Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction

Actes du colloque International

Organisé par

Le CERCI (Centre de Recherche sur les Conflits de l'Interprétation), l'IRFFLE ('Institut de Recherche et de Formation en Français Langue Etrangère) de l'Université de Nantes
Et la plateforme GRAMM-R (Vrije Universiteit Brussel, Université libre de Bruxelles, Université Mons-Hainaut, Universiteit Gent, Univrsité de Nantes)

22, 23, 24 novembre 2007

Université de Nantes

édités par

Olga Galatanu, Michel Pierrard, Dan Van Raemdonck, Abdelhadi Bellachhab et Virginie Marie

Première édition du colloque

« La place de l'intervention dans une acquisition des compétences en interaction. Le cas du FLE »

Plateforme de recherche GRAMM-R

UNIVERSITÉ DE NANTES

Région PAYS DE LA LOIRE

CERCI

Comité scientifique du colloque de Nantes :

Inge Bartning (Stockholms Universitet)
Frank Boers (Université d'Anvers),
Robert Bouchard (Université Lumière Lyon 2)
Jean Pierre Cuq (l'Université de Nice-Sophia-Antipolis)
Abdeljalil Eldrissi (Université Ibn Zahr, Agadir)
Martin Howard (University College Cork)
Amr Ibrahim (Université de Franche Comté)
Pierre Martinez (Université Paris 8)
Simona Pekarek (Université de Neuchâtel)
Eija Suomela Salmi (Université de Turku)
Sophie Wauquier Gravelines (Université Paris 8)

Comité d'organisation :

Abdelhadi Bellachahab
Marie-Eve Damar
Olga Galatanu, présidente
Nancy Kemps
Virginie Marie, Vika Nikolenko
Marion Pescheux, Michel Pierrard
Dan Van Raemdonck

Comité Scientifique général des deux colloques :

Loïc Fravalo (Université de Nantes)
Olga Galatanu (Université de Nantes)
Bernard Harmegnies (Université de Mons-Hainaut)
Maria Caterina Manes Gallo (Université Bordeaux 3)
Michel Pierrard (Vrije Universiteit Brussel)
Dan Van Raemdonck (Université Libre de Bruxelles)

Table des matières

Préface : **Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction**
Olga GALATANU.....*9*

PREMIERE PARTIE. CONFERENCES PLENIERES

Conférence d'ouverture : Intervention didactique en milieu scolaire et cycle dialogal 15
Robert BOUCHARD
Conférence de clôture : Démythifier les compétences : Vers une pratique écologique d'évaluation 37
Simona PEKAREK DOEHLER

DEUXIEME PARTIE. CONTEXTE SOCIO-CULTUREL DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE/FLS

Chapitre I. Contexte socio-culturel et acquisition de la compétence pragmatique (atelier 1)

Vous dites « compétence pragmatique en FLE » ?, quel poids faut-il donner à l'influence du contexte socio-culturel de l'apprenant ?.....58
Nabila BENHOUHOU
The convergence of meaning and the socio-cultural knowledge 75
Bel Abbas NEDDAR
Enseigner le français en Chine, quelques pistes de recherche sur les plans interculturel et interlinguistique 87
Christine CUET, Audrey MARGUERIE

Chapitre II. Contexte socio-culturel : représentations et motivations (atelier 2)

La communication en classe de langue : différences de contextes d'enseignement entre le FLE et l'ALE 103
Nancy KEMPS, Alex HOUSEN, Michel PIERRARD

Quelles motiovations pour une classe bilingue francophone ? Analyse d'un exemple de l'enseignement bilingue en Pologne 121
Maria MICHALIK

Chapitre III : Contexte socio-culturel, contexte instructionnel et construction de cours de FLE

L'interaction en cours particulier de langue étrangère : un lieu de communication et d'apprentissage 131
Sophie DUFOUR, Jean-Charles POCHARD
Anthropolige de la communication et construction collabrative du sens en interaction : la communication interculutrelle autour d' »objets improbables » 147
Béatrice FRACCHIOLA
Dislocation, interaction orale et développement de la compétence pragmatique en français chez des apprenants hispanophones immigrés en milieu homoglotte 169
Sandra Milena PACHECO

TROISIEME PARTIE : COMPETENCE SEMANTIQUE – COMPETENCE PRAGMATIQUE

Chapitre I : conférences plénières

La construction du sens par et dans le texte pour des apprenants allophones 177
Jean-Marc DEFAYS
Délier les langues, une nouvelle forme de dressage des corps ? 191
Cyrille GRANGET
Comp2tence sémantique et compétence socio-pragmatique en français L2. le cas de l'apprenant avancé et son acquisition du futur, du subjonctif et du conditionnel 211
Martin HOWARD

Chapitre II : Interactions verbales et acquisition des compétences sémantique et prgmatique (atelier 1)

L'acquisition de la compétence sémantique et pragmatique à partir des stratégies de communication : le cas de l'xcuse en tant qu'acte mençant 229
Abdelhadi BELLACHHAB, Nazih RAWASHDEH
Mise en contexte : négociation et co-construction 249
Vera DELORME
Comment un apprenant finiphone maîtris-t-il les stratégies d'adresse en français ? 261
Eva HAVU
Acquisition des compétences d'interaction verbale en FLE : exemple d'analyse d'une classe de FLE en Turquie 275
Aslihan KANMAZ
La fonction de ça et de c'est dans le discours oral : quelles différences ? 288
Maria Caterina MANES GALLO

Chapitre III : Signification linguistique, sens discursif et compétence sémantique : lexicale et textuelle (atelier 2)

Focalisation sur la forme et co-construction du sens dans l'interaction : quelles opportunités d'appropriation de la signification linguistique ? 301
Virginie FASEL LAUZON

Acquisition du lexique de la zone sémntique de l'axiologique. Le cas des apprenants avancés 319
Olga GALATANU, Victoriya NIKOLENKO
Quelques traits distinctifs des défintions en classe bilingue 333
Anne GROBET
Quelles démarches pour identifier la cohérence discursive 345
Hanitra MAURY
Didactique du lexique : du modèle sémantique à la cohérence discursive361
Marion PESCHEUX
Types de remédiations dans la co-construction des discours en français langue académique : le cas de la communication médiée par ordinateur 377
Monica VLAD, Mioara CODLEANU, Fred DERVIN & Sandina VASILE

QUATRIEME PARTIE : CONTEXTE INSTRUCTIONNEL, CONTEXTE SITUATIONNEL ET COMMUNICATION DIDACTIQUE

Chapitre I : Acquisition des compétences et activités de la communication didactique (ateliers 1 & 2)

La lecture de l'image : l'impact iconigraphique sur la construction du sens 395
Mohammed AL-KHATIB
Analyse d'interactions langagières en classe de français dans un contexte exolingue : quels enjeux pour quels apprentissages ? 415
Véronique MIGUEL-ADDISU

Chapitre II : Les démarches de construction du sens dans l'enseignement du FLE/FLS (ateliers 2 et 3)

Choix d'un enseignement/apprentissage bilingue francophone au sein d'une filière médicale en Moldavie 433
Virginie MARIE
La construction du sens en classe de FLE : du cheminement discursif hypthético-déductif à la caractérisation du lexique à expliquer 441
Julie RANCON, Nathalie SPANGHERO-GAILLARD

PREFACE

Sens discursif, signification linguistique et acquisition des compétences langagières

OLGA GALATANU

Le colloque ***Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction***, qui a eu lieu à Nantes, du 22 au 24 novembre 2004, représente la première édition du double colloque international, « *La place de l'intervention dans une acquisition des compétences en interaction. Le cas du FLE* » organisé à Nantes et à Bruxelles, par plusieurs universités européennes réunies dans le réseau de recherche GRAMM-R : le SAD (Axe Sémantique et Analyse du Discours) du CERCI (Centre de Recherche sur les conflits d'Interprétation) et l'IRFFLE (Institut de Recherche et Formation en Français Langue Etrangère) de l'Université de Nantes, Acquilang – VUB, CLUB (ULB-VUB), Reflet (ULB, CERFFLE (ULB-VUB-UMH), Vrije Universiteit Brussel, Université Libre de Bruxelles, Université Gent, Université Mons-Hainaut.

L'édition nantaise, qui a bénéficié du soutien du Conseil Scientifique de l'Université de Nantes et du Conseil Régional des Pays de la Loire, a réuni une cinquantaine de chercheurs autour de la thématique des rapports existant entre la construction du sens discursif et l'acquisition des significations linguistiques dans et par les interactions en classe de français langue étrangère et seconde.

Le questionnement sur les fondements théoriques des approches de l'acquisition des langues étrangères qui privilégient la compétence de communication, au travers l'étude des facteurs liés au contexte socio-culturel et situationnel sur l'apprentissage n'est pas nouveau. Et en aval des recherches sur l'acquisition de la compétence de communication, la construction de nouveaux algorithmes d'action didactique et de nouvelles séquences communicatives, par les didacticiens, prend déjà depuis des années des formes innovantes de « recherche technologique » comme le très riche domaine des FOS (français sur objectifs spécifiques).

Les sources de ces approches et des interrogations qu'elles soulèvent sont indéniablement d'abord les développements :

- d'une part, des théories pragmatiques en linguistique (théorie des actes de langage, théories de l'interaction, théories du discours),

- et, d'autre part, des démarches constructivistes pour expliquer l'apprentissage et le développement des compétences et des savoirs.

Ces deux sources auraient suffi à elles seules à bouleverser la programmation de l'acte didactique et à faire surgir dans les années soixante-dix, les méthodes communicatives fonctionnelles dans l'enseignement des langues.

D'autres influences, celles de la sociolinguistique, de l'ethnographie de la communication, par exemple, se font sentir dans la réorientation même du processus d'enseignement apprentissage vers des objectifs nouveaux.

Deux concepts deviennent prioritaires pour l'enseignement des langues étrangères et /ou secondes :

- celui de *contexte*, qu'il s'agisse du contexte de l'acte didactique (scolaire) ou du contexte socio – culturel dans lequel l'acte didactique prend place (Bausch & Kasper, 1979, Faerch & Kasper, 1985, Pekarek, 1994, , 2002, 2005), Porquier & Py, 2004, Collentine & Freed, 2004),

- et le concept de *compétence pragmatique* qui renvoie aux savoir-faire et aux savoir- être langagiers posés comme principal objectif des méthodes de langue étrangère ou seconde et qui va ainsi réinterroger la définition même de la performance langagière et son évaluation, et remettre en cause des notions comme « erreur grammaticale », pour proposer, par exemple, celle d' « interlangue ».

La production du sens, fluide et pertinente devient objet d'étude et de mesure de la compétence communicative, *ipso facto* linguistique en lien avec le l'analyse du contexte (Collentine & Freed, 2004), à travers :

(1) l'analyse des liens entre le contexte « instructionnel » / « éducationnel » et les mécanismes qui sous-tendent l'acquisition des propriétés formelles de la langue étrangère et, plus précisément, l'influence des facteurs curriculaires sur le processus d'apprentissage de la langue (Housen & Pierrard, 2005);

(2) l'analyse des liens entre le contexte socio- culturel dans lequel l'enseignement des langues étrangères prend place et le contexte instructionnel proposé ;

(3) l'analyse des liens entre le contexte socio -culturel culturel de l'enseignement et les motivations et représentations qu'ont les apprenants de la langue et de son apprentissage, d'une part, ces motivations et représentations et les mécanismes cognitifs de

l'acquisition de la langue, d'autre part Jordan, 2004, Myles, 2004, Reagan & Bayley, 2004) ;

(4) l'analyse des liens entre le contexte instructionnel et les mécanismes de l'acquisition du lexique (Kaspar & Kellerman, 1007, Read, 1995) ;

(5) l'analyse des liens entre le contexte instructionnel et l'acquisition de l'usage « heureux » et pragmatiquement pertinent des structures signifiantes en langue étrangère/seconde (Coste, 2002 ; Pekarek, 2004).

Le but de ce colloque était de ré- interroger tous ces liens, en essayant de centrer la réflexion sur le processus de construction du sens discursif et l'acquisition des significations linguistiques, lexicales, de leur potentiel discursif, bien sûr, mais pas seulement.

Les communications que nous réunissons ici situent ces interrogations à plusieurs interfaces : linguistique théorique – didactique, didactique – acquisition des langues étrangères et secondes, sémantique- pragmatique, sémantique –sociolinguistique, et dessinent ainsi un véritable champ interdisciplinaire pour l'étude des compétences langagières, de leur acquisition dans et par les interactions dans la communication didactique, de leurs évaluations institutionnelles et sociales.

Bibliographie

Collentine, J., Freed, B., « Learning Context and its effects on second language acquisition », dans Studies in Second Language Acquisition 26, 2004, p. 153-171.

Coste, D., « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) », dans Acquisition et Interaction en langue étrangère, 16, 2002, p. 3-22.

Faerch, C., Kasper, G., « Intoduction », Studies in Second Language Acquisition 7, 1985, p. 131-133.

Housen, A., Pierrard, M., Instructed Second Language Acquisition, dans House, A., Pierrard, M. (eds), Investigations in Instructed Language Acquisition, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, X-XXV, 2005.

Howard, M., « Les interrelations entre les facteurs contextuels contraignant l'emploi variable des temps du passé. Une étude d'apprenants avancés du français » [The interaction between contextual factors constraining the variable use of the past tenses. A study of advanced learners of French] *Revue Française de Linguistique Appliquée* VII-2, 2002, p. 31-42 Special Issue on *Acquisition des Langues : Nouvelles Orientations*, guest-edited by Noyau, C & M Kihlstedt.

Jordan, G., Theory Construction in Second Language Acquistion, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2004.

Kasper, G., Kellerman, K., Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives, dans *Applied Linguistics and Language Study*, London, New York, Longman, 1997.

Myles, F., « Interaction between linguistic theory and language Processing », dans *SLA, Second Language Research, 11*, 1995, p. 235-265.

Pekarek, S., « Entre interaction et acquisition : le rôle des représentations en classe de langue étrangère », dans Pekarek, S., Lüdi, G.(eds), *Sémantique et representations (Special issue of Acta Romanica Basliliensia (ARBA), n°5)*, Basel, Institute of Romance Langauges, 1995, p. 147-164.

Pekarek Doehler, S., Martinez, P., « Le contact des langues, lorsqu'il croise sur son Chemin la didactique… », dans Martinez, Pierre & Pekarek Doehler, Simona (eds.) : *La notion de contacts de langues en didactique. (Notions en Question, no.4)*, Fontenay/Saint-Cloud : Editions ENS, 2000, p. 191-207.

Pekarek Doehler, S., « Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales : l'apport d'une perspective interactionniste », dans *Babylonia, 5/02*, 2002, p. 69-73.

Pekarek Doehler, S., « De la nature située des compétences », dans Bronckart, J.P., Bulea, E., Puoliot, M. (éds), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2005, 41-68.

Porquier, R.Py, B., *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, 2004.

Read, J., « Refining the word associates format as a measure of depth of vocabulary knowledge », dans *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 1995, p. 1-117.

Reagan, V., Bayley, R. (eds), *Sociolinguistics and second Language Acquisition. Special Issues of the Journal of Sociolinguistics, 8 (3)* 2004.

PREMIÈRE PARTIE

CONFÉRENCES PLÉNIÈRES

Intervention didactique en milieu scolaire[1] et cycle dialogal

ROBERT BOUCHARD

Université Lumière-Lyon 2- Laboratoire ICAR (UMR 5191)

L'intervention didactique visant l'appropriation des langues a une particularité bien connue, celle d'être … facultative. Parmi les disciplines scolaires, les « langues vivantes » ne partagent guère cette caractéristique qu'avec les disciplines professionnelles et de manière qui prête plus à discussion avec celles dites d' « éducation » (artistique, musicale, physique et sportive…).

Cette acquisition sans enseignement est particulièrement vraie pour la compétence qui nous intéresse ici, la compétence interactionnelle orale. Or la didactique des langues prétend précisément se donner pour but le guidage de l'apprentissage d'une telle compétence interactionnelle, pratique et quotidienne. Statistiquement pourtant, celle-ci se développe, la plupart du temps, hors de toute institution scolaire, à l'occasion d'un projet de socialisation plus que d'apprentissage langagier. Les interactions verbales sont en effet des pratiques développées naturellement par l'ensemble des natifs d'une langue donnée et auxquelles, en situation de contact, peut s'inviter tout non-natif en ressentant le besoin ou l'envie.

L'intervention didactique adoptant cette visée n'a donc d'intérêt que si toute interaction exolingue est impossible hors de la classe. Elle est alors la réalisation d'un pari, celui de permettre, dans l'espace si spécifique de la classe et de l'institution éducative, d'obtenir un résultat

1 Nous entendons par là les lieux d'enseignement obligatoire, école primaire, collège, lycée en France par exemple, là où la langue devient une « discipline scolaire », définie par un programme, des examens, une certaine programmation fixe des séances… Rappelons qu'il s'agit de la situation qui rassemble le plus d'apprenants de langue. C'est donc à eux que nous consacrerons cette réflexion.

équivalent à l'exposition sociale dans sa diversité humaine et situationnelle. C'est la validité de ce pari que nous voudrions étudier ici. Nous examinerons d'abord le site de cette intervention didactique, la classe dans ce qu'il a de spécifique. Puis, retiendront notre attention, les étapes du « cycle dialogal » que l'intervention didactique met en œuvre pour tenter d'atteindre ce résultat. Nous en observerons trois réalisations importantes : d'abord celle, « pré-pédagogique », de l'importation au sein de la classe des ressources dialogales indispensables pour nourrir cet apprentissage, puis celle des interactions entre maître et élèves qui le stimulent, et enfin celle de la panoplie des pratiques d'apprentissage dialogales et interactionnelles disponibles pour « travailler » cette compétence interactionnelle.

I. L'intervention didactique et son site scolaire : la classe

Force est de constater d'abord, si on considère avec C. Germain (1993) que l'enseignement des langues existe depuis 5000 ans, que cette belle obstination doit signifier une certaine satisfaction des « clients » de ces classes, par de là les variations historiques de finalité et de méthodes de celles-ci. On peut partir d'un double principe. Toutes tentent de suppléer à l'impossibilité d'une acquisition sociale, due à une absence de ressources linguistiques et d'interaction exolingue. Toutes en conséquence proposent des situations d'apprentissage qui ne peuvent que différer des situations d'acquisition sociale pour trois raisons que l'on retrouve dans l'enseignement scolaire contemporain :

-temporellement, dans la mesure où l'enseignement vise, à permettre une appropriation linguistique avec un temps d'exposition à la langue étrangère beaucoup plus limité (au maximum 4 heures par semaine x 40 semaines = 160 heures, par an);

-interactionnellement, puisqu'il s'appuie sur des modalités praxéologiques très différentes ;

-« substantiellement » enfin, puisqu'il se donne fatalement comme objet – nous le verrons - un artefact langagier[2], une « langue-à-apprendre », ni vraiment orale ni vraiment écrite, celle qui se matérialise de manière spécifique dans les dialogues des méthodes de langue par exemple.

[2] (cf. pour l'enseignement du français langue matenelle, R. Balibar (1974) et sa remarquable étude sur la fabrication, à la fin du XIX° s., d'un « Français fictif », fondement de l'enseignement du « français national » dans l'école républicaine, laïque, gratuite et obligatoire de la Troisième République)

L'insistance sur cette différence est là encore une prise de position dans la discussion sur le rapport existant entre l'apprentissage guidé scolaire et l'acquisition sociale (cf. à parti des travaux classiques de Krashen, Matthey (1996) et Granget (2004) par exemple), Dans un contexte intellectuel globalement socioconstructiviste, cette discussion se complexifie suivant que l'on prend en compte surtout l'aspect interactionnel de l'appropriation, ou surtout la construction cognitive qu'elle permet. Elle se complexifie également en fonction de la représentation de la langue postulée: langue comme système, langue comme processus, langue comme émergence en contexte... (Mondada et Pekarek (2006))

En bref, en classe, on ne trouve pas un locuteur non-natif qui interagit avec un interlocuteur natif. On trouve par contre un groupe d'élèves qui, avec des droits, des devoirs et des possibilités de parole très spécifiques, participe à différents types d'interactions scolaires, plus ou moins dialogales, avec un enseignant (généralement non-natif), au moment ce dernier le lui propose.

Le site de ces interactions « de travail » peut être construit spécifiquement pour favoriser cet apprentissage spécifique (laboratoire de langue…), mais il conserve aussi beaucoup de caractéristiques qu'il partage avec les sites scolaires en général. En premier lieu, nous évoquerons leur nature grapho-orale. La classe, l'école en général, sont conçues pour que l'écrit, la « technologie de l'intellect » (Goody 2007) qui la fonde, puisse trouver toute son efficacité, même quand on y enseigne les langues! Y trouvent donc normalement leur place des artefacts comme le tableau noir, les bureaux des élèves, leur matériel de prise de notes, le manuel…, tous outils qu'on ne trouve pas en situation sociale. Granget (2004) montre, en prenant l'exemple de l'apprentissage de la notion de Temps en français, que cette double exposition orale et écrite induit, chez des collégiens allemands, une appropriation très différentE de celle développée, avec une pure exposition orale par des travailleurs migrants. Ajoutons que, même si l'enseignant, surtout natif, représente de manière « incorporée », l'objet d'apprentissage, c'est l'écrit du manuel qui constitue en définitive le modèle le plus stable sur lequel peut s'appuyer l'élève pendant le cours mais aussi et surtout en dehors du cours. Car si la durée de l'exposition orale est globalement très limitée dans l'apprentissage scolaire en milieu hétéroglotte, elle est de plus fragmentée par un enseignement extensif qui génère une forte évaporation potentielle de l'appris et exige le recours à un manuel pour maintenir une exposition minimale en classe comme hors de classe.

Lahire (2004) montre par ailleurs que le projet d'enseignement scolaire est construit sur celui, fondamental, de la langue maternelle et passe essentiellement, par une mise à distance, une objectivation de cette

langue, qui doit être « désincorporée », en particulier grâce à l'écrit, pour pouvoir devenir un objet d'étude. L'enseignement contemporain des langues vivantes qui vise au contraire leur « incorporation » sous la forme d'une compétence orale s'y trouve donc dans une situation paradoxale.

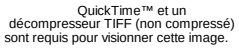
Ces quelques remarques liminaires ont pour objet de rappeler la spécificité du site de l'apprentissage scolaire de langue que les méthodologues s'efforcent en vain de voiler derrière des oripeaux fictionnels (Cicurel 2005). Dans l'espace clos de la classe, cet apprentissage, comme les autres apprentissages scolaires, tend à prendre une signification très particulière. Il ne cherche plus à (se) donner une meilleure maîtrise du monde extérieur, il devient plutôt la recherche d'un gain symbolique dans le jeu relationnel qui s'y développe entre participants, enseignant et élève(s).

