rapidement en place et certains tutorés reconnaissent son effet positif pour faire accroître leur sensibilité linguistique.

Voici deux „opinions croisées”: Une tutrice: *”Le travail en petits groupes permet aux tutorés de sortir de l'anonymat. Pendant les cours obligatoires, ils sont traités comme un groupe.”* Une tutorée: *„Pendant les cours j'ai peur de parler et quand nous sommes à trois je prends la parole, je me sens mieux.”*

5. Evoluer vers plus d'indépendance: un bilan plutôt positif

Pour la moitié des tutorés leur évolution est certaine. Ainsi, cette étudiante qui déclare au début: *„Quand on a une personne qui nous donne des travaux, des exercices on sait ce qu'on doit faire et par quoi commencer. Avoir son tuteur, c'est très utile parce qu'il peut résoudre nos problèmes.”* (Sic!) La même personne dira à la fin de son JDB: *„Je m'amusais et j'apprenais à la fois. Je pense que cette forme d'apprentissage apporte des effets, est efficace”*. Des opinions semblables se retrouvent dans d'autres JDB.

Mais, en général, les tutorés réagissent avec réticence lorsqu'on leur propose d'élargir leurs pratiques d'apprentissage. Le chemin semble long et l'on peut espérer qu'il se prolongera au-delà de l'expérience...

Certains tuteurs vont jusqu'à suggérer de répéter l'expérience l'an prochain car:

- ils la trouvent utile pour les tutorés, à condition toutefois que ceux-ci saisissent bien et dès le début l'idée même de tutorat; pour eux-mêmes,
- elle constitue *”une excellente pratique pédagogique”*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allwright, D. 1992. „Exploratory teaching: Bringing research and pedagogy together in the language classroom”. *Revue de Phonétique Appliquée* 103-104.
- Berthet, A., Bourdet, A., Chenard, S., Le Bounec, J.T., Lopes, M.J., Mazarguil, V., Parachini, G. et F. Zeggagh. 1996. „Le tutorat: Structure et outil de formation”. *Le Français dans le Monde* 278. 164-167.

- Crookes, G. 1993. „Action research for second language teachers: Going beyond teacher research”. *Applied Linguistics* 14/2. 1130-1144.
- Soulé-Susbielles, N. 1992. „Le tutorat d'auto-formation; récit d'une expérience”. *Le Français dans le Monde* 247. 139-144.
- Wilczyńska, W. 1998. „Une expérience d'apprentissage en semi-autonomie au niveau avancé: principes et bilan provisoire”. *Glottodidactica* XXVI. 277-285.