Ces remarques généralisantes ont aussi pour objet de montrer l'importance (de la prise en compte) des variations matérielles et sociales que peut subir ce « système didactique ». Remarquons à ce propos que, depuis les années 1940 et les méthodes audio-orales, c'est toujours sur les publics adultes (on pourrait rajouter d'adultes occidentaux) que s'est penchée la recherche didactique. Ceci est vrai pour la méthodologie Sgav comme pour les approches communicatives. Cette recherche a porté du même coup sur un apprenant particulier, doté de besoins de communications hors de la classe, mais aussi sur une classe « idéale », démocratique, comprenant un nombre très limité d'élèves, non « captifs », et profitant d'un enseignement intensif. Dans le même temps, pour des raisons éditoriales et économiques évidentes, le produit de cette réflexion, les méthodes, visaient l'exportation tous azimuts, faisant se rejoindre artificiellement publics scolaires et non scolaires, et donc confondant des conditions de mise en œuvre très différentes.

Si on revient à l'oral, source, matériau et but proclamés de l'apprentissage guidé dans le contexte méthodologique contemporain, on peut considérer qu'il se matérialise au cours de l'intervention didactique en suivant les étapes chronologiques d'un cycle dialogal. Celui-ci, issu d'un modèle, le dialogue social « authentique », propre aux natifs, aboutit après divers avatars didactiques sur lesquels nous allons revenir, à un nouveau dialogue social, authentique, celui auquel, à terme, est censé pouvoir participer efficacement l'ex-apprenant.

II. Le cycle dialogal

Ce cycle peut être considéré comme comprenant cinq étapes, présentant cinq avatars différents du dialogue.



Il prend comme point de départ, des dialogues endolingues, les dialogues oraux fonctionnels tels qu'ils peuvent se dérouler entre natifs dans diverses situations sociales. Ce sont eux qui, dès les premières méthodes audiovisuelles, seront pris pour modèles et imités dans les dialogues didactiques fictionnels qui ouvrent classiquement la séquence didactique. Ces « dialogues des méthode » constituent la deuxième étape du cycle. Présents dès les premières méthodes audio-visuelles, ils mettent en scène des « Français moyens », qu'ils se déroulent entre deux jeunes gens, Pierre et Mireille (DVV[3]), Evelyne et Yves (CLP[4]) ou entre deux adultes M. et Mme Thibault (VIF[5]). Ce faisant ils reprennent la tradition des méthodes « pratiques » beaucoup plus anciennes qui, pour aider l'apprentissage des langues par les marchands par exemple, se fondaient sur d'hypothétiques dialogues commerciaux (Minerva 1998). Ce sont encore des dialogues endolingues, effectifs cette fois-ci, qui sont transposés pour devenir les « documents authentiques » oraux des

3 « De vive voix », 1960, première méthode audio-visuelle créée par le credif

4 C'est le printemps

5 Voix et image de France

approches communicatives. De manière plus marginale, les méthodes contemporaines, moins hostiles aux textes littéraires que celles de la période antérieure, y associent comme point de départ annexe, d'autres dialogues fictionnels « authentiques », mais d'origine théâtrale ou romanesque… c'est à dire des dialogues proposés à la « consommation » culturelle des natifs.

Mais au de là de cette manifestation liminaire, la seconde manifestation de l'intervention didactique en classe, est constituée par une autre forme dialogale, le polylogue (authentique !) se développant entre enseignant et élèves. Pour nous, il est de nature pédagogique et non pas didactique dans la mesure où il n'est vraiment propre ni à une discipline donnée, ni à une institution scolaire donnée (Bouchard 2005 et à paraître). En particulier, la fréquence et la stabilité du « cours dialogué » tendent à prouver qu'il satisfait un certain nombre des contraintes matérielles et fonctionnelles propres à la mise en interaction frontale d'un enseignant et d'un groupe d'élèves. C'est une modalité classique des interactions d'enseignement-apprentissage. Elle permet que deux pratiques complémentaires, l'agir enseignant et l'agir apprenant se rencontrent et se conjuguent.

La quatrième étape du cycle dialogal est constituée globalement par l'ensemble des pratiques de classe centrées sur le dialogue qui vont nourrir l'apprentissage, et auxquelles l'enseignant va entraîner l'élève. Le dialogue peut alors être à l'origine, soit de simples manipulations formelles (exercices), soit de simulations en situations fictionnelles (activités), soit encore interactions dotés de vrais enjeux sociaux (tâches),

Mais l'ensemble n'a d'intérêt que si ce cycle aboutit à une compétence interactionnelle que l'ex-apprenant peut transférer, hors de la classe de langue, lors de ses rencontres à venir avec des natifs, cinquième étape du cycle. Remarquons à ce propos que ce cercle dialogal est un peu vicieux, dans la mesure où il ne se referme pas exactement sur lui-même. On transpose, enseigne une compétence endolingue, pour aider à construire en fait une compétence exolingue qui n'est jamais prise en compte en tant que telle dans la classe. Nous y reviendrons.

Mais examinons d'abord, un peu plus en détail, les étapes que nous venons d'énumérer.

III. Ressources, dialogues et transposition : le cas de « l'oral »

Avec les manuels comme au moyen de documents authentiques, le premier but de l'enseignant est de rassembler des ressources pour un

apprentissage linguistique qui ne peut pas s'opérer ex nihilo. Les langues étrangères, contrairement aux mathématiques ou à la langue maternelle, ne peuvent se suffire ni d'une simple mise en situation-problème, ni d'une réflexion à partir d'un savoir faire intériorisé, déjà existant.

Pour constituer ces ressources et l'objet d'apprentissage, il importe, comme le disaient d'abord Verret (1975) puis Chevallard (1984), d'opérer une transposition didactique, c'est à dire de sélectionner, transformer des savoirs forcément venus d'ailleurs (dans notre cas, un savoir faire social, extérieur à la classe), pour en faire des savoirs à enseigner.

Mais ce travail de transposition didactique n'est la plupart du temps pas le fait de l'enseignant lui-même dont le rôle n'est pas de fixer le « savoir à enseigner » mais plutôt de « passer à l'acte », en franchissant l'étape ultérieure, menant du savoir à enseigner au savoir effectivement enseigné. En milieu scolaire, la langue, entité sociale externe, est ainsi transformée en « discipline » par un ensemble d'acteurs qui constituent ce que Chevallard appelle ironiquement la noosphère. Il s'agit aussi bien des membres des commissions des programmes des Ministères, que des auteurs de manuels, des inspecteurs, formateurs, didacticiens… qui préparent, étayent, justifient, évaluent… l'action didactique de l'enseignant. Cette noosphére est donc plus ou moins dense et contraignante suivant les institutions d'enseignement : collège et lycées d'une part, centres universitaires de français langue étrangère, Alliance française d'autre part… Cette noosphère se transforme également dans le temps. Et on peut constater en France, depuis les années 1980, la mise sous tutelle des organismes noosphèriques nationaux (Credif, Belc-Ciep…) au profit d'une noosphère transnationale, le Conseil de l'Europe qui, avec le Niveau-Seuil puis le Cadre Commun Européen des Langues, détermine les orientations méthodologiques de l'enseignement du français langue étrangère hors de l'Education Nationale, comme de l'enseignement des langues étrangères au sein de l'Education Nationale.

Mais précisons qu'un élément reste fixe et déterminant au sein de cette noosphère, l'édition spécialisée. C'est elle qui relaye les propositions méthodologiques de ce qu'on pourrait appeler la noosphère d'autorité par une noosphère d'expertise, celle de ses auteurs et de ses directeurs de collection qui transforment les propositions méthodologiques en méthodes, indiquant aux enseignants non seulement ce qui doit être enseigné, mais aussi ce qui peut l'être et comment il peut l'être.

Noosphère et oralité

Le paradoxe de la transposition didactique dans le cas des langues vivantes, c'est que son point de départ est tout à la fois une capacité

humaine naturelle et un savoir-faire social. L'ensemble constitue une nébuleuse au sein de laquelle ne se distinguent pas naturellement des « objets » distincts. Ce sont, en fait, les savoirs savants développés par des disciplines scientifiques particulières qui vont découper ceux-ci dans ce continuum et permettre au didacticien, dans un second temps, de distinguer des objets d'apprentissage particuliers.

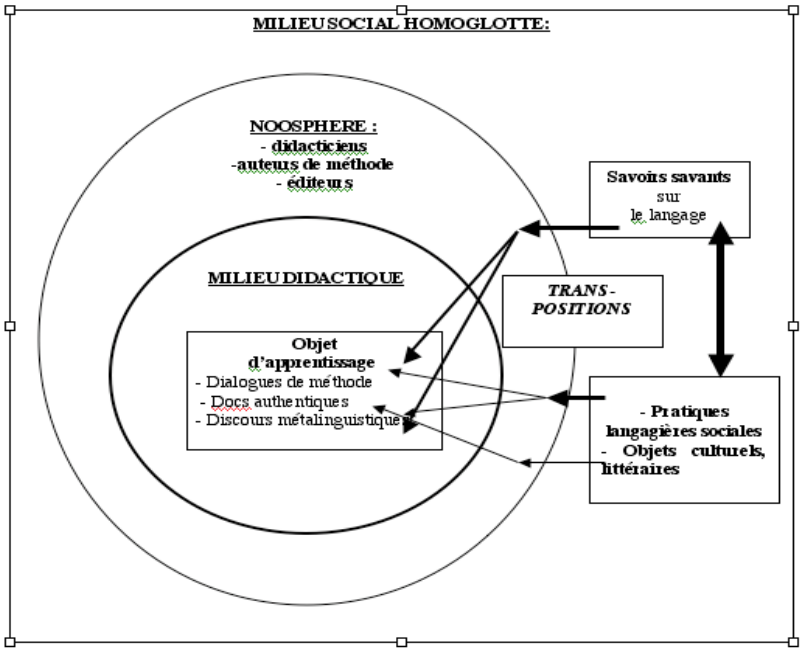
Ce phénomène peut être facilement illustré par rapport à ce que l'on continue à appeler l' « oral » dans la classe de langue (cf. Cortier et Bouchard eds. 2007). Sous cet intitulé concis mais flou, chaque génération de méthodologue va mettre un objet différent, en grande partie sous l'influence de la pensée linguistique qui lui est contemporaine et qui a rendu perceptible cet objet. Ainsi pour les fervents de la méthodologie directe, inspirés par la philologie de la fin du XIX° siècle, l'oral va encore rester une entité floue. Mais c'est en tant que « substance » qui se distingue de l'écrit, qu'ils affirment, contre le scriptocentrisme scolaire dominant, que l'oral est premier, ontogénétiquement comme philogénétiquement, et qu'il mérite en tant que tel d'être introduit prioritairement dans la classe de « langue vivante étrangère ». Il le sera essentiellement sous la forme d'un bain de langue, oral et monolingue, d'une activité orale de type question-réponse, sans qu'on s'attarde plus sur ses spécificités.

Avec la méthodologie audio-orale, méthodologie qui comme son intitulé programmatique l'indique se centre encore plus l'oral, celui-ci est redéfini. Il tend à se réduire au système phonologique, propre à chaque langue dans son individualité. La maîtrise de ce système fondamental semble indispensable avant d'accéder à d'autres niveaux structurés de l'organisation de la langue cible. N'oublions pas à ce propos que les phonéticiens ont joué un rôle fondateur dans l'enseignement des langues et du français comme langue étrangère en particulier.

Les méthodes audio-visuelles vont réinterpréter à nouveau l'oral en y voyant le canal essentiel de la communication sous la forme privilégiée du dialogue, et en se centrant - sans nommer encore le phénomène ainsi – sur la multimodalité de cette communication, qui exige pour être saisie pleinement l'usage de la vue comme de l'ouïe. Cette utilisation du modèle dialogal endolingue existe dès les années 1960-70, alors même que ces dialogues n'étaient pas encore vraiment décrits en sciences du langage[6]. Quant aux approches communicatives, avec un regard rénové par la pragmatique naissante, c'est sur l'action verbale et l'interaction en

6 Cet exemple montre bien que le phénomène de transposition au sein des sciences du langage n'est pas aussi linéaire que mes exemples précédents pourraient le donner à penser. Il peut s'accompagner de contre-transpostions quand ce sont les suggestions de la didactique qui sont repris par d'autres sciences du langage.

contexte qu'elles vont fonder leur conception des actes de parole et leur mise en œuvre didactique sous la forme des jeux de rôle. On constate que la didactique, tout en proclamant son autonomie, continue à chaque étape de son évolution à s'associer à d'autres sciences du langage. Il ne s'agit pas de n'importe quelle science du langage cependant ; sont privilégiées les plus susceptibles d'éclairer sans la tronçonner le savoir-faire verbal que la didactique donne pour cible aux apprenants.



Il semble donc bien que c'est la dynamique de développement des sciences du langage qui permette au didacticien de percevoir successivement des images différentes du même phénomène social, stable, le savoir-faire langagier des locuteurs natifs.

La transposition didactique des savoirs faire langagiers

Savoir-faire langagiers	**> (Savoirs Savants sur…) >**	**Savoirs à enseigner**
Stables	**En transformation continue**	**Evolutifs**

découpent…
hiérarchisent…
donnent à voir…

IV. Les dialogues des méthodes comme ressources

Le résultat de cette transposition didactique est frappant dans le cas de la didactique des langues et des dialogues. L'événement interactionnel multimodal entre natifs qui en constitue le point de départ est transformé en un (court) texte dialogué. La différence entre réalité praxéologique et dialogue de type « livret de pièce de théâtre » est massive même si les choix de transposition peuvent être différents (suivant les méthodologies, les maisons d'édition, les auteurs…) et si l'évaluation que l'on pêut faire de la qualité pragmatique des résultats est variable. Mais pour tous les auteurs de méthode, il s'agit de préserver une illusion de dialogue, une apparence d'oralité en créant un vrai… apport de formes linguistiques et pragmatiques nouvelles. Par ses exigences textuelles faibles, le dialogue « théâtral » se prête à la simplicité formelle nécessaire lors de la présentation de phénomènes langagiers nouveaux à des débutants. Plus que dans un texte de prose linéaire, l'empilement des répliques, la permutation des personnages, la logique de l'interaction… rendent tolérable des discontinuités comme des répétitions. Entre deux répliques, plus encore qu'entre deux phrases, le vide (cf. Berendonner & Reichler-Béguelin (1989)) est comblé par le travail d'inférence du lecteur-auditeur qui cherche une explication interactionnelle « pertinente » à leur succession. Cette explication, qu'il trouve dans la situation (cf. l'image) comme dans sa mémoire encyclopédique, est pour une bonne part indépendante de la langue employée. Ainsi ces tours de parole « de papier » ne sont quelquefois que des mises en phrases – courtes et simples – d'un matériel linguistique redondant : l'association d'une liste de mots (tirés jadis du FF1) et d'un ensemble de procédés grammaticaux donnés à apprendre.

V. Intervention didactique et dialogue/interaction

Mais au delà de l'apport de ressources linguistiques dialogales, le rôle de l'enseignant est de créer dans la classe les conditions d'appropriation de ces ressources. L'interaction verbale n'est plus alors seulement un objet d'apprentissage mais aussi un outil d'enseignement et d'apprentissage.

Se manifeste dans la classe de langue, une interaction entre l'enseignant et les élèves, mais aussi entre les élèves eux-mêmes, qui mériterait d'être appelée une interaction « authentiquement pédagogique ». Elle mérite d'être appelée authentique parce c'est ce qui

se passe « naturellement » dans beaucoup de classes. Elle mérite d'être appelée pédagogique (et non pas didactique) dans la mesure où elle n'est pas propre à une discipline donnée. En particulier, je ferai l'hypothèse que la fréquence et la stabilité du « cours dialogué » tendraient à prouver qu'il satisfait un certain nombre de contraintes matérielles et fonctionnelles propres à la mise en interaction d'un enseignant et d'un groupe d'élèves. C'est une modalité centrale de toute interaction d'enseignement-apprentissage, celle justement qui permet que deux pratiques complémentaires, l'agir enseignant et l'agir apprenant se rencontrent et se conjuguent.

L'interaction maître-élèves

Mais relevons déjà que cette interaction didactique, exolingue et éventuellement bilingue, n'a pas grand-chose à voir ni avec le dialogue entre natifs hors de la classe, ni avec sa (pâle) imitation dans le dialogue de méthode. La première justification de ce dialogue est sa nature finalisée et programmée : le devoir de l'enseignant est de travailler à guider les élèves vers un apprentissage. Mais la particularité de cette finalité c'est qu'elle est doublement virtuelle. D'une part, elle reste souvent implicite : l'objet à enseigner n'est, la plupart du temps, pas (plus) indiqué explicitement aux élèves, (cf. la notion de « réticence didactique ») voire leur est volontairement caché (Bouchard à paraître). D'autre part, la preuve de cet apprentissage individuel est toujours difficile à apporter.

Même si le rassemblement des participants n'est justifié que par l'apprentissage de langue, c'est à dire s'il implique une attention des participants plus sur la forme du message que sur le message lui-même, les méthodes comme les enseignants déploient de nombreux efforts fictionnels pour cacher cette réalité austèrement métalinguistique de la classe. Elle se dénonce cependant par la nature obstinément oralographique des situations de classe où l'écrit est l'outil indispensable à la réflexivité linguistique.

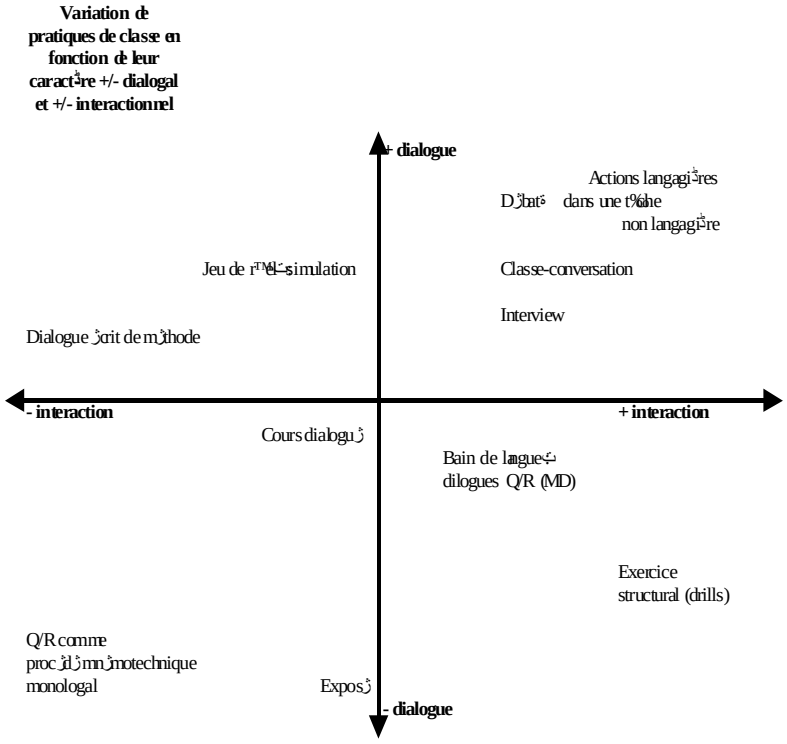
De plus dans l'enseignement scolaire, ce dialogue est en fait un polylogue regroupant un adulte-enseignant et des élèves, avec pour conséquence quantitative que le « cours dialogué » fait intervenir l'enseignant seul autant que l'ensemble des élèves. Cette interaction est donc « inégale » sous bien des aspects, quantitatif mais aussi pragmatique (à chaque statut correspond des actions verbales spécifiques), institutionnel....

Conscient de cette différence de places, le maître vise dialectiquement, à la fois à structurer l'événement collectif afin que tous les participants puissent en profiter ensemble, et à dévoluer aux élèves une bonne part des activités, afin qu'ils en assurent individuellement ou

par groupes la mise en œuvre « adidactique » : l'apprentissage ne peut être qu'individuel et « émergeant » (Bouchard 2005).

VI. L'intervention didactique entre dialogue et interaction

Parmi toutes les pratiques d'apprentissage que l'enseignant organise ainsi en classe, sans doute est-il bon de rappeler qu'en dépit de l'apriori Vygotskien partagé, toutes n'entretiennent les mêmes relations avec le dialogue et l'interaction. Ces deux termes sont souvent appréhendés comme des parasynonymes, avec un terme générique, « interaction » et un terme plus specifique « dialogue ». Ils cachent en fait des oppositions qui se manifestent clairement en situation de classe. Le dialogue peut y devenir un simple objet de papier où un pur procédé mnémotechnique : on peut donc y dialoguer sans interagir. Mais on peut aussi y interagir sans dialoguer comme dans les drills d'exercices structuraux par exemple (stimulus<>réponse)…! La présentation ci-dessous de ces pratiques de classe voudrait éclairer cette hétérogénéité. Elle se fonde sur l'opposition, matérialisée par deux axes perpendiculaires, de deux variations distinctes, l'une du plus dialogué au moins dialogué, l'autre du plus interactionnel au moins interactionnel. Elle rend apparent ce contraste entre d'une part des pratiques à la fois dialoguées et interactionnelles, et d'autres qui ne sont ni l'un ni l'autre, et d'autres enfin qui peuvent être l'un sans l'autre !



En effet parler de dialogue pédagogique ou didactique au singulier est forcément simplificateur. En classe de langue, co-existent plusieurs modalités dialogales. On peut illustrer cette diversité par exemple en suivant les « moments de la classe de langue », le déroulement prototypique de celle-ci, tel qu'il était préconisé par les méthodes audio-visuelles, et tel qu'il imprègne encore pour une part les classes contemporaines même « déritualisées ». Après avoir ouvert la séance sur un « dialogue fictionnel de méthode », l'enseignant est censé mener un « cours dialogué » pendant le moment d'explication des nouveaux éléments lexicaux et grammaticaux. Puis il peut mettre en oeuvre d'éventuels « dialogues de travail élève(s)-élève(s) » pendant le moment d'exploitation de ces nouvelles ressources linguistiques. Au nombre de ceux-ci, on trouvera les fameux « jeux de rôle », mais aussi des exercices écrits de remise en ordre de répliques, des exercices à trous déictiques à partir d'une transcription... Enfin une « classe-

conversation », un débat ou une interaction à distance par « chat » avec des correspondants extérieurs peuvent clore la séquence didactique en donnant l'occasion aux élèves de réutiliser « librement » ce qu'ils viennent d'apprendre.

VII. Une dernière étape périlleuse : le transfert de compétence

Mais la question qui se pose au terme de ce cycle dialogal, en dépit du caractère massif et multiforme de ces manifestations est bien sûr, à la sortie de la classe de langue, celle de la capacité, pour celui qui n'est désormais plus un apprenant, de transférer hors de la classe les savoir-faire dialogaux développés dans le site particulier de la classe et donc propres à celle-ci même quand ils entendent simuler la réalité extérieure (cf. Flament-Boistrancourt 2001).

La conception écologique, située, des savoirs qui fonde l'idée de la transposition (Chevallard ibidem.), l'opération sur laquelle s'ouvre l'intervention didactique exige de poser, au terme de celle-ci, la question difficile du transfert des compétences scolaires en langue. Des savoir-faire développés dans un milieu aussi particulier que la classe ne peuvent qu'être différents de ceux qui se manifestent ailleurs, et leur imitation de l'interaction endolingue (natif<> antif) en particulier les différencie encore de ceux dont doit faire preuve l'ex-apprenant, qui par définition ne connaître que des situations exolingues.

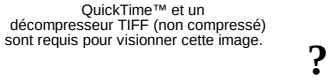
C'est pour cette raison que l'intervention didactique dans l'enseignement des langues se clôt souvent par une… déception didactique. Celle-ci est repérable dans l'instabilité méthodologique de notre discipline, qui tous les vingt ans environ génère une nouvelle méthodologie, dénonçant souvent violemment les errements des méthodologues précédents (cf. Galisson 1984). Ce phénomène ne signifie pas que l'enseignement de langue donne des résultats moins bons que ceux des autres disciplines. Mais il résulte du fait que l'enseignement des langues est soumis à une double évaluation alors que la plupart des autres disciplines n'en subissent qu'une seule!

Evaluation institutionnelle vs évaluation sociale

Je veux dire par là que si on examine les résultats des élèves aux évaluations scolaires, institutionnelles (Brevet des collèges, Bac, Licence..), ils obtiennent a prori dans les enseignements de langue des résultats qualitativement comparables à ceux obtenus dans les autres disciplines. L'originalité douloureuse des enseignements de langue c'est que cette première évaluation est suivie d'une seconde d'une nature différente, mais beaucoup plus impitoyable, une évaluation extra-scolaire. Elle se produit chaque fois qu'un « lauréat », se retrouve en

situation d'utilisation effective du savoir-faire certifié acquis par l'examen et qu'il doit transférer sa compétence en situation. C'est à ce moment-là que s'exprime habituellement la déception didactique. Et elle porte bien sûr pour beaucoup sur la compétence dialogale, interactionnelle effective des ex-apprenants, celle dont nous venons de suivre les avatars didactiques. C'est elle qui va poser problème vu la diversité, l'hétérogénéité des situations sociales nouvelles où elle doit se manifester, comme des finalités nouvelles qu'elle doit satisfaire, des interlocuteurs nouveaux avec lesquels elle doit se tresser. La maîtrise de l'écrit va connaître des jugements moins sévères, ne serait-ce d'ailleurs que parce que les natifs, eux-mêmes, ne maîtrisent pas tous « leur » écrit de manière indiscutable! Mais peut-être aussi parce que central à l'école en L1 comme en L2, synonyme de savoir-faire distancié, exigeant une attitude réflexive par rapport à la langue, il s'y développe de manière plus normale qu'un oral interactionnel qui, dans sa variation et sa spontanéité, y est moins à sa place.

Ajoutons, pour boucler notre propos, que cette déception didactique, l'enseignement des langues la partage avec les enseignements professionnels, dont les employeurs dénoncent périodiquement l'inefficacité, quel que soit même le niveau de formation envisagé, du CAP aux « grandes écoles »... Ces deux projets didactiques partagent d'ailleurs entre eux de manière significative le terme de compétence (cf. Mondada et Pekarek ibidem) pour désigner de manière synthétique ce but difficile qu'ils se donnent mais qu'ils peinent à atteindre.



?

Une compétence bilingue ?

Dans le cas des langues, apparaît de plus un fait spécifique, lié à la caractéristique fondamentalement dialectale voire idiolectale des langues. L'apprentissage guidé comme l'acquisition sociale des langues étrangères ont leur limite. L'ex-apprenant de langue ne devient jamais un natif ! La langue « étrangère deviendra le cas échéant pour lui une langue seconde; elle ne sera jamais, par définition sa langue maternelle, même si une très longue utilisation exclusive la rend relativement dominante par rapport à celle-ci.

La compétence communicative développée par l'ex-apprenant de langue, devenu un usager de celle-ci, est spécifique. D'une part c'est une compétence bilingue. et non pas la juxtaposition de deux compétences monolingues. Il va manier un parler bilingue (Lüdi et Py), avec les changements de code correspondants qui lui permettent chaque fois d'utiliser l'élément de son répertoire linguistiques qui lui apparait le plus adapté. D'autre part, c'est aussi une compétence à la communication exolingue, à une communication qui va lui faire rencontrer des natifs, c'est à dire des partenaires interactionnels dotés d'un répertoire langagier plus large que le sien. Il importe donc qu'il soit capable d'utiliser positivement ce décalage, en sachant s'appuyer sur le natif pour interagir efficacement. Or habituellement, en classe de langue, on n'enseigne pas à l'apprenant à se comporter interactionnellement avec ces « droits » de non natif, des droits qui lui permettent de conclure à son profit un contrat communicatif particulier, ouvrant à une relation d'aide, avec ralentissement du rythme interactionnel et du débit langagier, sélection lexicale de la part du locuteur dominant…. Mais il

importe aussi, s'il entend poursuivre son appropriation linguistique, que l'ex-apprenant soit capable d'aller au delà et de conclure avec le natif un contrat didactique, rendant possible, évaluation, correction, soufflage, boucles épilinguistiques…) et lui permettant de profiter de l'interaction exolingue pour poursuivre après sa sortie de la classe de langue (Matthey ibidem) une acquisition continuée.

Conclusion

En introduction nous présentions l'intervention didactique visant le développement d'une compétence interactionnelle orale comme un pari. Nous venons de voir de plus près en suivant les étapes du cycle dialogal qui matérialise cette intervention, les différents moments où ce projet forcément se transforme, se déforme : le milieu scolaire dans sa spécificité ne peut que spécialiser les évènements de parole qui se déroulent en son sein.

Comme les didactiques professionnelles avec lesquelles nous l'avons comparée, la didactique des langues devrait donc chercher une solution à ce problème « structurel » dans les possibilités offertes par la « formation en altenance ». La didactique des langues ne doit pas se cantonner à une intervention méthodologique à l'intérieur de la classe. L'extérieur de la classe, ses environnements, doivent être mieux utilisés pour fournir aux apprenants ce que la meilleure classe du monde ne saurait leur apporter, une interaction non didactique (cf. enseignement du et en français…). L'intervention didactique doit donc s'associer à des interventions adidactiques qui organisent des dispositifs de formation, articulant la classe et ses différents environnements. C'est ce qui se développe bien sûr le plus facilement pour l'enseignement en milieu homoglotte, que ce soit dans le cas des enfants étrangers nouvellement arrivés en France (Cortier & Richet 2004), ou dans celui des étudiants étrangers ayant choisi volontairement de venir étudier le français en France pour bénéficier d'une exposition sociale venant renforcer un apprentissage en classe. Remarquons cependant qu'il a fallu attendre la parution toute récente d'une méthode comme « Ici » (Abry, Fert, Parpette, Stauber 2006) pour observer la concrétisation de cette idée …simple.

Dans le même temps, la classe de langue pourrait renforcer son action sur ce qui correspond le mieux à son cadre scolaire, un enseignement « littéracié », fondé plus sereinement sur l'écrit et la réflexivité. En classe, l'écrit ne peut qu'être l'outil de l'apprentissage comme il en est toujours partiellement le but. Certains psychologues cognitivistes vont d'ailleurs jusqu'à suggérer que la langue n'est pas une mais qu'elle juxtapose une langue « primitive, orale, liée au corps et à l'interaction, et une langue « secondaire », correspondant à l'invention

de l'écriture et liée à une utilisation toute différente, plus réflexive et représentative. L'une serait compatible avec une acquisition, un développement naturel en contexte social, l'autre correspondrait beaucoup plus à un apprentissage scolaire.

Enfin le dernier problème relatif au cycle dialogal que soulèvent ces réflexions est celui de son décalage entre une entrée qui de fait est de nature endolingue et un aboutissement qui ne peut être qu'exolingue. Le cycle dialogal classique est un cercle vicieux : il ne se boucle pas sur lui-même. Le modèle de comportement interactionnel qui est transposé dans la classe de langue ne correspond pas à l'activité interactionnelle que devra manifester l'ex apprenant à la sortie de la classe de langue pour être communicativement efficace, comme pour poursuivre son développement langagier en langue étrangère. La question d'actualité d'une formation plurilingue se pose alors avec celles, immédiates, de l'utilisation de plusieurs langues simultanément dans la classe et de la tolérance au mélange linguistique caractéristique des parlers bilingues. Ne nous cachons pas que ces questions touchent quelques-uns des fondements les plus anciens de la didactique pratique des langues vivantes, ceux édictés par la « mère des méthodologies » modernes, la méthode directe, du fait de sa crainte des interférences ! Elles entrent en contradiction aussi, disons-le, avec notre idéologie de locuteurs monolingues. Enfin elles entament notre confiance professionnelle en un « tout-didactique » capable de dépasser les déceptions de méthodologies passées ou présentes, ressenties comme toujours perfectibles.

Mais, rappelons-le, le pari de l'intervention didactique n'a d'intérêt que pour pallier une impossible acquisition sociale. Quand les ressources linguistiques et interactionnelles deviennent disponibles dans l'environnement de l'apprenant son urgence diminue. Par contre il sera toujours nécessaire de consolider cette acquisition du côté d'une compétence scripturale qui appartient d'une manière plus centrale au domaine de l'école!

Bibliographie

Abry, D., Fert, C., Parpette, C. et Stauber J., *Ici*, Cle-International, 2006.

Balibar R., *Les Français fictifs: le rapport des styles littéraires au français national*, Hachette, 1974.

Berendonner A., Reichler-Béguelin J.-M., "Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique, *Langue Française*, 81, 1989.

Bigot V. & Cicurel F. (eds.), « Les interactions en classe de langue » , *Le Français dans le Monde : recherches et applications*, Cle International, 2005.

Bouchard R., « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil* 31, Ellug, 2005a, p. 137-156.

Bouchard R., « Le « cours » un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà… », *Le Français dans le Monde : recherches et applications*, Cle International, 2005b.

Bouchard, R., «L'interaction pédagogique comme palimpseste: unités interactionnelles et gestion des phénomènes émergeants en classe », in Canelas-Trevisi S. (ed.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, Ellug, Grenoble 3, (à paraître).

Chevallard Y., *La transposition didactique*, La pensée sauvage, Grenoble, 1985.

Cicurel F., « Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de classe… in Mochet M.-A. et al. (eds), *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges D. Coste*, ENS Editions, 2005, p. 15-26.

Cortier C., Bouchard R., (eds.), " **«** Pratiques et représentations de l'oral en classe de Fles**,** cinquante ans après le français fondamental », *Le Français dans le monde : recherches et applications*, Cle-International, 2007.

Cortier C., Richet M., " Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves étrangers allophones: un observatoire pour les politiques locales d'intégration / ségrégation ", In *Situations de banlieue. Langues, cultures, enseignement*, Inrp, 2004.

Flament-Boistrancourt, D., " Pragmatique et approche communicative : la contribution du corpus *Lancom* ", *Le français dans le monde recherches et applications*, numéro spécial : " Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones ", Paris, Clé International, 2001, p. 143-170.

Galisson R., *Polémiques en didactique*, Clé International, 1984.

Germain, C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Clé international, Paris, 1993.

Goody J., *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La Dispute, 2007.

Granget, C., *L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français : un cas d'école*, Thèse Paris 3, 2004.

Ionesco, E., *La cantatrice chauve*, 1950.

Lahire, B., *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Hachette, 2001.

Lüdi, G. et Py, B., *Etre bilingue*, P. Lang, Berne

Matthey M., *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, P. Lang, 1996.

Minerva, N. (et al) (eds), Les dialogues dans les enseignements linguistiques : profil historique, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* 22, Sihfles, Ens éditions, 1998.

Mondada L., Pekarek-Doelher (eds), « La notion de compétence : études critiques », *Bulletin vals-alsa*, 84, 2006.

Vasseur M.-T., *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*, Didier-Credif, 2005.

Verret, M., *Le temps des études*, 1975.

Vygotsky L.S., *Le Langage et la pensée*, (trad. française, 1985), Editions sociales, 1934.

Démythifier les compétences : Vers une pratique écologique d'évaluation

SIMONA PEKAREK DOEHLER

Université de Neuchâtel (Suisse)

I. Introduction[7]

En réponse à des besoins socio-éducatifs complexes, les échelles globales de compétences en langue seconde vivent à l'heure actuelle une prolifération remarquable aux niveaux tant international (voir p.ex. le Portfolio Européen des Langues) que national (voir p.ex. les projets d'harmonisation des standards pour l'enseignement, comme HarmoS en Suisse). Cette réalité peut étonner face à l'absence – pas moins remarquable – d'un consensus sur les compétences dont devrait disposer l'apprenant (compétence monologale ou dialogale, grammaticale ou interactive, orale ou écrite ?) et, surtout, face au manque notoire de critères précis permettant leur évaluation. C'est là un défi considérable pour la recherche en matière d'acquisition des langues (secondes). Il s'agit non seulement d'identifier des critères opérationnels permettant la description et l'évaluation des différentes dimensions des compétences de communication. Il s'agit également d'interroger de manière critique la nature même des compétences, y inclus les postulats théoriques qui sous-tendent leur définition et le degré de généralité des moyens d'évaluation (échelles, standards, tests) censés les saisir.

7 Cet article prolonge et approfondit une réflexion présentée sous forme plus succincte dans Pekarek Doehler (2007): « L'évaluation des compétences : mythes du langage et défis pour la recherche ». In L. Gajo (Ed.) : Langues en contexte et en contact. Cahiers de l'ILSL no. 23, 2007, Université de Lausanne, 125-136.

L'évaluation des compétences en langue est loin de relever du domaine exclusif des enseignants ou des experts en matière de '*language testing*'. Elle s'inscrit au contraire d'une part dans la pratique communicative des acteurs qui, à travers leurs échanges verbaux, rendent reconnaissables leurs compétences et les traitent comme objets d'appréciation mutuelle. Elle relève d'autre part des procédés scientifiques mobilisés par les chercheurs dans les domaines de l'acquisition, de la didactique des langues et de l'analyse des interactions sociales en classe ou ailleurs. Pour la recherche, l'évaluation représente à la fois la réponse à des pertinences sociales (voire socio-politiques), éducatives et scientifiques et le garant même de la légitimité scientifique de l'entreprise en cours ; les résultats de celle-ci sont mesurés à l'échelle de leur contribution possible à l'optimisation des dispositifs scolaires ou à l'identification de stades développementaux (et donc de niveaux de compétences). A l'inverse, les pratiques et les critères d'évaluation institutionnalisés sous forme de dispositifs scientifiques ou scolaires jouent un rôle de *filtre* par rapport aux dimensions des compétences reconnues comme pertinentes et méritant d'être acquises et étudiées comme 'capital' effectif ou symbolique sur le marché scolaire ou social (cf. déjà Bourdieu, 1984). Cela signifie en outre que la recherche fournit des bases pour cette institutionnalisation des critères et des pratiques sélectives d'évaluation. Sous tous ces aspects, l'évaluation est inscrite dans un tissu social et historique doté d'un système complexe de valeurs et de valorisations.

Sous tous ces aspects, également, l'évaluation des compétences engage de manière centrale la responsabilité des chercheurs face aux réalités individuelles, institutionnelles, sociales, voire sociopolitiques qu'ils interrogent. Dans un article récent, Lüdi souligne les enjeux éthiques liés aux échelles globales d'évaluation pour les domaines éducatif et scientifique. L'auteur met notamment en relief les implications délicates qui résultent d'instruments d'évaluation trop globalisants :

> Les échelles du CEC, surtout celles dites 'globales', risquent de contribuer à la réification des compétences communicatives [comme objets saisissables] et de masquer leur nature essentiellement instable et dynamique. L'impact de ce fait sur les décisions et mesures prises est difficile à mesurer, mais sans doute considérable. (Lüdi 2006 : 176)

Lüdi pose la question centrale de savoir dans quelle mesure les compétences ainsi décrites correspondent aux besoins des citoyens, acteurs sociaux, dans la vie quotidienne, et notamment professionnelle (Lüdi, 2006 : p. 177). Dans la présente contribution, je souhaite aborder

la problématique sous un autre angle, en soumettant à un examen critique une série d'*a priori* (je les appellerai des « mythes ») qui traversent les conceptions courantes de la compétence en langue et du locuteur qui la possède, et qui ont un impact décisif sur les pratiques et les critères d'évaluation. Il s'agira d'interroger si ces conceptions sont compatibles avec la réalité foncièrement plurielle et plurilingue, socioculturellement ancrée et praxéologique du langage.

A partir d'une position interactionniste en matière d'acquisition et d'une vision praxéologique du langage (pour des discussions récentes voir Firth & Wagner, 2007 et Pekarek Doehler, 2006b), je proposerai la déconstruction d'un quadruple mythe qui domine de nombreux travaux sur l'acquisition – notamment d'orientation cognitiviste – et qui a un impact décisif sur la manière dont sont appréhendées les compétences de l'apprenant :

- le mythe du locuteur natif comme point de référence pour 'mesurer' les compétences ;
- le mythe du locuteur monolingue ;
- le mythe du '*lonely speaker*' – soit du locuteur isolé dont la production relève de sa seule responsabilité ;
- le mythe de la disponibilité universelle des compétences qui – une fois acquises – seraient transposables d'un contexte à l'autre.

En reprenant chacun de ces points par la suite (ch. 3), mon objectif est de présenter des arguments empiriques et théoriques donnant corps, dans un mouvement de démythification, à des conceptions alternatives. Ce parcours ne se fera pas sans reconnaître le fait que la nature (inter)actionnelle et contextualisée du langage – et par conséquent des compétences en langue – représente un défi central à toute tentative d'évaluation, et surtout de standardisation des niveaux de compétences.

La discussion mettra en relief (ch. 4) le besoin d'un recalibrage des pratiques d'évaluation par rapport a) aux activités communicatives des locuteurs/apprenants et b) aux réalités et aux besoins communicatifs qui traversent les communautés de pratiques auxquelles ils participent, et en proposant quelques pistes vers une pratique 'écologique' d'évaluation.

Mais je souhaite commencer par donner la parole aux locuteurs des langues eux-mêmes. L'analyse d'un extrait empirique servira de point de départ pour souligner le fait que l'évaluation, soit-elle scientifique ou non, constitue une pratique située de valorisation et de sélection sociales (ch. 2).

II. L'évaluation des compétences : une pratique sociale située et sélective

A. L'évaluation des compétences d'un point de vue émique : une pratique des locuteurs

Commençons donc par le point de vue des acteurs. L'extrait (1) illustre que l'évaluation des compétences en langue relève des pratiques mêmes des acteurs, mobilisant tout un tissu de valeurs et de valorisations non seulement langagières, mais aussi interpersonnelles, sociales et culturelles. L'extrait est tiré d'une interaction entre John, anglophone vivant en région germanophone, Sandra, trilingue allemand, français, anglais, et Paul, francophone qui parle et comprend un peu l'allemand et l'anglais. John, qui vit avec Sandra, est en train de raconter à Paul son départ des Etats Unis :

Ex. 1 : The pickup truck – A[8]

```
1  J  j'ai une chambre (.) eh en
             ((en regardant P))
2     Washington. (.)
3  P  mhm
4  J  °encore° (.) ehm pas une: eh workst- workst-
                              ((se tournant vers S))
5     werkstatt ehm (.) [(un) menuisier
                   (( se tournant vers P))
6  S                    [pas d'atelier °pas vraiment un
     atelier°
7  J  pas une atelier °oui° (.) une chambre un bureau
     (.)
             ((se retourne vers S))
8  P  °mhm°
9  J  et
10 S  un mini bureau he((en riant))
```

[8] Conventions de transcription :

[	chevauchement	=	enchaînement immédiat
(.)	micro-pause	(3.2)	pause en secondes
non	accentuation	eu:h	allongement
ma-	troncation	?	intonation montante
.	intonation descendante	° non °	moins fort
( )	non identifiable	(( ))	geste, regard

11 J et une pickup truck.
12 S and a pickup truck ((rit)) [oui
13 J [c'est tout.
14 P ehm (.) un camion quoi (.) eh [une camionnette=
15 J [camion
16 P [=oui oui
17 J [camion
18 S [je pense] que là il faut vraiment dire pickup
19 truck [eh:=
20 J [°c'est une°
21 S =parce que ((en riant))=
22 P mhm
23 S [=camion ça fait différent.
24 P [(oui c'est vrai) oui oui ça fait x [camionnettes
25 J [c'est c-
26 P des films américains quoi
27 J donc un peu plus grand (.) [qu'ici
((vers P)) *((geste indiquant la grandeur))*
28 P [ouais non je vois
29 c'est grand hein

Tout au long de cette interaction, la compétence est un objet d'évaluation pour les acteurs : elle est définie et redéfinie au cours de l'interaction, et avec elles sont (re)définis les expertises mutuelles. On le voit dès les lignes 4-6 qui montrent une hétéro-réparation auto-initiée au sein d'une séquence qui a été étudiée dans la recherche interactionniste sous le terme de « séquence potentiellement acquisitionnelle » (de Pietro, Matthey, Py, 1989). Ce qui nous intéresse ici c'est la suite de l'interaction à partir de la ligne 11.

A la ligne 11, John complète sa liste de ce qui lui reste à Washington en ajoutant 'et un *pickup truck*'. Le terme anglais est inséré dans un énoncé en français, sans hésitation (contrairement à ce qui se passe en 4/5). Il est présenté non pas comme une sollicitation, mais comme renvoyant à une réalité spécifique, américaine en l'occurrence. Cette interprétation, toutefois, n'est pas unique. Les participants analysent de manières différentes, voire divergentes, le recours à l'anglais. Ce faisant, ils manifestent des évaluations différentes – et différenciées – des compétences de John et de son statut de locuteur expert ou novice :

- Sandra traite John comme un locuteur compétent, ce dont témoigne son mouvement confirmatif à la l. 12, suivi d'un rire. Paul, par contre, formule une hétéro-correction hétéro-initiée (l. 14) et traite John ainsi comme un locuteur non compétent. Le fait que son enchaînement vienne tardivement peut être interprété comme symptomatique de son non-alignement.
- Par la suite, John reprend le terme 'camion' (l. 15 et 17), ratifie ainsi la proposition de Paul et se positionne par là même comme non-expert, voire apprenant. Sandra, par contre, refuse explicitement 'camion' en faveur de '*pickup truck*' (18-23) ; elle rétablit ainsi à la fois la légitimité du choix linguistique de John et son statut de locuteur compétent. Deux orientations sensiblement distinctes vers la forme linguistique utilisée s'accompagnent donc de deux catégorisations distinctes du locuteur.
- Par la suite, Paul s'aligne complètement à Sandra en révisant son interprétation (l. 24/26/28-29). En acceptant le terme '*pickup truck*', Paul réinstalle John comme locuteur compétent et se réinstaure lui-même comme participant informé sur la culture américaine. Quant à John, il s'aligne lui aussi à ce mouvement en affirmant que les *pickup trucks* sont plus grands que les camionnettes que l'on connaît « ici » (l. 27).

A travers l'enchaînement séquentiel de ces actions, tant le caractère approprié des choix linguistiques que les expertises langagières et culturelles des participants sont progressivement restructurées. Le traitement interactif d'un objet linguistique représente ici le terrain sur lequel se configurent trois dimensions constitutives de l'échange : (i) la définition des compétences des interlocuteurs, (ii) la catégorisation des participants eux-mêmes en tant que communicateurs compétents ou non sur le plan linguistique et culturel[9], et (iii) la définition de la situation comme conversation du moins partiellement bilingue.

Plusieurs conséquences découlent de cette analyse :

(1) L'analyse attire notre attention de manière centrale, et dans une perspective émique, sur le fait que la manifestation des compétences langagières et leur évaluation sont indissociablement liées à des modes de valorisation sociale et culturelle historiquement élaborées aux sein de communautés de pratiques les plus diverses. D'une part, ou pourra dire

9 L'extrait montre par ailleurs que cette catégorisation se fait tant par l'activité verbale que par l'activité non-verbale: au début de la séquence, John détourne son regard de Paul et regarde Sandra quand il s'agit de solliciter une forme (l. 5) et de la ratifier (l. 7). Il s'oriente ainsi vers Sandra comme 'experte' et 'instructrice potentielle' et se positionne face à elle comme 'demandeur d'aide', voire 'apprenant potentiel'.

qu'à travers le déploiement et le traitement *in situ* des compétences, par les interlocuteurs, on observe les acteurs « *doing being a non-native* »(Schegloff, 2000) – jouer le non-natif –, mais aussi, jouer le bilingue, l'expert culturel ou le novice, etc. D'autre part on remarque que l'évaluation a un effet légitimant justement par rapport à chacune de ses dimensions : elle opère une *valorisation sélective* non seulement des compétences linguistiques, mais également de différentes facettes identitaires des interlocuteurs, de leurs appartenances et expertises socio-culturelles et de leurs rapports interpersonnels.

(2) Les modalités d'interaction dans l'extrait cité sont par là même symptomatiques de *la nature située des compétences* (Pekarek Doehler 2005 et 2006b), dont la mise en opération paraît ici articulée à l'interprétation *hic et nunc* que les locuteurs font des contraintes linguistiques, culturelles et interpersonnelles régissant la situation d'interaction – contraintes qui se déploient et sont interactivement (re)définies dans un mouvement moment-par-moment à toutes fins pratiques (cf. pt. 3.3 et 3.4 infra).

(3) L'extrait met en évidence *la réalité plurilingue des pratiques et des compétences en langue.* Il mobilise deux pratiques plurilingues distinctes (l. 5 sq. et 11sq.) : le recours à une autre langue (l'allemand en 5 et l'anglais en 11) se présente certes deux fois comme ressource communicative ; mais en 5, il s'agit d'une ressource qui est présentée et traitée comme relevant d'un locuteur-apprenant en vue de la résolution d'un problème de production, trace d'une compétence lacunaire ; en 11, par contre, l'emploi de l'anglais est mobilisé et traité comme ressource d'un locuteur-bilingue, relevant d'une stratégie de communication bilingue sous forme d'une alternance codique. Ces propriétés interrogent de manière centrale le modèle de référence quand il s'agit d'évaluer les compétences, mettant en l'occurrence en question le modèle du locuteur natif monolingue (cf. pt. 3.1 et 3.2 infra).

B. Evaluation des compétences et institutionnalisation du 'savoir légitime'

Les enjeux sociaux liés à l'évaluation se profilent clairement face à la circulation et à la valorisation publiques de la notion de compétence. Loin de se limiter à être un simple indicateur d'habilités individuelles ou de groupe, celle-ci constitue un instrument de sélection et de légitimation sociale. D'où la dimension éminemment sociale et politique attachée à l'évaluation en tant que pratique éducative, professionnelle, scientifique (cf. McNamara, 2000 ; Shohamy, 2001).

L'inscription des compétences dans un tissu social et historique a été thématisée de manière particulièrement parlante dans le cadre de la

sociologie critique de Pierre Bourdieu à travers la notion de « marché linguistique ». Bourdieu (1984, entre autres) souligne l'imbrication de la compétence en langue dans un système de valeurs et de valorisations sociales, se matérialisant dans l'interaction complexe entre des configurations *in situ*, localement accomplies par les pratiques des acteurs, et leur formatage socio-historique, élaboré à travers le temps (cf. Pekarek Doehler, 2006b). D'après Bourdieu, la compétence mise en opération dépend de l'interprétation que le sujet fait de la situation de discours dans laquelle il agit, et notamment de l'anticipation qu'il fait des prix que vont recevoir ses 'produits'sur le marché (op. cit. p. 98). Il en découle deux conséquences qui ont des implications critiques sur les pratiques d'évaluation : (i) la compétence est variable, sensible aux interprétations situées des acteurs[10] : elle ne peut donc pas être assumée donnée une fois pour toutes, mais dépend, du moins en partie, des circonstances locales de sa mobilisation ; (ii) ces interprétations sont à leur tour une fonction de l'interaction entre les pratiques situées, et leur valorisation sociale (les points (i) et (ii) sont indissociablement liées chez Bourdieu à travers la notion de « habitus »).

Or, l'effet sélectif de l'évaluation des compétences se fait remarquer tant dans le domaine éducatif que dans de la recherche sur l'acquisition des langues. Pour ce qui concerne la recherche, on citera la définition de la « variété de base », hautement intéressante sur le plan scientifique, mais aussi sélective par rapport à l'ensemble des éléments qu'il serait possible d'identifier (et qui mériteraient d'être étudiés) au niveau basique du développement de la compétence de communication. Quant au domaine éducatif, on mentionnera les échelles d'évaluation et les standards de référence à valeur internationale, tels le Portfolio Européen

10 En linguistique, cette idée a été mise en relief dès les travaux classiques de Labov en sociolinguistique variationniste, et ensuite de Gumperz, Hymes, et d'autres en sociolinguistique interactionniste : la définition de la situation, telle qu'elle est interactionnellement configurée, va déterminer de manière centrale la manière dont nous utilisons le langage, et par conséquent dont nous mobilisons nos compétences. Labov, par exemple, attire notre attention non seulement sur le fait que le langage varie à travers les groupes sociaux, mais aussi à travers des situations d'interaction concrètes : il en présente un bel exemple dans son article « The Logic of nonstandard English»(Labov, 1969) où il démontre comment il peut être trompeur d'évaluer la compétence d'enfants noirs des 'ghettos' de New York comme déficiente, si l'on ne tient pas compte de la situation de discours concrète dans laquelle cette compétence se déploie : Léon, âgé de 8 ans, change radicalement sa production verbale dès que plusieurs paramètres de la situation de l'entretien de recherche sont adaptés : l'intervieweur reste le même, mais son ton devient informel, on s'assied par terre au lieu de se positionner autour d'une table, un autre garçon rejoint l'intervieweur et Léo, et on se met à manger des chips… Cette transformation d'un échange formel en un échange plus spontané s'accompagne d'une augmentation de la quantité et de la qualité de la production verbale de Léon.

des Langues, qui, en filtrant différentes dimensions des compétences en langue (les capacités linguistiques, pragmatiques, interactives ; l'oral, l'écrit ; le discours formel, le discours spontané), contribuent à définir *le* locuteur valide, parce que doté d'une compétence légitime. Ce qui est en jeu ici, c'est visiblement la définition même du savoir légitime et son institutionnalisation sociale.

Tant que ces effets sélectifs sont inévitables, tant les bases sur lesquels ils se fondent méritent d'être interrogées. D'où la pertinence – et je dirais la nécessité – pour la recherche de soumettre à un scrutin critique les conceptions du langage, de la cognition et du locuteur/apprenant qui sous-tendent la définition de la compétence, voire les pratiques et les critères de son évaluation.

III. Les mythes autour du locuteur et de ses compétences : tentative de déconstruction à partir d'un horizon interactionniste

La réflexion critique sur les compétences et leur évaluation peut être menée à la lumière de développements récents au sein de la recherche acquisitionniste d'orientation interactionniste et socioculturelle, qui déstabilisent foncièrement certaines conceptions classiques de l'apprenant, de l'apprentissage, et de l'objet même de l'acquisition, soit la compétence. Les travaux issus de la théorie socioculturelle (p.ex. Lantolf, 2000) et de l'analyse conversationnelle (voir le n° spécial du *Modern Language Journal*, 2004, vol. 88/4) soulignent que le langage est un phénomène éminemment social, et que l'apprentissage du langage est ancré dans l'activité pratique, contextualisée de l'apprenant (voir Firth & Wagner, 2007 et Pekarek Doehler, 2006a pour des présentations récentes). Par là, ces travaux se positionnent clairement aux antipodes du*mainstream*cognitiviste en recherche sur l'acquisition des langues, qui tend à considérer l'acquisition comme une affaire purement cognitive ayant trait au développement de l'apprenant en réponse à l'environnement linguistique dans lequel il est placé. Aussi, les perspectives interactionniste et socioculturelle offrent-elles des bases conceptuelles et empiriques permettant de déconstruire une série *d'a priori* (ou : mythes) qui sous-tendent de nombreux travaux sur l'acquisition et qui servent de points de repère pour l'identification et l'évaluation des compétences de l'apprenant : le mythe du locuteur natif ; le mythe du locuteur monolingue ; le mythe du locuteur monologal isolé des autres (le *lonely speaker*) ; le mythe de la disponibilité universelle des compétences une fois acquises. En reprenant chacun de ces points par la suite, j'envisagerai des conceptions alternatives sur la base d'observations théoriques et

empirique – et cela non pas sans souligner que la nature (inter)actionnelle et contextualisée du langage et des compétences en langue représente un défi central à toute tentative d'évaluation, et surtout de standardisation, des niveaux de compétences.

A. Le mythe du locuteur natif face à la pluralité des pratiques communicatives

La notion de locuteur natif sert typiquement – de manière implicite ou explicite – de standard de référence quand il s'agit d'évaluer les compétences en langue seconde : standard idéalisé, mais rarement atteint, par rapport auquel s'auto-évaluent les apprenants, par rapport auquel s'orientent les échelles d'évaluation, par rapport auquel s'articulent les appréciations scientifiques des compétences en langue. Malgré la reconnaissance de la diversité des pratiques communicatives individuelles et communautaires et malgré la diversité reconnue des profils d'apprenants, de nombreuses facettes de cette idée continuent à dominer la linguistique appliquée (voir les discussions critiques de Davis, 2003 et McNamara, 2003). La binarité locuteur natif – locuteur non-natif (LN-LNN), si fréquemment invoquée, en est symptomatique. L'un des grand impacts que le mythe du locuteur natif a eu au sein des différents volets de la linguistique appliquée se traduit par l'image quelque peu monolithique de la compétence, et la vision unilingue de celle-ci. Au sein de la recherche sur l'acquisition des langues secondes, le grand débat scientifique actuel sur le facteur âge dans l'acquisition – pour simplifier : quel âge de début d'apprentissage permet d'atteindre la maîtrise du natif ? – en présente un exemple parlant.

Or, la pertinence de la notion de locuteur natif peut être remise en question sur plusieurs plans, qui rejoignent l'analyse de l'extrait (1) :

D'une part, les statuts de natif et de non-natif, autant que ceux d'expert et d'apprenant, ne sont pas forcément *a priori* pertinents pour caractériser les pratiques langagières en situation de communication dite exolingue. La binarité LN et LNN repose, en effet, sur des catégories éminemment étiques. Dans l'optique des activités et des orientations incarnées par les acteurs eux-mêmes – et donc d'un point de vue émique –, le natif, souvent, ne se positionne pas comme expert et le non-natif ne se comporte pas forcément en apprenant.

D'autre part, le locuteur natif n'est souvent pas le participant de référence aux pratiques communicatives : ces pratiques mobilisent fréquemment une *lingua franca* ou encore des répertoires pluriels (cf. pt. 3.2 infra) donnant lieu à un parler bilingue ou plurilingue dans des contextes communicatifs hautement efficaces.

Enfin, le locuteur natif – tout comme le non-natif – dispose de compétences diversifiées, spécifiques à des domaines d'emploi, variables en fonction des situations sociales et qui se forgent sur la base de l'adaptation continuelle de nos ressources communicatives aux circonstances locales.

Ces points mettent en relief l'hétérogénéité des profils des locuteurs et de leurs pratiques et itinéraires langagiers. Ils problématisent par là même la possibilité de définir un standard de référence généralisable à l'échelle duquel les compétences en langue pourront être mesurées.

B. Le mythe du locuteur unilingue et le défi du plurilinguisme

Nous l'avons dit : le mythe du locuteur natif véhicule une image unitaire, quelque peu monolithique, mais aussi unilingue, de la compétence. Tant dans le domaine éducatif que dans la recherche sur l'acquisition des langues, la notion de compétence reste foncièrement attachée à une idéologie unilingue, sans doute héritière des modèles traditionnels du savoir linguistique fondés sur un monolingue idéalisé. Les dispositifs et débats relatifs à l'acquisition *des* langues secondes traduisent au mieux une conception additive du plurilinguisme (cf. Lüdi, 2006) selon laquelle on mesure séparément les compétences en langue 1, 2, 3, etc. : en tant qu'objectif d'acquisition ou d'enseignement, chacune des compétences est décrite en soi – et cela souvent en fonction de son rapprochement progressif à la maîtrise (idéalisée) d'une L1 par un locuteur (idéal) natif ; en tant qu'objet d'évaluation, la compétence est jugée en fonction de la maîtrise assumée de ce même sujet monolingue. Quand, au sein de la recherche, la compétence est appréhendée en termes d'un stade atteint par l'apprenant, elle est typiquement conçue comme un système monolingue – certes intermédiaire – mais qui est en route vers le développement d'une compétence « native », elle aussi monolingue.

Dans l'optique des développements sociaux et scientifiques récents, cette conception pose un triple problème.

D'une part, elle est en décalage par rapport à la réalité communicative de l'apprenant pour qui la L1 peut être mobilisée sous forme de *code-switching* dans le cadre d'une véritable stratégie de communication bilingue (voir l'exemple 1 supra ; cf. Lüdi, 2004 ; Py, 1997), et ne se limite donc pas à un rôle fonctionnel dans la résolution de problèmes de communication.

D'autre part, la notion monolingue de la compétence est incompatible avec les objectifs éducatifs profilés dans le cadre du Conseil de l'Europe : l'enseignement des langues secondes et étrangères

vise non pas la maîtrise parfaite d'une ou de deux langues, mais l'acquisition de répertoires pluriels qui seraient opérationnels dans les situations de communication concrètes au sein de nos sociétés plurilingues (cf. Coste, 2002 ; Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Lüdi, 1998, 2006 ; Py, 1997).

Enfin, les recherches récentes montrent que la notion unilingue de la compétence est incompatible avec la réalité psychologique de la personne maîtrisant plusieurs langues : le bilingue n'est pas deux monolingues en une personne, mais dispose d'une compétence langagière originale, intégrant de manière complexe et créative les systèmes provenant de deux (ou plusieurs) langues, (voir p.ex. Grosjean, 2001 ; voir également Cook, 1991).

Une façon alternative de voir l'apprenant d'une L2 consiste à le concevoir comme un bilingue en devenir, et peut-être même un bilingue tout court (dans la mesure où le bilinguisme est compris comme l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues). Cette conception ouvre la possibilité de concevoir les locuteurs d'une L2 comme des « *successful multicompetent speakers, not failed native speakers*»(Cook, 1991 : 112). Elle pose de manière plus radicale la question de savoir si la compétence de l'apprenant avancé d'une L2 ne devrait pas être mesurée en fonction d'un locuteur bilingue et non pas d'un natif monolingue (ibid.). Surtout, cette conception impose la nécessité de rendre compte, dans les pratiques évaluatives, des ressources plurilingues mobilisées par les apprenants : celles-ci ne sont pas *a priori* lisibles comme signes de lacunes dans le répertoire verbal mais témoignent d'une compétence communicative qui se formate en vue de et en réponse à la nature plurilingue de nos échanges verbaux et nos besoins communicatifs. Certes, ce point déstabilise l'idée même de l'enseignement d'*une* langue seconde et de l'acquisition d'*une* langue seconde. Mais il appelle surtout une révision de définitions trop monoglossiques des compétences et pratiques communicatives en langue.

C. Le mythe du 'lonely speaker' et la réalité communicative co-construite

Si les conceptions monoglossiques en matière d'acquisition et de compétence sont héritières de modèles traditionnels du savoir linguistique fondés sur un monolingue idéalisé, le mythe du *'lonely speaker'* n'est pas moins profondément enraciné dans la pensée linguistique – une pensée éminemment fondée sur le monologue. Or, ce n'est pas le monologue mais l'échange communicatif qui représente de *locus* naturel du langage sur les plans tant phylogénétique

qu'ontogénétique. Au sein de l'échange communicatif, les compétences en langue s'inscrivent dans l'interlocution, la production d'un locuteur s'articulant à celle d'autrui au fil de l'organisation séquentielle des activités mutuelles à travers le changement des tours de parole. Alors que les travaux interactionnistes ont largement documenté les différentes facettes de cette articulation (pour les langues secondes voir récemment Arditty, 2004 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 2001, et les travaux réunis dans le *Modern Language Journal*, 2004 : 88/4), un modèle de référence dialogal du langage reste largement à développer. Sous cet aspect on comprend mieux pourquoi les conceptions courantes de la compétence restent attachées à une vision foncièrement monologale du langage et de sa maîtrise, centrée sur la production du sujet parlant, dont l'interlocuteur reste virtuel, voire absent (pour des critiques voir de Pietro, 2002 ; Vasseur, 2002 ; Pekarek Doehler, 2005, 2006a). Or, les lacunes dans le savoir scientifique se répercutent directement dans les pratiques évaluatives : les compétences d'interaction restent à l'écart des procédures d'évaluation ; les critères d'évaluation sont massivement centrés sur ce que l'apprenant sait faire – c'est-à-dire sait faire seul (bien que face à autrui), indépendamment des conditions interpersonnelles, matérielles et interactives de la situation d'évaluation. En ce point se fait donc clairement remarquer l'institutionnalisation de pratiques évaluatives sélectives qui relèvent bien d'une réification même de la notion de compétence.

C'est dans la reconnaissance de la dimension interactive que réside actuellement peut-être le plus grand défi pour la pratique d'évaluation des compétences communicatives des apprenants d'une langue : ce qui est pertinent pour l'engagement et la réussite dans l'échange communicatif n'est pas tant ce que l'apprenant sait faire seul (car en réalité il ne le fait pas seul !), ou ce qu'il sait faire *face à* autrui ; ce qui est pertinent c'est au contraire ce que l'apprenant arrive à faire *avec* autrui, dans l'interlocution et au sein de contextes communicatifs les plus divers. L'élaboration de moyens opérationnels d'évaluation qui répondent à ces propriétés des échanges communicatifs apparaît dès lors comme une condition *sine qua non* pour rendre compte à leur juste titre des compétences communicatives des participants.

D. Le mythe de la cognition individuelle et de la compétence universellement disponible

Le mythe du locuteur seul et isolé relève dans le fond d'une vision spécifique de la cognition : une cognition enfermée dans le cerveau de l'individu, isolée par rapport aux pratiques sociales du sujet et par rapport aux dimensions actionnelles et socioculturelles de celles-ci. Or,

cette vision est fortement remise en question, depuis Vygotsky (1985 [1934]), par un nombre croissant de travaux d'inspiration socioculturelle et conversationnelle qui postulent que les capacités de pensée et d'agir se déploient et se (re)configurent au cours des activités pratiques et au sein des processus interprétatifs situés des acteurs (pour les L2 voir Firth & Wagner, 1997 ; Lantolf, 2000 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2004).

Ces idées rejoignent de manière centrale les approches opérant avec la notion de cognition située ou distribuée. Il a ainsi été démontré que des facteurs socio-interactionnels et socioculturels jouent un rôle configurateur important quant à la manière dont l'acteur participe aux situations, quant aux stratégies de résolution de problèmes qu'il engage, et quant à son développement cognitif (voir notamment Cole, 1995 ; Lave, 1988 ; Wertsch, 1991). Ses processus cognitifs dépendent de l'interprétation que l'acteur fait des contraintes cognitives de l'activité ou de la tâche, de la signification sociale de celle-ci, des attentes des interlocuteurs, des conventions communicatives et des structures interactionnelles.

Une telle conception est de toute évidence foncièrement incompatible avec une vision qui considère la compétence comme étant déposée dans le cerveau d'un individu essentiellement asocial pour qui elle serait universellement disponible, indépendamment des situations pratiques. Elle souligne au contraire la nature collective, située de la compétence et son caractère articulé aux contextes de sa mobilisation (voir Mondada 2006 ; Pekarek Doehler 2005 et 2006a). Les compétences apparaissent dans cette optique comme hautement sensibles aux contextes de leur déploiement, s'inscrivant tant dans le *hic et nunc* du déroulement séquentiel des activités que dans leur formatage socio-historique, qui se matérialise à travers des routines conversationnelles et des formats interactifs récurrents.

Cette reconnaissance de la nature située des compétences a des implications fondamentales sur la manière de comprendre et d'évaluer la production de l'apprenant. Celle-ci n'est pas un simple reflet de compétences langagières intériorisées une fois pour toutes qu'il s'agirait seulement de mobiliser ; elle est le produit complexe de l'interprétation que l'apprenant fait de la situation, des activités d'autrui, de leur valorisation interactive en tant qu'interlocuteurs compétents et des tâches discursives qu'impose l'articulation de ses propres activités à celles d'autrui. (cf. Pekarek Doehler, 2005, 2006a).

Cette hétérogénéité inscrite dans le langage et la nature éminemment dynamique et contextuelle des compétences relativisent la possibilité même du transfert des compétences d'une situation à une autre, d'un contexte social à un autre, ou d'un type de pratique discursive à une

autre. Elles représentent par là un défi central pour toute tentative de généralisation à partir d'une compétence évaluée et dans toute entreprise de standardisation et d'établissement d'échelles de référence[11].

IV. Vers une pratique 'écologique' d'évaluation

Les réflexions et analyses qui précèdent prennent leurs racines dans un souci de ramener la notion de compétence sur le terrain empirique où elle s'exerce et où elle prend son existence : la pratique communicative. La nature du langage au sein de cette pratique nous a servi de point de repère pour mesurer les mythes et les réalités qui entourent la notion de compétence et qui configurent les pratiques de son évaluation : la dimension plurielle (voir plurilingue) du langage, son inscription dans l'interlocution, son ancrage à la fois local – dans le *hic et nunc* des (inter)actions verbales – et socioculturel – dans des pratiques communicatives sédimentées à travers le temps. Le véritable défi que la problématique abordée ici lance à la recherche en linguistique de l'acquisition et à la didactique des langues ne se limite toutefois pas à un exercice de démythification ; le véritable défi réside dans la formulation et l'implémentation des conséquences qui peuvent résulter de cette déconstruction pour les pratiques scientifiques et éducatives d'évaluation.

Nous l'avons dit : à travers ces pratiques se matérialise un effet d'institutionnalisation sélectif du savoir légitime, de la compétence valorisée. Les pratiques évaluatives, les échelles d'évaluation et les standards de référence contribuent à définir ce qui est central ou périphérique en matière de compétences en langue (les dimensions linguistiques, pragmatiques, interactives ?…), ce qui est valorisé et ce qui ne l'est pas (l'oral, l'écrit, le discours formel, le discours spontané ?…) ; elles contribuent par là même à définir *qui* est doté d'une compétence légitime ou non. Les normes, les mesures, les standards et les échelles de référence filtrent ainsi des (dimensions) de compétences et (dé)valorisent les sujets qui en disposent (ou pas). Or, ces normes sont (en partie) formatées en réponse à des catégories d'observation et de description identifiés au sein de la recherche. On y reconnaît les retombées, au niveau éducatif et socio-politique, des lacunes dans le savoir scientifique. La sous-exploration notable des

11 La validité d'un test réside justement en ce que la performance particulière (au sein du test) révèle un potentiel pour une performance ultérieure, soit donc preuve d'une capacité sous-jacente qui est transférable à d'autres situations et donc généralisable (cf. McNamara, 2000). Paradoxalement, le test doit donc être considéré comme étant doté d'un degré de neutralité contextuelle et d'universalité, qui contraste avec la contextualisation de toute pratique langagière et de toute compétence.

dimensions proprement interactives des pratiques et des capacités langagières dans les débats éducatifs et didactiques actuels en est symptomatique : la dimension interactive est traitée sous forme généralisée, se traduisant souvent par l'étiquette très large de communication en face-à-face, alors que d'autres types de pratique langagière reçoivent des traitements bien plus différenciés.

Quelles pratiques d'évaluation peut-on donc envisager face à la complexité du processus évaluatif, face à l'hétérogénéité des pratiques langagières, face à la nature dynamique des compétences en langue et face à la sensibilité des enjeux socio-politiques qui y sont attachés ? La question n'est pas de savoir ce que constitue la 'bonne' compétence (et qui est, par conséquent, un 'bon' locuteur), et encore moins ce que constitue le 'bon' dispositif d'évaluation. S'il s'agit d'une part certes d'interroger de manière critique la notion même de compétence, il s'agit d'autre part de réfléchir à des pratiques 'écologiquement sensibles' d'évaluation et de standardisation. Claire Kramsch a récemment forgé l'idée d'une approche 'écologique' de l'apprentissage des langues secondes qui reconnaît le caractère interactionnel, contextuel, et parfois non-linéaire de l'utilisation du langage et de son acquisition (Kramsch, 2002). De manière parallèle, une *pratique 'écologique' d'évaluation* devrait rendre compte de la nature constitutivement sociale du langage : la compétence (et avec elle la différence entre individus et groupes) ne se définit pas par la maîtrise d'un code (unilingue, bilingue, multilingue ou relevant simplement du locuteur natif), mais est liée à la qualité et à la variété des pratiques mises en oeuvre dans une variété de contextes communicatifs – et cela au sein des pratiques communautaires (et des communautés de pratiques ; Lave & Wenger, 1991) pertinentes pour les acteurs en question.

Dans cette optique, deux développements méritent d'être approfondis. D'une part, il s'agit de considérer l'*action* langagière comme l'axe central autour duquel s'organise l'évaluation ; le langage en action est justement un langage hautement contextualisé, utilisé à toutes fins pratiques, au sein de domaines actionnels spécifiques, localement accomplis et socioculturellement élaborés. Cette voie a certes été entamée par le Cadre Européen de Référence. Toutefois, il ne peut être question de se limiter dans ce contexte à des définitions globalisantes des activités de type 'mener une conversation'. La description d'actions plus spécifiques, récurrentes est nécessaire, c'est-à-dire la description de *microcosmes actionnels* (Pekarek Doehler, Berger & Fasel, à paraître) – comme ouvrir une narration, clore une conversation, introduire des désaccords, etc. – qui permettent de démontrer comment les acteurs gèrent de manière 'méthodique' l'activité de discours en mobilisant des ressources communicatives

(linguistiques, discursives, interactives) adaptées à l'action. Fonder l'évaluation sur des séries de tels microcosmes actionnels constituerait certes, ici encore, une procédure sélective. Mais elle comporterait plusieurs atouts : (a) elle rendrait compte de l'inscription du langage dans des contextes actionnels spécifiques, récurrents, ordonnés (i.e. structurés et gérés de manière 'méthodique') ; (b) elle permettrait l'identification d'observables et de critères d'évaluation concrets et opérationnels ; (c) elle rendrait possible la comparabilité intra- et interindividuelle des manières d'accomplir ces activités communicatives. A l'état actuel de la recherche, les bases pour de telles procédures ne sont pas encore disponibles et les travaux qui s'engagent à les élaborer sont encore très rares. L'étude longitudinale de Hellermann (2008) sur l'acquisition d'une L2 en contexte scolaire en présente un cas prometteur : se servant des moyens de l'analyse conversationnelle, l'auteur démontre les potentiels d'un centrage de l'observation des compétences sur un microcosme actionnel, en l'occurrence les ouvertures de séquences narratives, en identifiant une série d'observables qui permet de retracer cette capacité à travers le temps (voir également Pekarek Doehler, Berger & Fasel, à paraître, pour une étude sur la gestion du désaccord). Ces travaux suggèrent que la description des microcosmes actionnels, analysés comme lieux de mise en œuvre de ressources linguistiques, discursives et interactionnelles complexes, mais aussi comme le lieu de construction de connaissances diverses, permet de réfléchir de manière ciblée sur les observables et critères fondant l'identification notamment des compétences d'interaction.

Le second développement en direction d'une pratique 'écologique' d'évaluation et de standardisation est d'un ordre différent – mais pas moins complexe. Il s'agit, comme l'a récemment souligné Lüdi (2006), de réarticuler les échelles globales d'évaluation à des profils différenciés. Une fois les échelles globales établies, la tâche s'impose de différencier les types de compétences et d'activités en vue des profils d'utilisateurs plus fins, orientés vers des domaines d'emploi plus différenciés. Une telle réarticulation à des réalités locales permettrait de formuler des objectifs d'apprentissage plus ciblés sur les besoins des individus et groupes en question – de tenir compte de leurs 'écologies' locales, donc – et cela en s'articulant à des échelles plus standardisées. (Cela pourrait peut-être se faire. sous forme d'inventaires de microcosmes actionnels auxquels sont rattachés des séries de descripteurs de compétences). C'est là une voie indispensable pour rendre justice au fait que les sujets que nous évaluons ne sont pas des entités cognitives isolées, mais des « *individuals-in-society-in-history*» (cf. Hall et al., 2006) – des acteurs sociaux ancrés dans des contextes

socio-historiques hétérogènes qu'ils gèrent à travers leurs pratiques communicatives, avec comme instrument central leurs compétences en langue.

Bibliographie

Arditty, J., "Spécificité et diversité des approches interactionnistes. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère" - *AILE*, 21, 2004, p. 167-201, http://aile.revues.org/ document1733.html.

Bourdieu, P., *Questions de sociologie*. Paris, Editions de Minuit, 1984.

Castelotti, V., Py, B. (eds.), *La notion de compétence en langue*. No. Spécial de NeQ: Notions en Question, 6, 2002.

Cole, M.,"Cultural-historical psychology: a meso-genetic approach". In L. M. W. Martin, K. Nelson, E. Tobach (eds), *Sociocultural psychology. Theory and practice of doing and knowing*. Cambridge (Cambridge University Press). 1995, p. 168-204.

Coste, D., "Compétence à communiquer et compétence plurilingue", In V. Castelotti, B. Py (Ed.), *La notion de compétence en langue*. No. Spécial de NeQ: Notions en Question, 6, 2002, p. 115-123.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg (Conseil de l'Europe), 1997.

Cook, V.J., "The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence". *Second Language Research*, 7, 2, 1991, p. 103-117.

Davis, A., *The native speaker: Myth or reality*. Multilingual Matters (2nd revised edition), 2003.

De Pietro, J.-F., "De la complexité de l'interaction à sa modélisation didactique". In Castelotti, V., Py, B. (ed.), *La notion de compétence en langue*. No. Spécial de NeQ : Notions en Question, 6, 2002, p. 51-60.

De Pietro, J.-F., M. Matthey, B. Py: "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". In D. Weil, H. Fougier (Eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, 1989, p. 99-124.

Firth, A., Wagner, J., "On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research". *The Modern Language Journal*, 81 (3), 1997, p. 285-300.

Krafft, U., Dausendschön-Gay, U., "La multidimensionalité de l'interaction. Textes, gestes et le sens des actions sociales". *Marges linguistiques*, 2, 2001, p. 120-139. http://www.marges-linguistiques.com

Hall, J.K. et al., "Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge3. *Applied Linguistics*, 27/2, 2006, p. 220-240.

Hellermann, J., *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon : Multilingual Matters.

Kramsch, K. (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London : Continuum, 2002.

Labov, W., "The Logic of Nonstandard English", *Georgetown Monographs on Language and Linguistics*, 22, 1969, p. 1-31.

Lantolf, J. P. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Lave, J., *Cognition in Practice : Mind, Mathematics, and Culture in Everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Lave, J., Wenger, E., *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Lüdi, G., "L'enfant bilingue: chance ou surcharge?" *ARBA*, 8, 1998, p. 13-30.

Lüdi, G., "Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue". *Revue française de linguistique appliquée*, IX-2, 2004, p. 125-135.

Lüdi, G., "De la compétence linguistique au répertoire plurilingue". *Bulletin VALS/ ASLA*, 84 (no. Spécial: la notion de compétence: études critiques), 2006, p. 172-189.

McNamara, T.F., *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

McNamara, Tim, "Tearing us apart again: The paradigm wars and the search for validity". In Foster-Cohen, S. H., Pekarek Doehler, S. (eds.), *EUROSLA Yearbook 2003*, Amsterdam, John Benjamin's, 2003, p. 229-238.

Mondada, L., "La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants". *Bulletin VALS/ASLA*, 84 (no. spécial : la notion de compétence : études critiques), 2006, p. 83-119.

Mondada, L., Pekarek Doehler, S., "Second language acquisition as situated practice". *The Modern Language Journal*, 88/4, 2004, p. 501-518.

Pekarek Doehler, S., "De la nature située des compétences en langue". In Bronckart, J.-P. et al. (eds.), *Repenser l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences. Paris* : Septentrion, 2005, p. 41-68.

Pekarek Doehler, S., "Compétence et langage en action". *Bulletin VALS/ASLA*, 84 (no. spécial : la notion de compétence : études critiques), 2006a, p. 9-45.

Pekarek Doehler, S., "« CA for SLA » : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues". *RFLA – Revue Française de Linguistique appliquée*, no. spécial : Interactions en situations d'apprentissage, de soin et de travail : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques, 2006b, p. 123-137.

Pekarek Doehler, S., Berger, E., Fasel, V., (à paraître), "Identification et observabilité des compétences d'interaction : le désaccord comme microcosme interactionnel". *Bulletin VALS-ASLA*, no. 89, printemps 2009.

Py, B., "Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues". *ELA*, 108, 1997, p. 495-504.

Shohamy, E., *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. London : Longman, 2001.

Vasseur, M.-Th., "Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours?" In V. Castelotti, B. Py (eds.), La *notion de compétence en langue*. No. Spécial de NeQ : Notions en Question, 6, 2002, p. 37-50.

Vygotsky, L.S., *Pensée et Langage*. Paris, Editions Sociales, 1985 [1934].

Wertsch, J. V., Voices of the mind: a socio-cultural approach to mediated action. London (Harvester Wheatsheat), 1991.

DEUXIEME PARTIE

CONTEXTE SOCIO-CULTUREL DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE/FLS

Chapitre I

Contexte socio-culturel et acquisition de la compétence pragmatique (atelier 1)

« Vous dites « compétence pragmatique en français langue étrangère ? », quel

poids faut-il donner à l'influence du contexte socioculturel de l'apprenant ? »

NABILA BENHOUHOU

Docteur en didactique du FLE, ENS/LSH- Bouzaréah- ALGER, Algérie

Lorsque dans un pays comme l'Algérie, le français a officiellement le statut de « français langue étrangère » et que parallèlement il fait partie du paysage sociolinguistique du pays à côté d'autres langues comme l'arabe et l'amazighe, cette dénomination est alors ressentie comme inadéquate pour caractériser le français à enseigner dans le contexte socio-éducatif algérien. En effet, le français fait partie du répertoire verbal des apprenants, par conséquent, le système éducatif doit relever le défi de former en langue(s) des enfants de langues maternelles diverses, ayant un répertoire verbal plurilingue et des modes d'apprentissage variés.

L'école algérienne s'inscrit dans un contexte *multilingue*[12] puisqu'elle offre la possibilité d'apprendre plusieurs langues : en plus de l'arabe, langue d'enseignement, le français, l'amazighe, l'anglais, l'allemand et l'espagnol sont enseignés sans pour autant tenir compte du fait que les apprenants et les enseignants de langues interagissent langagièrement au niveau de l'Institution d'une manière plurilingue[13]. En effet, des enquêtes menées auprès d'établissements scolaires de différentes régions en Algérie ont montré que le français constituait une « langue source » pour l'apprentissage de la « langue cible »,

[12] Le CECRL (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) définit le *multilinguisme* comme étant « *la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère.* » [2001 : 11].

[13] S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (éds.) (2007), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*, Editions Modulaires Européennes (E.M.E.), Belgique.

notamment pour l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Les apprenants acquièrent de nouvelles ressources (en anglais, en allemand, en espagnol) à partir de leurs expériences antérieures basées sur les acquis du français ; acquis qui renforcent leur « *sécurité linguistique* » (L. Dabène, 1990). Le français représente ainsi un auxiliaire dans l'accès à la nouvelle langue, il contribue à la construction du plurilinguisme. Il existe donc des relations entre les langues, non seulement entre la (ou les) langue(s) maternelle et la (ou les) langue(s) étrangère(s), mais également entre langues étrangères. De vives tensions apparaissent alors entre normes, objectifs institutionnels et besoins de communication, du fait que comme le souligne N. Muller : « *le contexte scolaire est un contexte social, institutionnel spécifique mettant en scène des situations exolingues particulières, marquées notamment par l'asymétrie des rôles des partenaires, par les objectifs d'acquisition déterminés institutionnellement.* » [*in* V. Castelloti et B. Py, 2002 : 80]. La situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie favorise des modalités d'appropriation des langues dans une conception plurilingue des apprentissages.

Cet état de fait, très palpable sur le terrain nous conduit à prendre en compte cette dimension pour développer chez l'apprenant un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place, aussi bien en contexte scolaire qu'extrascolaire. Ainsi, la capacité à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire, est-elle primordiale. En effet, se limiter à des compétences purement académiques demeure réducteur pour poser comme objectif général, la mise en place d'une compétence de communication. Si l'apprentissage d'une (ou des) langue(s) étrangère(s), ne permet pas à l'apprenant de développer une compétence plurilingue, la maîtrise de cette langue ne lui sera que très peu utile hors du milieu scolaire. Une langue est un objet d'enseignement mais c'est aussi une pratique sociale extérieure à l'Institution. L. Porcher dit à ce propos que « (…) *l'enseignement/apprentissage des langues se définit aujourd'hui par une double finalité contre laquelle aucune discussion ne tient : la discipline doit être utile pour la vie immédiate des élèves et surtout pour leur existence future d'adultes ; elle doit viser à doter l'apprenant d'une capacité à communiquer.* » [2004 : 9].

Au fur et à mesure que l'expérience langagière de l'apprenant s'étend de la langue familiale à celle de l'école puis à celle d'autres groupes (par apprentissage scolaire ou sur le tas), il construit une compétence communicative à laquelle contribuent les langues qui interagissent. Ainsi, il fait appel aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Il passe d'une langue à une autre, exploitant ainsi la

capacité de l'un et de l'autre (les interlocuteurs) pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre ; « *culture et langue sont une construction sociale permanente, un processus, et non un produit fini définitif* » comme l'affirme Ph. Blanchet [1998 : 52].

C'est pourquoi, poser comme objectif principal de l'acquisition de la langue étrangère, le « *savoir-être* » paraît aujourd'hui, à notre sens, dépassé pour évaluer la compétence pragmatique de l'utilisateur de la langue. En effet, cet utilisateur « *est* » déjà, mais pour communiquer dans la langue cible, il « *se risque* » (J. Montredon, 1997) dans cette langue en s'appuyant sur des stratégies de « *compensation* » (CECRL, 2001) pour agir et/ou réagir dans une situation d'interaction langagière ; il développe alors un « *savoir se comporter* » (L. Porcher, 2004).

Lorsqu'un apprenant en situation d'apprentissage du français langue étrangère utilise des énoncés tels que « *les arbres de vinaigre* » et « *une maison en toub* » dans un texte figurant dans un dépliant touristique qu'il est chargé de confectionner pour une agence touristique (tâche communicative/interactive), se pose le problème de la construction du sens. Les enjeux de l'évaluation dépendent étroitement de la mesure et de l'appréciation de la performance langagière et de l'efficacité communicative de cette interaction. En effet, pour un évaluateur natif, la production du sens est à son niveau le plus opaque ; pour un évaluateur qui partage le même univers linguistique et socioculturel de cet apprenant, il appréciera la pertinence pragmatique établissant un lien entre la volonté de l'apprenant de vouloir dire, de vouloir *agir* et l'élaboration de ces structures linguistiques dans la langue cible. Se pose alors le problème des liens qu'il faut établir entre le contexte socioculturel dans lequel l'enseignement de la langue étrangère prend place et le contexte situationnel d'évaluation, notamment dans les certifications telles que le *DALF*[14] ou le *TCF*[15]. Quels critères faut-il poser pour évaluer la compétence pragmatique ? Faut-il les poser par rapport au contexte socioculturel dans lequel l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère prend place, ou bien par rapport aux instances évaluatives internationales ? En effet, nombre de candidats, de par le monde où le français est enseigné, concourent aux certifications sus-citées. Les sujets de ces examens et les évaluations qui les accompagnent sont proposés par le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) de Sèvres (France). Cependant, ces fiches évaluatives ne retiennent aucun paramètre qui permet de situer le candidat dans un contexte socioculturel spécifique. Ainsi, peut-on évaluer de la même manière (même en respectant les paramètres et

[14] Diplôme Approfondie de Langue Française
[15] Test de Connaissances du Français

les critères de la fiche), l'efficacité communicative en français d'un candidat polonais, chilien, vietnamien, sénégalais, ou autres… sans tenir compte de la dimension socioculturelle qui influe très fortement l'apprentissage de la langue ? Nos connaissances et nos interprétations du monde ainsi que nos capacités d'action, souvent accomplies dans l'intersubjectivité, sont ancrées dans des contextes socioculturels spécifiques. Par conséquent, si les contextes socioculturels dans lesquels l'apprenant est appelé à interagir ne sont pas pris en compte comme paramètres très importants, de par leur influence sur l'appropriation des langues, pour évaluer l'efficacité (ou non) de l'interaction langagière, cette évaluation sera caractérisée d' « *évaluation de surface* », évaluation qui reste, à notre sens, très formelle, se limitant, somme toute, à la composante linguistique de la compétence de communication.

Uniformiser les évaluations sans tenir compte des contextes socioculturels des candidats est, à notre sens, un leurre parce qu'on apprend une langue en devenant conscient qu'on est un sujet social accomplissant un acte social dans une situation socioculturelle définie donc spécifique, apprendre une langue dans l'instance de la classe suppose l'intégration de multiples fonctionnements socioculturels. Le langage ne sera pas représenté seulement en termes d'encodages et de décodages situés en milieu étanche, ni d'acquisition de quelques techniques, mais bien comme un ensemble de fonctions plus ou moins solidaires selon les situations de communication et dont la découverte se fait à travers des enjeux identifiables : « (…) *il semble « évident » que le langage verbal a pour fonction première de permettre la communication interpersonnelle dans les diverses situations de la vie quotidienne, et qu'on ne saurait donc espérer comprendre la véritable nature de ce langage sans porter une attention minutieuse et exigeante aux moyens qu'il met en œuvre pour parvenir à ses fins communicatives.* » [C. Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 9].

Nous estimons impératif de resituer la problématique de l'évaluation en langue dans celle de l'action (agir pour échanger), elle développe des arguments permettant de repenser la notion de compétence dans la perspective *actionnelle* et socioculturelle des pratiques sociales langagières parce que le sens se construit par dialogisme, à travers des initiatives, des interactions et des interprétations répétées, à travers des reformulations et des médiations discursives. La prise en compte du contexte socioculturel est un paramètre important dans l'acquisition de la signification linguistique. L'intelligibilité d'un énoncé est certes la condition fondamentale de la réussite de la communication, mais elle peut varier en fonction de la formation qu'a reçue la conscience métalinguistique du destinataire (ou de l'évaluateur) dans le décodage

correct des interférences et de l'expérience qu'il a éventuellement du comportement langagier de locuteurs étrangers. La démarche consiste donc à refuser une vision normative de la langue. Ph. Blanchet propose l'approche plurinormaliste (à distinguer du plurinormatif[16]), qu'il explicite ainsi : «(…) *l'attitude plurinormaliste s'appuie sur les théories pragmatiques et sociolinguistiques de la communication. Elle vise la* signification contextique[17] *du discours ou du texte. Elle intègre les enjeux sociaux, les interactions de la situation d'énonciation y compris les représentations que les locuteurs en ont, dans les paramètres, et s'inscrit de la sorte mieux dans la réalité des pratiques langagières.* (…). *Elle pose comme finalité la maîtrise métalinguistique de la variation langagière au plan contextique. Elle donne des méthodes de gestion des situations et non des codes préfabriqués* » [1998 : 131].

Deux composantes paraissent alors primordiales à intégrer dans le système d'évaluation pour développer chez l'apprenant une aisance langagière, la composante « pragmatique » et la composante « stratégique » avec des objectifs ayant trait à l'*action langagière*. Ces deux composantes permettent de mieux saisir l'activité langagière de l'apprenant (ou du candidat).

I. La composante pragmatique

Les fonctions pragmatiques du « texte » ou plutôt du « discours » à produire s'effectuent par la saisie des spécificités énonciatives. Dans un acte de communication, il faut tenir compte de l'interlocuteur, en effet le locuteur malhabile en langue étrangère n'est pas seulement celui qui fait des « fautes » mais celui qui ne sait pas entrer en relation avec son interlocuteur, c'est-à-dire celui qui ne sait pas aider son interlocuteur à construire le sens parce que « *l'approche pragmatique*, comme le souligne E. Bérard, *considère le langage comme un moyen d'action sur l'autre et l'étudie dans sa contextualisation : en effet, c'est le contexte qui permet de fournir une interprétation, de savoir s'il s'agit d'une information, d'une promesse, d'un ordre.* » [1991 : 23]. C'est une approche qui considère que le destinataire ou l'interlocuteur n'est pas passif, il doit définir lui-même le contexte pour tirer les informations dont il a besoin pour interpréter l'énoncé. Comme il n'y a pas une seule interprétation possible, la démarche consiste à mettre en place des contenus qui amènent l'apprenant à apprendre à utiliser en tant que locuteur des procédures pragmatiques qui traitent le contexte pour aider

[16] Qui propose d'enseigner les codes, alors que l'attitude plurinormaliste propose d'enseigner *l'usage des codes* [Ph. Blanchet, 1998 : 131]

[17] Souligné par l'auteur.

son interlocuteur à parvenir à l'interprétation qui est la plus probable, celle que le locuteur aurait souhaité qu'elle soit comprise. L'objectif est de donner une place importante au sens, à la construction du sens par l'apprenant mais surtout à développer chez lui la capacité d'identifier les caractéristiques de l'aisance langagière.

Dans certaines productions, des formes grammaticalement correctes apparaissent contextuellement et situationnellement erronées**.** Pour C. Cornaire et P.M. Raymond, « *Les connaissances pragmatiques se rapportent aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales seront mises en œuvre. De façon plus précise, quand et pourquoi doit-on les utiliser ? A quel moment serait-il utile, par exemple, de rédiger un court message pour inviter quelqu'un à vous accompagner au restaurant.* » [1994 : 22-23]. Ces auteures font remarquer que les connaissances de ce type sont désignées par la psychologie cognitive, comme étant des « *connaissances conditionnelles* ». Selon A. Gohard-Radenkovic, lorsque l'apprenant s'approprie ces connaissances, il adopte des stratégies pour communiquer : « *l*es *compétences pragmatiques* (…) *peuvent développer des compétences stratégiques d'ajustement qui compensent en quelque sorte des lacunes linguistiques, des erreurs d'interprétation d'un énoncé ou la méconnaissance des codes socioculturels sous-tendant une situation de communication, afin d'atteindre le but de son discours ou de maintenir l'échange langagier.* » [1999 : 95]. Il s'agit en fait d'insister sur le fait qu'il faut envisager d'enseigner / apprendre des règles d'adaptation communicatives aux contextes pour éviter que le message ou l'échange soit à son niveau le plus opaque.

II. La composante stratégique

La composante stratégique est définie par N. Muller comme, « (…) l'interface entre un noyau linguistique et les réalités des situations réelles ; moteur essentiel permettant de faire fonctionner les autres composantes de la compétence de communication. » [in V. Castelloti et B. Py, 2002 : 78], c'est-à-dire que le locuteur développe des stratégies selon l'interprétation qu'il fait des situations de communication qui se présentent à lui.

Aujourd'hui les chercheurs semblent se tourner plus volontiers vers les stratégies qui seraient mises en œuvre par les locuteurs même inexpérimentés. Nous pouvons citer l'exemple de « stratégies de compensation » d'expressions de la langue (que les auteurs du CECRL appellent « francisation »), utilisées par des apprenants, il s'agit de la formation d'un mot construite sur un savoir antérieur, par exemple, les termes « dégoûtage » et « profitage », utilisés par nombre de locuteurs

algériens, témoignent du savoir antérieur sur le suffixe « age » qui sert à former les noms ; ou alors le nom « taxieur » par le préfixe « *-eur* » sur la base des noms de métier (« instituteur », « ramoneur », « éleveur », etc.). Il en est de même pour l'expression « *Salut, je vous invite…* » qui ne relève nullement d'un manque de « savoir être », mais d'une défaillance de performance sur le plan du « savoir se comporter » en langue étrangère. Quant à l'expression « *arbres de vinaigre* » qui désigne « les palmiers », elle a été élaborée par le lien phonétique que l'apprenant a établi entre [nkhal] (« les palmiers », en arabe) et [elkhal] qui désigne «le vinaigre » auquel il a ajouté « les arbres » pour le distinguer du condiment (en arabe, il suffit de supprimer la première consonne [n] pour distinguer les palmiers du vinaigre).

Les stratégies de communication sont donc employées par les locuteurs lorsqu'ils font face à un problème d'ordre linguistique, notamment sur le plan lexical, lorsqu'un mot leur fait défaut. La citation suivante de C. Cornaire et P.M. Raymond, montre bien que cet apprenant utilise une des stratégies qu'il possède pour résoudre une difficulté de communication ; stratégie à évaluer positivement puisqu'elle lui a permis d'accomplir la tâche qui lui était demandée, à savoir rédiger un dépliant touristique dans lequel il décrit une oasis : « *Une stratégie est un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but.* (…) *Une capacité dont on prend conscience afin de la mettre en action. C'est en quelque sorte la combinaison d'un savoir-faire associé à un désir d'accomplir une tâche particulière.* » [1994 : 53-54].

Le contexte de production langagière (« Une agence touristique vous charge de confectionner un dépliant (avec photos et textes) présentant une région du sud de l'Algérie de votre choix ») a permis à cet apprenant d'utiliser une variété de ressources linguistiques jugées pertinentes pour la situation, parce qu'il n'a pas voulu céder au blocage linguistique (défaillance de mot ou d'expression), il s'est basé sur ses acquis antérieurs pour agir[18] en combinant des ressources linguistiques en arabe et en français (même s'il n' y a pas de proximité linguistique entre les deux) avec ses compétences socioculturelles visant le transfert de celles-ci dans la langue en construction (le français). Lorsque les formulations langagières s'inscrivent dans le cadre d'une tâche, la mobilisation est pluridimensionnelle, elle va de l'ordre du linguistique, du sociolinguistique, du stratégique, du pragmatique ; le tout devant

[18] Les oasis sont partie intégrantes du sud de l'Algérie, ne pas parler des palmiers est jugé par le candidat comme un manquement à la tâche qui consiste à sélectionner les ressources linguistiques et le matériau langagier indispensables pour attirer les touristes (dépliant touristique/texte publicitaire).

s'inscrire dans un cadre où toutes ces compétences interagissent l'une sur l'autre, influent l'une sur l'autre et dépendent l'une de l'autre parce que la communication et l'intention de communication influent sur le choix et la sélection du matériau langagier.

Il serait intéressant de voir quelles stratégies utilisent les apprenants pour communiquer en langue étrangère, que celles-ci relèvent du domaine individuel, qu'elles soient liées au fonctionnement social d'un groupe ou qu'elles soient le résultat d'un transfert de compétences maîtrisées par l'individu dans sa culture d'origine, il n'en demeure pas moins que le locuteur ne désarme pas en langue étrangère. En tout cas, les stratégies permettent d'actualiser la communication. Comme le souligne S. Pekarek-Doehler « *la compétence est contingente à d'autres compétences relevant des processus de socialisation de l'acteur dans des contextes culturels spécifiques ; les compétences langagières et communicatives interagissent par exemple de manière complexe avec des capacités socioculturelles plus larges.* » (S. Pekarek-Doehler, 2005).

Les apprenants en situation d'apprentissage d'une langue étrangère possèdent un répertoire de stratégies qu'il faudra exploiter, il s'agit de « *stratégies de réalisation* » qui témoignent de la capacité à trouver les moyens de se débrouiller, compétences stratégiques à gérer et à traiter les ruptures de communication dans la production interactive, ce sont « *des prises de risques communicationnels* » (D. Coste, 2000). La démarche consiste à accorder beaucoup d'attention aux exemples et aux situations favorisant le transfert des connaissances et débouchant sur des savoir-faire qui aboutissent à l'évaluation de la mise en œuvre de la compétence en langue.

Comment évaluer donc ces formes de stratégies ? Sous quels paramètres les intégrer dans la fiche évaluative ? Comment interpréter les performances ?

III. L'évaluation

Le choix du mode d'évaluation dépend d'un certain nombre de facteurs et se fait à la lumière des réponses aux questions posées et des objectifs à atteindre. Les critères énoncés en fonction des différents types d'évaluation devraient permettre de mettre en place une harmonisation dans les certifications et une corrélation entre les systèmes d'évaluation. Il s'agit de laisser coexister différentes formes de validation à travers lesquelles on reconnaît que l'apprenant ou le candidat a acquis un certain seuil de compétences, les certifications institutionnelles doivent prendre en compte toutes les expériences langagières, des épreuves spécifiques sont de ce fait élaborées permettant d'évaluer les compétences transversales constitutives des

répertoires plurilingues ainsi que celles qui sont constitutives d'une compétence interculturelle, il serait souhaitable pour la diffusion du principe du plurilinguisme que cette compétence soit validée en tant que telle et qu'elle ne soit pas réduite à la somme des compétences acquises dans chaque variété.

Les descripteurs de la fiche évaluative doivent permettre de vérifier si les évalués (ou les candidats) sont parvenus à communiquer efficacement, de « mesurer » et d'apprécier la compétence langagière dans le contexte de la tâche proposée et la valeur pragmatique du « texte » produit. Les résultats apparaissent en termes de niveau de compétence, en effet pour rendre compte de la compétence, l'évaluation ne doit pas se focaliser sur une performance particulière mais tendre plutôt à juger les compétences généralisables mises en évidence par cette performance. La compétence, selon S. Pekarek-Doehler, « *n'est pas seulement déposée dans nos cerveaux, mobilisable à tout moment, mais elle est contextuelle : les productions de l'apprenant ne sont pas le fidèle reflet de ce que l'apprenant saurait faire ; elles sont médiatisées par les contraintes situationnelles tout en contribuant à configurer ces situations* » (S. Pekarek-Doehler, 2006). Les fiches évaluatives peuvent avoir nombre de fonctions différentes (ce qui convient à l'une ne peut pas convenir à l'autre), mais celle qui est conçue pour évaluer la performance se concentre sur des aspects qualitatifs d'utilisation de la langue. Les paramètres d'évaluation retenus tiennent compte des procédés qui permettent de faire avancer le discours, ainsi les techniques d'évaluation doivent-elles refléter ce qu'est la capacité langagière et mettre l'accent sur l'évaluation de la capacité à interagir langagièrement. Il s'agit de combiner le savoir linguistique à la capacité de le mettre en œuvre de manière appropriée dans telle ou telle situation. La fiche prend en compte la capacité de l'apprenant à mobiliser les ressources pour interagir langagièrement dans la situation dans laquelle il est placé.

Les fiches évaluatives proposées par le CIEP pour les *niveaux de référence* (A1, A2, B1, B2, etc.) relatives aux *activités de communication langagière et stratégies* en productions orale et écrite, comportent une rubrique intitulée « *stratégies pour la production* » avec trois paramètres : « *planification* », « *compensation* » et « *contrôle et correction* » pour un *monologue*[19] et trois autres paramètres, « *tours de parole* », « *coopérer* » et « *faire clarifier* » pour une *interaction*[20]. Cependant aucun descripteur n'accompagne ces paramètres (« *pas de*

[19] Cf. Annexe 1.

[20] Cf. Annexe 2.

descripteur disponible »). Nous proposons alors, à la lumière de ce qui a précédé de reconsidérer le paramètre « *planification* » parce que c'est une opération que le locuteur (ou le candidat) gère de manière plus ou moins individuelle en situation d'examen, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, opération qui n'est pas visible pour l'évaluateur qui somme toute est chargé d'évaluer un « résultat », la mise en œuvre de l'utilisation effective de la langue. Nous aurions alors d'autres paramètres que l'évaluateur peut prendre en considération puisque visibles (aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, par conséquent il s'agit de stratégies verbales et non-verbales) ; paramètres que nous présentons dans le tableau suivant avec leurs descripteurs respectifs :

Stratégies de communication langagière orale ou écrite			
Monologue		**Interaction**	
Paramètres	**Descripteurs**	**Paramètres**	**Descripteurs**
Gestion du monologue	-l'utilisateur prend la parole d'une manière plus ou moins aisée (ou non) -il introduit (ou non) son discours -il prend en charge son discours en le construisant pas à pas (organisation et de degré de complexité du discours)	Gestion de l'interaction	-l'utilisateur sait (ou non) entrer en contact avec son interlocuteur -il emploie les marqueurs de relation sociale - il sollicite son interlocuteur -il emploie un registre adéquat (ou non) -il organise son interaction en fonction du niveau de complexité de l'échange
Compensation	-La prise d'initiatives : l'utilisateur mobilise les ressources	Coopérer	-La prise d'initiatives : il peut aider (ou non) son interlocuteur à saisir

	linguistiques, socioculturelles pour les inscrire dans un discours globalisé (restructuration, périphrase, substitution, modification, adaptation)		le sens voulu : processus de construction -il change de registre -il adapte son discours en fonction des réactions de l'interlocuteur
Contrôle et correction	-il met en avant : ° les lectes et les gestuelles (systèmes sociaux et culturels propres à la communauté à laquelle appartient le candidat) ° les marqueurs de relation sociale (par rapport aux Statuts des interlocuteurs) - il identifie l'inadéquation de la communication et essaie de trouver une solution en reformulant	Faire clarifier	- il repère et identifie le dysfonctionnement (stéréotypes et préjugés langagiers) - il introduit ses propres référents culturels

Il s'agit de « *stratégies de réalisation* » qui témoignent de la capacité du locuteur (candidat) à trouver les moyens pour se débrouiller, des structures langagières acquises ou en cours d'élaboration/construction pour gérer et traiter les ruptures de communication dans une production orale ou écrite.

C'est une démarche qui favorise le transfert des connaissances et des compétences acquises dans d'autres langues. Ces stratégies adoptées par l'apprenant ou le candidat témoignent d'une attitude positive par rapport aux ressources dont il dispose, qu'il met en œuvre en cas de difficulté. Il adopte une ligne de conduite particulière au moyen de ressources dans son discours (ou sa prise de parole) qui permet l'efficacité maximum. La compétence de communication n'est pas homogène mais variable, l'efficacité langagière est difficilement découpable. L'essentiel est de mettre l'accent sur la façon dont le candidat a mobilisé ses ressources. Ph. Perrenoud dit que « *la formation de compétences exige une « petite révolution culturelle », pour passer d'une logique de l'enseignement à une logique d'entraînement (coaching) sur la base d'un postulat assez simple : les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes*. » [1997 : 71]. Il serait don inopportun de ne pas prendre en compte dans l'évaluation de L2, L3 …, ces stratégies mises en œuvre efficacement par un locuteur pour interagir. Les certifications devraient donner le profil de capacités de gestion d'un répertoire verbal plurilingue, les enjeux se déplacent désormais, se complexifient à condition évidemment de définir les niveaux des contenus et des progressions. Nous assistons bien aujourd'hui dans le monde économique à une tendance qui vise à décliner certains produits dans la langue de l'acheteur et non pas uniquement dans celle du concepteur ou du vendeur, indices qui spécifient le consommateur visé, sa langue et ses référents culturels (J-C. Beacco & M. Byram, 2003).

Bibliographie :

Abdallah-Pretceille, M., *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos, 2003.

Anderson, L.W., *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, UNESCO, 2004.

Asselah-Rahal, S., Blanchet, Ph (éds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*, Editions Modulaires Européennes, (E.M.E.), Belgique, 2007.

Bautier, E., *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995.

-« Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°137, 2001.

Beacco, J-C., Byram, M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.

Berard, E., *L'approche communicative*, Clé International, 1991.

Blanchet, Ph., *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain, Peeters, 1998.

Bronckart, J-P., *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1996.

Byram, M. et Zarate, G., « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », in Byram M., Zarate G. et Neuner G. (dir.) : *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe, 1997.

Byram, M. et M. Tost Planet, *Identité sociale et dimension européenne, la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, les éditions du Conseil de l'Europe, 2000.

Cadre commun de référence pour les langues, Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe, 2001.

Castelloti, V. et PY, B. (Ed.), *La notion de compétence en langue*, n° spécial de *Notions en questions*, n° 6, 2002.

Castelloti, V. & Moore, D., *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

Castelloti, V. & Moore, D., « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive », in *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 2006, p. 54-68.

Castelloti, V. et Chalabi, H., *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, 2006.

Chaudenson, R. (dir), *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Paris, Didier, Cirelfa-act, 1996.

Cornaire, C. et Raymond, P-M., *Le point sur la production écrite en didactique des langues*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1994.

Coste, D., « Le proche et le propre. Remarques sur la notion de progression », in *Notions en questions*, n° 3, mars 2000, p. 9-20.

Debyser, F., *Grammaires et approches communicatives*, CIEP-BELC, 1999.

Dolz, J. et Bronckart, J-P., « La notion de compétence », *in* Dolz,J. et Ollagnier, E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck (Raisons éducatives), 2000, p. 27-44.

Gaonac'h, D., « Quelles compétences dans les activités de langage en langue étrangère », in *Le français dans le monde*, août-septembre, 1993, p. 43-50.

Germain, C., *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, Paris, Clé International, coll. DLE, 1998.

Gohard-Radenkovic, A., *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles aux compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang, 1999.

Goullier, F., *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Didier, 2005.

Heyworth, F., *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues. Etudes de cas*, Strasbourg, Les éditions du conseil de l'Europe, 2004.

Jorro, A., *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

Kerbrat-Orecchioni, C., *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005.

Lahire, B. et Joshua, S., « Pour une didactique sociologique », in *Education et sociétés*, n° 4, 1999.

Lazar, I., *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, Strasbourg, Les éditions du conseil de l'Europe, 2005.

Levy-Leboyer, C., *La gestion des compétences*, Paris, Editions d'organisation, 1996.

Martinez, P., Pekarek-Doehler, S. (coord.), *La notion de contacts de langue en didactique*, in *Notions en questions*, n° 4, 2000, p. 9-20.

Matthey, M., *Apprentissage d'une langue et interaction verbale, sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Peter Lang, Berne, 1996.

-« Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'Institution éducative », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 120, 2000, p. 487-496.

Moore, D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier, 2001.

-*Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, 2006.

Pekarek-Doehler, S., « De la nature située des compétences », in J-P. Bronckart, E. Bulea, M. Puoliot (éds) : *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p. 41-68.

-*Compétence et langage en action*. Bulletin VALS/ALSA, n ° 84, n° spécial, *La notion de compétence*, coordonné par L. Mondada, S. Pekarek-Doehler, 2006 p. 9- 45.

Perrenoud, Ph., *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éd, 1997.

-*L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

-*Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999a.

-*L'école saisie par les compétences*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999b.

-« D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », *in* Dolz,J. et Ollagnier, E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck (Raisons éducatives), 2000, p. 45-60.

Porcher, L., « Pour une culture de l'évaluation », in *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 19, 1996.

-*L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004.

Poulet, C., « Une échelle de compétences en langues étrangères : le modèle d'Eurocentres », dans « Certifications linguistiques en Europe », *Les Cahiers de l'Asdifle*, 5, 1994, p. 95-101.

Reuter, Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

Rivenc, P., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. La méthodologie*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

Schleicher, A., Tamassia, C., *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves : l'évaluation PISA 2000*, Paris, OCDE, 2000.

Schneider, G., « Réfléchir sur les expériences d'apprentissage : en évaluer les résultats », in *Babylonia*, n°1, 2000.

Vial, M., *Se former pour évaluer*, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a, 2001.

The convergence of meaning and the interlanguage knowledge

BEL ABBÈS NEDDAR

University of Mostaganem, Algeria

Key words: interlanguage pragmatics, the negotiation of meaning, pragmatic meaning, communicative competence, pragmatic competence, interaction, culture, context and schema theory

There is somehow a wrong, misleading belief in language teaching that only the systemic knowledge is of paramount importance in the interactive process of negotiating meaning. This belief is put under scrutiny and investigated hereby. In this investigation several types of knowledge which, I would suggest, are needed in this process, are highlighted. These start with the systemic one and ends up 'above' language with the socio- cultural knowledge of the target language.

The notion of meaning is a key element in discourse interpretation. Its significance for language teaching is considerable. In fact, an effective reader/listener has to recognize different types of meaning so that to face the slippery phase of converting types to tokens, and hence achieve a full convergence of meaning. This convergence involves not only the recognition of the discursive meaning, but also the acquisition of all the signification a linguistic type might acquire when converted as a token in different contexts of use. These concepts may require some explanations. Indeed, one should distinguish between two kinds of linguistic description that take very different perspectives on language. Type description considers language as an abstract knowledge and has to do with descriptive grammar. Token description, on the other hand, considers language as an actual behaviour and has to do with the actualization of knowledge of language rules in context. The difference between types and tokens is but, we would suggest, a difference between semantics and pragmatics. This leads us to another distinction closely related to Widdowson's 1990 who distinguishes between two types of meaning: the symbolic and the indexical one. The former is semantic and is related to the sentence. The latter is pragmatic and is related to the utterance. This particular meaning cannot be achieved unless it is referred to «some relevant aspect of the world outside language in the situation or in the mind» (ibid: 102).

The indexical meaning is inherent either to context or to our shared mutual knowledge. Language itself can mean only what it encodes. When two persons are negotiating meaning, each one needs to know not only what the other knows, but also that they both know that they know. It would seem to follow that meaning is not in the text. It is rather

negotiated in an interactive process between writer and reader, speaker and hearer, where both parties have to adjust so that to key in a shared intended meaning. Therefore, meaning is built up through a process at the end of which, if it is successful, both interlocutors would give each lexical item its intended pragmatic significance. The text is static, made alive in interaction. In this process a lot of elements have to be taken into account. Not only our knowledge of the system is necessary, but also other elements that were until recently ignored by educationists. These elements are to be found, we would say, above language and outside it. Among these elements is the notion of schematic knowledge which is defined as being the prior knowledge that one has about the beliefs, attitudes and culture that sets the normal patterns of an established practiced linguistic behaviour. Let us dwell on this point. Indeed, this knowledge does determine our interpretation of the indexical meaning by referring it to what is a normal, familiar scheme in one's society. It would be misleading and intellectually naïve if one thinks that negotiating meaning is a simple matter of relating particular types to particular tokens. Though in this reference -which is actually realized through interaction- the knowledge of the linguistic code is necessary, it is not enough. It is a complex interactive activity whereby writer/ reader, speaker/hearer have to relate their discourse not only to the systemic knowledge as I have already pointed out, but also to the schematic one.

There is a need, once the necessary linguistic tools acquired by learners, to provide them with the pragmatics systems of the target language. These refer to the appropriateness of use which is culture specific. The purpose is not to provide them with new information but to help them acquire and successfully use a new type of knowledge necessary for the convergence of meaning. This is what is termed the pragmatic knowledge.

Since the idea of interlanguage pragmatic knowledge was introduced into language education, it has received more and more attention in language courses. Though limited in number, studies investigating the relationship between language education and interlanguage pragmatic development have yielded- in their majority- findings which favour the teaching of L2 pragmatics (pragmatic routines: House (1996) and Yoshimi (2001), apologies: Olshtain and Cohen (1990) and Tatiyama (2001), implicatures: Bouton (1996) and Kubota (1995), Compliments: LoCastro (2000) and Rose and Ng Kwai-fun (2001) and so on.

Our experience as foreign language teachers has shown that there is a need for instruction on pragmatics. In a modern world, where formerly

distinct ways of living are brought increasingly into sharp contact, and people from different cultures have to share the same space, at least virtually, this need has become more urgent. The rapidly evolving and the widespread use of Internet communication tools such as e-mails, instant messengers, and forms of synchronous chat that have not only facilitated, despite its complexity, intercultural language communication but also proposed a huge shift in second and foreign language education and moved learners from simulated classroom-based contexts toward actual interactions with expert and native speakers of the target language. These Internet mediated interactions are actually broadening for the French second / foreign language learners the discourse options and engaging them in contact with their age- peers under less controlled conditions that would normally be the case in intra-class small group or class discussion. Thus, learners with less opportunities for travel, are nowadays frequently in less stressful unconscious learning conditions via this computer mediated discourse which is quite often informal and unpredictable be it asynchronous as in the case of e-mails or synchronous as with instant messenger: Yahoo, Google, Skype and chat websites). However, the use of all these Internet communication means require not only a fast processing of language knowledge but also a good competence in language use. While having to follow up the rhythm imposed by the native interlocutor, learners in such cases have also to process rapidly culture- specific expressions that they are often bombarded with. Knowledge of turn-taking mechanisms and exchange structures: the way in which the native interlocutor holds or passes the floor, when and how to overlap, to get into and out the conversation are all necessary in such situations. These mechanisms cannot simply be lifted from one language to another via translation. We have to teach them to our students if we want them to join in successfully. A good level of proficiency in grammar has proved to be not enough. Indeed, without instruction on pragmatics a learner of high grammatical proficiency will not necessarily show a wide range of pragmatic competence. Blum-Kulka, House and Kasper (1989:10) reported that «Even fairly advanced language learners communicative acts regularly contain pragmatic errors, or deficits, in that they fail to convey or comprehend the intended illocutionary force or politeness value». Some studies (e.g. Yamashita 1996, Hill 1997; Roever 2005) showed that high language proficiency participants had better performance in tests of pragmatics than low language proficiency participants in English as second language context. What is valid for English is also valid for French either as a second or a foreign language. Indeed, language proficiency is necessary for pragmatic ability but not sufficient for it. On the other hand, other studies (e.g. Bardovi-Harlig and Hartford 1991,

1993; Omar 1993; Takahashi and Beebe 1987) showed disparities between learners' grammatical development and pragmatic development. They reported that even learners who exhibit high levels of grammatical competence may exhibit a wide range of pragmatic competence when compared with native speakers in conversations. Bordovi-Harlig and Dörnyei (1998:234) relates this disparity to two main reasons: «input and the salience of relevant linguistic features in the input from the point of view of the learner». However, the universal pragmatics principle states that unlike children in L1 acquisition, L2 learners are usually pragmatically competent in their L1, hence they bring a supposedly universal pragmatic knowledge to the task of L2 learning (ibid: 164). Though this is true, we may argue that not all pragmatic knowledge is universal. Some is specific and culture dependent, and can therefore be a potential source of misunderstanding and inappropriate communicative behaviour as we shall see. Only few of pragmatics is universal. Learners need to be instructed on L2 pragmatics.

Whatever the learners' case is, whether they have no pragmatic knowledge of the target language or possess some pragmatic universals that they do not act upon, teachers must intervene and incorporate an awareness L2 pragmatics in their teaching. This is a prerequisite condition if they wish truly to implement an approach that enables their students to communicate effectively. We should, in fact, in our attempt to lead the French second /foreign language learner to proficiency goes far beyond linguistic competence, and take into account pragmatics. While developing knowledge and understanding of how the new language works, the learner must also develop an awareness and a sensitivity to sociocultural patterns of behaviour. It is only skilfully combined linguistic and pragmatic knowledge that can lead to communicative competence in foreign language learning. Communicating with speakers of other languages is a complex behaviour that requires both linguistic and pragmatic competence. Whether we speak in our mother tongue or in a foreign language, we are influenced by sociocultural norms and constraints that affect the way we communicate.

What we are pinpointing at is the issue of the extent to which pragmatic interpretation and discourse structure are culture specific, and the extent to which they need to be – or can be – taught. In order «to do things with words» or to use, Hallidays's terms, to move from meaning potential to meaning realization either as addressers, that is as language producers, or as addressees, as language interpreters we need, additionally to the formal knowledge of the system a knowledge of use. This, as to Morgan (1998:656) points out, involves «convention of

usage, convention governing the use of meaning-bearing expressions on certain occasion, for certain purposes» (ibid).

Cook (1989:42) argues that a second /foreign language learner has to be embarked in the exploration of three areas: language system, paralanguage and culture knowledge. Unless these components: language system, paralanguage and cultural knowledge to which we include the knowledge of the pragmatic systems are taught as a whole, they cannot be efficient in foreign language learning. Until recently – the early eighties – language teaching has focused on the three elements of the language system: pronunciation, grammar and vocabulary. This is mostly due to the fact that linguistics as a discipline has always impinged on language teaching. The implicit assumption was that what is relevant in linguistic description must necessarily be directly relevant to pedagogy. This is not always true. Even Chomsky expressed scepticism about the significance of linguistics for language teaching (see Widdowson 1990:09). So, the idea went on that once the student masters these discrete components of language, s/he can later integrate them with success in any communicative situation. But, I do take the view that no matter how successful we are in the mastering of these components, we need to be taught both the cultural variation of any pragmatic discourse interpretation - whatever its variation might be – and the fact that its interaction with the form is language specific. This may seem a somewhat a fanciful claim, but no less a person than Hymes (1972:279) has made such a suggestion when asserting that the acquisition of competence for use must go side by side with the acquisition of competence for grammar (cf Hymes' model of communicative competence). That is what foreign language teachers either tend to forget or totally ignore. They should be fully aware that the teaching foreign languages must be conducted not only for students to learn how to use the tool, but also to cultivate cross- cultural awareness and pragmatic competence. This, as I have said, should be conducted through offering learners important aspects from the educational fields of the humanities and social sciences. It is only then that they can hope to unfold the splendid and extraordinary language and culture before the learners' eyes. The stimulation and enthusiasm will be such that learners will be actively involved in the act of learning, moving thus, to use Widdowson's terms, from the act of teaching as authoritarian to that of authoritative, from teacher's authority to learner's autonomy without undermining the former's role. This in fact is the objective set behind the implementation of the Competency Based Approach.

The relative failure of foreign language teaching is, we would argue, a failure not only in the grasp of the cultural elements of the language,

but also in the use of the linguistic knowledge as a resource for creating and interpreting discourse that is obviously loaded with all its sociocultural dimension. Language figures centrally in our lives. It is a means through which we not only communicate but also commune. It has, as Kramsch (1998:3) said, a cultural value and thus, it symbolises cultural reality. This makes learning about culture and the way it is reflected in discourse prerequisite. An utterance cannot be understood, unless it has first met certain required culturally defined conditions or contexts. This seems to us a key point for success in any foreign language learning. There is a raising awareness that learning about a foreign language also involves understanding something of the culture within which this language is embedded. This involves, as it is advocated by McCarthy and Carter (1994:165), «an aesthetic understanding, appreciating the creative play and invention of language use». If meaning is social as it is advocated by Halliday, then it is useless to teach fixed, normative cultural patterns of discourse. We should rather replace these prescribed cultural facts and behaviour by an intercultural approach makes evident the disparities between L1 and L2 cultures and use these disparities as a tool which instead of hindering pragmatic awareness and communicative competence fosters it. Textbook designers do not seem to be aware that our concern should be no so much with the amount of information given, but with making learners aware of and encouraging them to use the new cultural information, no matter how little it is, in a way that influences positively on their strategic communicative choices. The problem here seems to derive from a failure to set instructional objectives that are more likely related to real-life competencies.

It is not enough to tell learners about the culture of the target language- this is not a course on civilisation- but we should rather teach them how some cultural aspects influence the native speakers' use of language. This is done through activities and tasks that deal with the appropriateness of use.

Our students cannot acquire the pragmatic dimension unless they are introduced to the culture of the foreign language. There is no other way of doing without it. The achievement of proficiency ultimately depends on the degree of awareness of what is pragmatically distinctive of the target language. Students must learn when and how to use appropriately particular expressions in particular contexts. However, it should be noted that we must not get confused between telling learners about the culture of the target language- this is not a course on civilisation- and teaching them how some cultural aspects influence the native speakers' use of language. This latter- which is related to the domain of Interlanguage Pragmatics, is done through activities and tasks that deal

with the appropriateness of use. Discourse Completed Tasks (DCT) have been proved to be pedagogically very useful.

The aim, as we have already pointed out, is to facilitate learners' ability to find socially appropriate language for the situations they encounter and give them choices about their interactions in the target language. This -seems to us- is the positive impact of an instruction aimed at raising learners' pragmatic awareness. The goal, as Bardovi-Harlig (2003:38) argue, is not to insist on conformity to a particular target language, but rather to help learners become familiar to the pragmatic practices of L2 that shape the daily communicative behaviour of native speakers. The issue of language imperialism, we think, should not be raised by any mean. Learners can always maintain their own cultural identities while participating fully at L2 communication.

Up to date, language teachers still hesitate to teach pragmatics in the classroom. This is largely due to an ignorance of the theoretical background that this teaching involves, and the limited number of available pedagogical resources.

Indeed, pragmatic awareness should be our main objective in foreign language teaching. It is the teachers' responsibility to make their learners aware that languages differ in the way they use different speech acts, conversation routines and so on. What works in one culture does not necessarily work well in another, though it is true that some pragmatic knowledge is universal and some aspects may be successfully transferred from the learner's native language. Praising a girl of being fat, for instance in Western Africa is considered a compliment; while in European and even some Arab countries it is perceived as an insult. Compliments are one type of speech acts that differ considerably from some Arabic variations to French for instance. Arabs, in genral, have the tendency to over exaggerate when complimenting as in the following example: «You have been so terrific. I will never forget your performance today». Said to a native French this expression would be considered as inappropriate and exaggerated. S/he might consider it as offending. Under certain circumstances, it may even be considered as a speech act of sarcasm. Even when accepting a compliment, Arabs tend either to return it or relate the object of compliment to the speaker's assistance. This might sound insincere to native speakers or even embarrassing to them as they do not expect this behaviour from us. In Western culture, words with strong feeling like «excellent, terrific, fabulous' are rather adopted for encouragement than complimenting, whereas this is not the case in Algerian culture.

An example of intercultural communication was mentioned in a study carried out by Anthony J. Liddicoat and Chantal Crozet in (Rose

and Kasper 2001:128-129). The starting point of their investigation was a unit of teaching that focused on the question «T'as passé un bon weekend? ». They noticed that in Australian English, the question is generally a conventional form of a greeting sequence on Mondays. It is a formulaic question followed by a reciprocical answer (extract from Béal 1992: 28 in ibid):

Woman: Did you have a pleasant weekend?

Man: I did. What about you?

Woman: I did too.

Most of the time, the exchange finishes at this point and it is extended only if it is followed by another question. However, in French the question is not ritualized. It functions to initiate a topic and hence requires a quite long exchange and by the same token it contrasts with the Australian equivalent. Here is the extract of a French commenting on his frustration so far as this topic is concerned:

Oui, ben oui, je me sui rendu compte que c'est vraiment des formules de politesse ! (Petit rire de dérision). A la limite si on vous pose la question, c'est qu'on veut vous dire 'Bonjour. Comment ça va ? en fait ils attendent pas la réponse. Si on pose cette question en français, c'est qu'on s'y intéresse, parce qu'autrement on dirait, « Bonjour, comment ça va ? » C'est tout. Bon, mais si effectivement on demande, « Alors, vous avez passé un bon weekend ? » ça encourage à dire : « Qu'est ce que tu as fait ? … » alors que ici (en Australie), à la limite, non c'est bon. « Bonjour, comment ça va ? » et puis on écoute pas. Ou si effectivement, si on développe, bon à la limite, ils en attendaient pas autant ! (Petit rire) …moi je suis toujours resté avec mon réflexe français, j'ai pas changé, si on me demande comment … comment était le week-end, je vais vous dire ce que j'ai fait pendant mon week-end. (Béal, 1992:206-207).

This cross-cultural difference in conventionalization can further be illustrated by the use of exclamatory questions which are used conventionally in Arabic as complementing strategies as in:

What is this beauty!

Where as it is not in different varieties of French.

A lot of French textbooks that we have come across in the Middle East countries fail somehow to raise these particular points. To avoid

such situations, the foreign language learner must be aware of the differences of some communicative acts between ethnolinguistically distant speech communities. Students who do not have access to the pragmatic norms of the target language may negatively transfer those of their own language to the target language. This negative transfer takes the form of translating some equivalent formulaic expressions which express certain speech acts in L1 that are different in L2. The real issue here is the recognition that what may appear to be identical utterances in two languages may actually have very different pragmatic and cultural meanings, and that this in turn affects the way in which language is used in such events. Awareness of differences like these is critical for language learners, particularly in their interaction with native speakers of the target language.

Very few foreign language learners sound like native speakers. One reason for that lies in the fact that language has always been taught as an idealised version that is not only standardised, but also decontextualised, i.e. deprived – in Halliday's sense- from its social semiotic dimension. Students are introduced to linguistic signs without being aware of their social and cultural motivation and the way they have been developed to express social meanings. They are presented with language items called sentences rather than with language items called utterances. Most of the problems that French foreign language learners face in intercultural communication are pragmatic. Teachers often choose not to stress pragmatic knowledge in their classrooms, focusing instead on linguistic knowledge. Eslami-Rasekh et al. (2004) warns that this might result in pragmatic failure when foreign language learners communicate with native speakers. The content of foreign language teaching courses has always been defined in terms of the formal elements of the code rather the identification of the concepts of these elements and what social functions or illocutions they account. It has never expunged grammar from the learner's curriculum. Although this may be a very positive point as it makes the learner prepared for the detailed descriptive analysis of the language so necessary for him to increase his understanding and awareness, it does not help much since it has been proved that «what people want to do through language is more important than mastery of the language as an unapplied system» (Wilkins 1976:42). Unfortunately, teachers seem to have no clear definition of what exactly is meant by communication or comprehensible input. The term communicative syllabus that derives from such notion sets out a variety of communicative abilities that the learner should be able to demonstrate at the end of his course. However, devising activities that make students talk in the classroom without experiencing language in use in all its multifaceted dimensions, even if

it may stimulate interest and encourage learners to speak, bears little if no resemblance to communication, though some honour it with the name. No matter how good the methodology applied in the classroom might be, it cannot compensate for the lack of one's ignorance of a key concept in language teaching.

Whether we teach language for communication or language as communication (Widdowson 1984:215), it is imperative that we take into consideration the findings and recommendations made in the field of discourse analysis and pragmatics. Proficiency in language learning, be it formal or pragmatic, requires a combination of the different types of knowledge of the target language (formal, schematic and pragmatic) with conversational skills and strategies. This will enable us to use the target language effectively and appropriately in various social and cultural contexts. The idea we are advocating throughout this article is to develop an approach to language teaching methodology that takes recent thinking in discourse analysis and pragmatics into account from both the linguistic and sociocultural perspectives. Language teachers, seems to us, are in need for a discourse/pragmatics perspective on language. The development of such an approach depends on providing learners with sufficient and appropriate input, though one must admit that research – based recommendations for instruction in pragmatics have not been examined in action. We still do not have a clear idea about the way this approach can be implemented in classrooms and how effective it is for students' learning of the targeted pragmatics feature (complementing, conversational structure and management). We have to admit that this particular field of inquiry is still in its infancy. It is clear that we are far from reaching a comprehensive understanding of pragmatic competence but progress has been made in recent years. However, even an incomplete understanding should not stop us from applying what we do know in the language classroom, as Rose (1997: 272) says:

…pedagogical efforts will, for the foreseeable future, be forced to take Morgan's approach to theory and research…That is, not to be concerned with definition, but to jump right in and – with the information that is available – direct our efforts towards what we think is pragmatics. The tyranny of the classroom will not allow for anything else…

Bibliography:

Bardovi-Harlig, K. «Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? » in K. Rose, G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: University Press, 2001b, p. 13-32.

-, «Understanding the role of grammar in the acquisition of L2 pragmatics», in *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*. Martinez, A. et al. (Eds.) Clevedon: Multilingual Matters, 2003, p. 21-44.

Béal, «<Did you have a good weekend?>: Why there is no such thing as a simple question in cross-cultural encounters». *Australia Review of Applied Linguistics* n° 15-1, 1992, p. 23-52.

Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. (Eds.) *Cross-cultural Pragmatics: Requests and apologies*. Norwood,NJ.: Ablex,1989.

Cook, G. *Discourse*. Oxford: University Press, 1989.

Eslami-Rasekh, Z et al. «The effect of explicit metapragmatic instruction on the speech act awareness of advanced EFL students», in TESL-EJ(8),2 (2004) Retrieved May 5th, 2006, from http:/www-writing.bekerly.edu/TESI-EJ/ej30/a2.html

Kasper, G. «Can Pragmatics be Taught ? »(1997) [HTML document] Honolulu: University of Hawaii in Second Language Teaching and Language Center. Retrieved September 21, 2002 from http/www.nrlfc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/

Kramsch, C. *Language and Culture*. Oxford:University Press, 1998.

Liddicoat, A.J., Crozet, C., «Acquiring French Interactional Norms through Instruction». in K. Rose, G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge : University Press, 2001, p.125-145.

Mc Carthy, M., Carter, R., *Language as Discourse*. London: Longman, 1994.

Morgan, J.L. «Two types of convention in Indirect Speech» in *Pragmatics: Critical Concepts*. ed. by kasher, A. London: Routledge, 1989, p.639-59.

Rose, K.R., Kasper, G., *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge: University Press, 2001.

Widdowson, H.G., *Aspects of Language Teaching*. Oxford: University Press, 1990.

-, *Exploration in Applied Linguistics*, Oxford: University Press, 1984.

Wilkins, D.A. *Notional Syllabus*. Oxford: University Press, 1976).

« Enseigner le français en Chine, quelques pistes de recherche sur les plans interculturel et interlinguistique »

CHRISTINE CUET, AUDREY MARGUERIE

Nous avons réalisé un manuel d'enseignement du français pour un public d'étudiants chinois spécialistes ou non spécialistes du français, avec nos partenaires de l'Université Océanique de Chine. Ce nouveau manuel sera utilisé principalement dans les universités chinoises. Il est intitulé « Le Français Communicatif Universitaire » et présente une approche originale d'enseignement apprentissage de la langue et de la culture à partir de trois principes initiaux :

- étude du français oral actuel
- comparaison interlinguistique chinois-anglais-français
- comparaison interculturelle sur les modes de vie

Pour construire la progression et la présentation des notions, nous avons décidé de nous appuyer sur les erreurs repérées chez les apprenants : apprenants qui ont déjà suivi un an de cours de français en Chine et qui suivent en France des cours de perfectionnement en français et apprenants débutants / intermédiaires en Chine.

Notre expérience de l'enseignement aux Chinois, en Chine et en France, nous a conduites à établir une progression et des contenus qui tiennent compte à la fois des obligations du programme officiel chinois et des difficultés spécifiques que rencontrent les Chinois dans l'acquisition du français. Cela explique qu'il s'écarte parfois de ce qui est proposé dans les manuels à tendance universaliste, sur les plans phonétique et syntaxique en particulier (les professeurs peuvent compléter ce manuel par des exercices choisis dans d'autres manuels, en fonction de leurs besoins).

Notre problématique s'articule sur la nécessité de concilier :

- d'une part : une approche communicative de l'enseignement des langues vivantes fondée sur une approche linguistique énonciative et pragmatique ainsi qu'une approche constructiviste de l'apprentissage
- d'autre part : une culture traditionnelle d'enseignement fondée sur un apprentissage « par cœur » et des méthodes d'enseignement de type behavioristes où la réflexion de l'étudiant n'est pas ou peu sollicitée

I. Méthodologie de l'enseignement en Chine

A. Méthode grammaire-traduction

Nous avons observé en Chine que les pratiques de classe correspondent à ce que l'on appelle « méthode traditionnelle » ou encore « méthode grammaire-traduction » : la langue est présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, et une séquence d'enseignement est soit une séquence de grammaire, soit une séquence de vocabulaire. La grammaire est explicite, déductive le plus souvent (de la règle aux exemples) et bien qu'introduite dans le texte de la leçon, elle est en grande partie décontextualisée. Le vocabulaire nouveau est présenté sous forme de listes que l'étudiant devra apprendre par cœur. La traduction occupe une place prépondérante : les mots nouveaux sont systématiquement traduits en langue maternelle et le travail de compréhension/explication du texte est un travail de traduction. La langue d'enseignement est le chinois.

B. Manuels

Deux manuels sont utilisés : « Le français » pour les étudiants inscrits en licence de français, et « Nouveau cours de français universitaire » pour les étudiants qui ont choisi le français en option.

- Chaque leçon du manuel « Le français » se divise de la façon suivante : texte/dialogue introduisant les notions de grammaire et de vocabulaire traitées ensuite dans la leçon, liste de tous les mots nouveaux de la leçon avec traduction en chinois, point de grammaire, puis exercices divers : exercices lacunaires, exercices structuraux, résumés, etc.
- Le manuel « Nouveau cours de français universitaire » propose également une structure stricte, avec cette fois-ci deux textes par leçon, l'un servant de support au point grammatical abordé dans la leçon, l'autre offrant soit une deuxième illustration de ce point grammatical soit une thématique proche de celle abordée dans le premier texte.

Exemple de leçon[21] : « Nouveau cours de français universitaire » (Volume 1 unité 5 p.58)

21 Le manuel est imprimé en deux couleurs, les photos sont en noir et blanc

Les quatre saisons

L'année a quatre saisons: le printemps, l'été, l'automne et l'hiver.

Le printemps commence le 21mars et finit le 21 juin.[1]

Au printemps,[2]le ciel est clair et bleu, le soleil brille, il fait beau. Les arbres ont des feuilles vertes. Le printemps est la saison des fleurs. Les oiseaux chantent pour le printemps.

L'été commence le 22 juin et finit le 22 septembre.

En été, il fait chaud et il pleut. Il fait jour tôt, il fait nuit tard. Les étudiants ont les grandes vacances. Vive les vacances! [3] Ils vont à la mer ou à la montagne.

L'automne commence le 23 septembre et finit le 21 décembre.

En automne, il fait doux. Il fait du vent.[4] Le ciel est gris. Il pleut souvent. Les feuilles des arbres tombent. Les étudiants rentrent à l'école. Tout le monde travaille dur.

L'hiver commence le 22 décembre et finit le 20 mars.

Quel temps fait-il en hiver? Il fait froid, il neige, la terre est blanche. On fait du feu à la maison.[5] En hiver, il fait jour tard, il fait nuit tôt. On prépare Noël et le nouvel an.

Le texte proposé pour cette leçon est fabriqué autour d'un thème. Le vocabulaire est traduit, la catégorie grammaticale traditionnelle notée (exemple : v.t. / v.i. pour les verbes). Les enseignants comme les étudiants y sont très attachés (question des étudiants chinois en France : « c'est un v.t. ou un v.i.? »).

VOCABULAIRE

saison *n.f.* 季，季节
année *n.f.* 年，年份
printemps *n.m.* 春季
été *n.m.* 夏季
automne *n.m.* 秋季
hiver *n.m.* 冬季
commencer *v.t.et v.i.* 开始
mars *n.m.* 三月
finir *v.t et v.i.* 结束
juin *n.m.* 六月
ciel *n.m.* 天空
clair, e *a.* 明亮的，清楚的
bleu, e *a.* 蓝色的
soleil *n.m.* 太阳
briller *v.i.* 发光，闪耀
arbre *n.m.* 树，树木
feuille *n.f.* 叶子，纸页
vert, e *a.* 绿色的
fleur *n.f.* 花
oiseau (*pl.* ~x) *n.m.* 鸟
chanter *v.t.et v.i.* 唱，唱歌
septembre *n.m.* 九月
chaud, e *a.* 热的
pleuvoir *v. impers.* 下雨
il pleut 天下雨
jour *n.m.* 天，白天
tôt *adv.* 早
nuit *n.f.* 夜，夜间
tard *adv.* 晚
grand, e *a.* 大的
vacances *n.f.pl.* 假日，假期
mer *n.f.* 海，海洋
montagne *n.f.* 山，山脉
décembre *n.m.* 十二月
doux, ce *a.* 温和的；甜的
gris, e *a.* 灰色的
vent *n.m.* 风
souvent *adv.* 经常，常常
tomber *v.i.* 落下，下
travailler *v.i.* 工作，学习
dur, e *a.* 硬的
froid, e *a.* 冷的
adv. 艰苦地
neiger *v.impers.* 下雪
il neige 天下雪
terre *n.f.* 地，土地；地球
blanc, che *a.* 白色的
feu *n.m.* 火
maison *n.f.* 家；房子
préparer *v.t.* 准备
Noël *n.m.* 圣诞节
nouveau, nouvel, nouvelle, nouveaux *a.* 新的

La progression grammaticale est toujours linéaire, du simple au complexe, et un même point de grammaire fait rarement l'objet de plusieurs leçons, mais est au contraire étudié dans sa totalité en une seule fois. A titre d'exemple, le point de grammaire sur la phrase impersonnelle reprend bien les phrases de la leçon (il fait froid / nuit…), mais présente aussi d'autres emplois hors contexte de cette leçon sur la météo et les saisons.

GRAMMAIRE

1 无人称句 (Phrase impersonnelle)

无人称句中的主语 "il" 是无人称代词，已失去 "他" 或 "它" 的含义。

表示天象及天气	Il fait jour (nuit). Il pleut.
表示时间	Il est tôt (tard).
表示存在	Il y a un film ce soir.
其 他	Il faut bien travailler.

		Nous sommes au mois de février (novembre).
	状 语	En septembre, c'est la rentrée.
日	疑问形式	Quelle date est-ce aujourd'hui?
		Le combien sommes-nous?
	陈述形式	Aujourd'hui, c'est le 7 octobre (août).
		Nous sommes le 1er juillet.
	状 语	Le 1er mai, il y a une grande manifestation dans la rue.
星期	疑问形式	Quel jour est-ce aujourd'hui?
		Quel jour de la semaine sommes-nous?
	陈述形式	Aujourd'hui, c'est lundi (mardi, mercredi).
		Nous sommes samedi (jeudi, vendredi).
	状 语	Samedi, nous n'avons pas de cours.
		Nous n'avons pas de cours le samedi.

2 年、季、月、日、星期的表达法 (Année, saison, mois, date et jours de la semaine)

年	疑问形式	En quelle année sommes-nous?
	陈述形式	Nous sommes en 1993.
	状 语	La Commune de Paris se passe en 1871.
季	疑问形式	En quelle saison sommes-nous?
	陈述形式	Nous sommes au printemps (en été).
	状 语	Il fait du vent au printemps (en hiver).
月	疑问形式	En quel mois sommes-nous?
		Quel mois sommes-nous?
	陈述形式	Nous sommes en janvier (avril).

Les actes de langage et les structures grammaticales associées sont regroupés sous le point grammaire Les énoncés présentés dans les deux ouvrages ne correspondent pas toujours au français oral actuel. Certaines structures, grammaticalement correctes, ne se disent pas en français (« Quelle date est-ce aujourd'hui ? »).

C. Pratiques de classe

Les discussions que nous avons eues avec des enseignantes chinoises à la suite des observations de classe ont permis de dégager deux facteurs à la fois institutionnels et sociaux qui dictent les pratiques de classe : le poids du manuel et le poids de l'examen national de fin de deuxième année.

1. Le poids du manuel

La plupart des enseignants nous ont fait part d'une forte envie de rendre leurs cours plus vivants et plus intéressants, mais également l'impossibilité de modifier leur pratique, faute de temps. Si les enseignants s'écartent du manuel, ils risquent de ne pas avoir le temps de « finir » le programme défini institutionnellement.

Les enseignants préfèrent suivre les manuels pas à pas. Cette attitude reflète un profond attachement aux livres comme « socles du savoir ». Ceci pour, selon nous, deux raisons. La première est historique et remonte à cet éminent pédagogue que fut Confucius (-551/ -479 av. JC). Pour inculquer à ses disciples « les valeurs morales de la société féodale, les bases d'une bonne culture générale et les compétences requises pour exercer des fonctions officielles », Confucius rédigea six manuels : le Livre des Odes (*Shi*), le Livre des Documents (*Shu*), le Livre des Rites (*Li*), le Livre de la Musique (*Yue*), le Livre des Mutations (*Yi*) et les Annales des Printemps et Automnes (*Chunqiu*). Ces six livres constituent les premiers manuels d'enseignement relativement complets de toute l'histoire de l'éducation chinoise. En -124 av. JC., l'empereur Wudi fonda le Collège Impérial et ordonna de « proscrire toutes les écoles de pensée et de ne s'en tenir qu'à la seule doctrine confucéenne ». L'étude (explication et commentaire) des six *jing*, ou livres canoniques, constitua alors pendant plus de deux mille ans la pièce maîtresse de l'enseignement féodal chinois.

La place accordée aux manuels comme supports quasi-exclusifs apparaît donc comme un héritage de cette longue tradition éducative. Mais le fait que les enseignants, alors même qu'ils expriment un désir de changement, y semblent en même temps réticents, est également dû au pouvoir rassurant du manuel, d'un point de vue linguistique, éducatif et social. Linguistique d'abord, car le français que l'on y trouve est un français *a priori* correct ; en travaillant uniquement sur les structures grammaticales et le vocabulaire présentés dans le manuel, l'enseignant ne risque pas de présenter aux étudiants une langue incorrecte. Educatif ensuite, car en suivant le manuel pas à pas, l'enseignant est sûr de couvrir l'ensemble du programme, donc de remplir sa mission d'enseignement. Social enfin, pour toutes les raisons citées ci-dessus : en ne s'écartant pas du manuel, l'enseignant ne prend pas le risque de présenter aux étudiants une langue incorrecte, donc de passer pour un mauvais enseignant, et de « perdre la face » ; de même un enseignant se doit-il chaque année de « finir » les ouvrages correspondant à un niveau donné, au risque sinon également de « perdre la face ».

2. Le poids de l'examen national de fin de deuxième année.

Pour entrer en deuxième cycle (Master), les étudiants doivent passer un concours national comprenant des épreuves communes à tous les candidats (politique, langue étrangère plus une autre matière, en fonction de la discipline étudiée). Pour le Master de français, les étudiants passent deux examens : un examen intitulé « Bases de la langue française » : structures et vocabulaire essentiellement, et un

examen intitulé « Français général » : connaissances générales (littérature, civilisation, etc.).

Depuis 2004, les étudiants de français passent en fin de deuxième année le TFS4, test national. Les tests nationaux permettent de certifier du niveau d'un étudiant dans une langue donnée, quelle que soit l'université fréquentée. Ils permettent également de comparer le niveau des étudiants de chaque université, donc d'effectuer un classement des meilleures universités. Pour ces tests, les étudiants doivent recevoir la meilleure préparation possible ; une mauvaise note traduirait le manque de compétences de l'enseignant. La réussite ou l'échec à ces examens constitue donc une question de « face » tout autant pour l'étudiant que pour l'enseignant.

II. Représentations divergentes sur les difficultés d'apprentissage

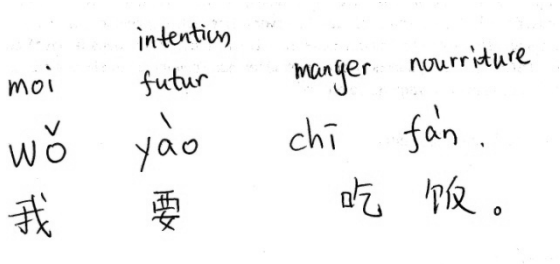
Nous avons été souvent confrontées à des représentations différentes sur le degré de difficulté à acquérir une notion. Et nous avons souvent eu des difficultés à faire accepter des remarques sur le plan de la **construction du sens** quand des notions semblent a priori confondues, en raison de différences sur les plans linguistique et culturel.

A. Sur le plan linguistique

Notre expérience montre que la distinction entre « je veux » et « je vais » pose un problème de sens. Cette difficulté n'est cependant pas repérée par les enseignants chinois : « ce n'est pas un problème pour les Chinois ». Or il est clair qu'il ne s'agit pas uniquement d'une confusion phonétique entre [e] et [é] due à l'absence d'arrondissement des lèvres pour prononcer [e]. Cette distinction en français pose également un problème de sens aux apprenants chinois.

Sur le plan linguistique, le chinois note généralement le futur par un verbe d'intentionnalité, d'où pour les étudiants la difficulté à distinguer « je veux » et « je vais » + infinitif, confondus en chinois. Si l'on veut marquer le futur proche dans le temps, on rajoutera le caractère qù qui signifie aller, ce qui est une autre source de confusion dans l'emploi des différents temps en français qui ne dépendent pas de la proximité ou de l'éloignement objectif dans le temps puisqu'on peut dire « l'année prochaine, je pars /je vais partir/je partirai aux Etats–Unis ». Or les enseignants chinois trouvent très pratique l'utilisation dans les leçons de grammaire des concepts de « futur proche » et de « futur lointain », ce qui montre bien leur attachement à des notions traditionnelles en grammaire et une difficulté à présenter des notions fondées sur

l'utilisation en contexte de la langue. A titre d'exemple, cette phrase peut se traduire par je veux /je vais manger :

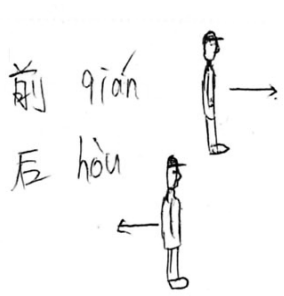


B. Sur les plans linguistique et culturel

Les représentations du temps et de l'espace sont différentes dans les deux cultures, d'où la difficulté des Chinois à utiliser correctement les temps verbaux en français ou à comprendre et utiliser par exemple les notions devant/avant/dernier vs derrière/après/prochain.

1. 后 hòu = derrière/après / 前 qián = devant/avant.

Quand on fait la queue en France, on peut dire « il est avant moi (référence au temps) » ou « il est devant moi (référence à l'espace) » ; « il est après moi (temps) » ou « il est derrière moi (espace) ». En chinois, il n'y a qu'un seul mot pour représenter le temps et l'espace :

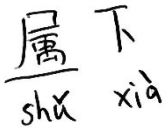


后 hòu = derrière/après
前 qián = devant/avant.

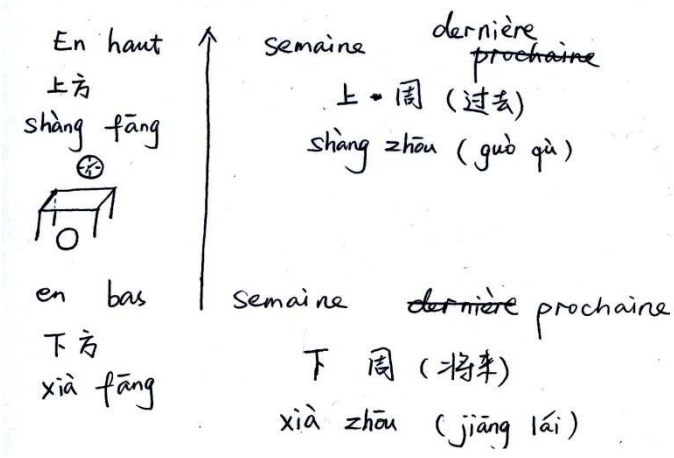
Wo zai ni qián mian :
Je suis devant/avant toi
Wo zai ni hòu mian :
Je suis derrière/après toi

2. 上 shàng = sur / dernier / 下 xià = sous / prochain

Par rapport au plan terrestre, shàng représente l'espace supérieur alors que xià représente l'espace inférieur. Comme en français, ces caractères renvoient aux valeurs axiologiques positive et négative. A titre d'exemple, le mot empereur est composé avec le caractère shàng et le mot vassal avec le caractère xià. Ces caractères notent à la fois l'espace et le temps.

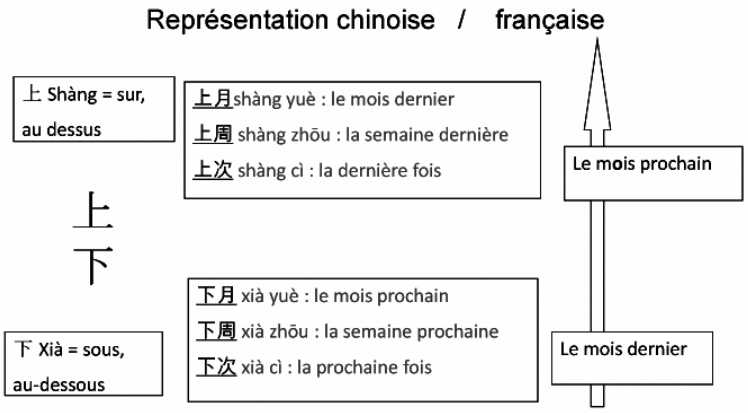


Il est surprenant que le caractère shàng qui signifie « sur » dans son sens spatial signifie dernier/passé dans son sens temporel. Il est utilisé pour parler d'événements passés parce que ce qui est passé est connu, et fait partie du monde visible, donc de ce qui est au-dessus du plan terrestre. Selon Confucius, le passé est précieux, d'où le sens « supérieur ». De même, le caractère xià signifie sous dans son sens spatial et prochain/futur dans son sens temporel. Il est utilisé pour parler d'événements futurs parce que ce qui est futur est inconnu et fait partie du monde invisible, donc de ce qui est au-dessous du plan terrestre.



Dans ce dessin, l'étudiante a tout d'abord représenté spatialement « en haut » et « en bas ». Elle a ensuite tracé une flèche verticale dirigée vers le haut et représentant le temps (Chronos) qui s'écoule du passé (en bas) vers le futur (en haut). Elle a ensuite écrit en français et placé sur cette flèche « semaine dernière » et « semaine prochaine ». Elle a

ensuite écrit les traductions en chinois en se référant à l'espace alors que les caractères 上 et 下 notent à la fois l'espace et le temps. Elle s'est aperçue ensuite que cela ne correspondait pas avec l'expression française et elle a donc inversé « prochaine » et « dernière ».



Il nous semble essentiel d'approfondir ces notions avec les apprenants étant données ces représentations différentes du monde. Nous avons pour cela proposé dans notre manuel un certain nombre d'activités basées sur des comparaisons interlinguistiques et interculturelles. Ces activités ont étonné nos collègues chinois qui habituellement ne proposent pour ces concepts que des traductions. Par ailleurs, le programme étant très chargé, les enseignants chinois considèrent qu'il s'agit d'une perte de temps.

III. Comparaisons interlinguistiques

Ceci est l'une des originalités de ce manuel car l'opinion largement répandue en Chine relayée par une majorité des professeurs est qu'il faut oublier l'anglais si l'on veut apprendre le français. Or, les travaux en acquisition ont montré que chaque langue apprise, (LM, LE…) influençait l'apprentissage et l'appropriation d'une nouvelle langue cible.

A. Le transfert en morphologie et syntaxe

Deux cas peuvent se présenter au niveau de la problématique du transfert :

- L'apprenant peut s'appuyer sur sa compétence en anglais pour développer sa compétence en français (exemples : l'article, l'adjectif possessif, la conjugaison). Il n'y a pas de flexion verbale

en chinois. L'apprentissage de l'anglais fait découvrir la notion de flexion verbale, limitée à deux formes au présent de l'indicatif. Cette découverte facilite l'apprentissage de la conjugaison française.

- Lorsque les structures sont similaires en anglais et en chinois, l'anglais renforce les calques et les erreurs (exemples : la place de l'adverbe, l'article, la négation). Dans l'exemple des noms de pays, les structures sont identiques en chinois et en anglais.

B. Le transfert sur le plan lexical

Le transfert de la compétence lexicale en anglais pourrait s'appuyer sur la « transparence » du lexique puisque plus de 3000 mots sont communs (intelligence, train...) et qu'une part importante du lexique anglais a été emprunté au français à l'identique ou en adaptant l'orthographe aux évolutions phonétiques (letter / lettre – professor / professeur - object / objet) - voire réempruntés par le français à l'anglais. Or les étudiants chinois ont tendance à utiliser systématiquement leur dictionnaire pour vérifier la signification des mots, ce qui va à l'encontre de stratégies de compréhension fondées sur

le contexte et le co-texte. Là aussi un travail de réflexion métalinguistique pourrait être bénéfique et remplacer une traduction chinois /français et une mémorisation par cœur. Dans l'exemple ci-dessous de travail sur le lexique, il s'agit de trouver la règle. Puis de trouver d'autres mots anglais et de faire des hypothèses sur le mot français correspondant. Nous laissons cependant la place dans l'exercice pour les traductions éventuelles en chinois.

Activité	activity
Difficulté	difficulty
Possibilixé	possibility
Université	university
Variété	variety

Ceci débouche également sur un travail en phonétique puisque les langues anglaise et française ont un fonctionnement différent sur le plan prosodique et que nous avons remarqué que les étudiants chinois ont tendance à prononcer le français en transférant la prosodie chinoise et/ou anglaise (en fonction de la maîtrise phonétique et prosodique de cette langue). L'anglais étant une langue à accentuation de mot, la notion de séquence prosodique fondée sur les groupes de souffle est difficile à acquérir, d'où les problèmes rencontrés concernant les enchaînements et les liaisons.

Conclusion

A partir de recherches préliminaires, de questionnaires et d'expérimentations, notre constat est que les comparaisons interlinguistiques et interculturelles qui ont pour objet la réflexion sur le fonctionnement des trois langues et les représentations ont des retombées positives sur la construction d'une compétence langagière nouvelle en français. Nous espérons développer nos idées dans un manuel en projet de niveau 2 et dans nos recherches sur l'acquisition du français, langue 3.

A titre d'exemple, nous proposons en annexe quelques extraits tirés du manuel « Le français communicatif universitaire »[22]. Ce manuel est fondé sur l'approche communicative. Chaque leçon commence par des exercices d'écoute et de compréhension. Dans les dialogues, le français est actuel, ni de style familier ni de style soutenu, au plus près du français oral des jeunes gens ou adultes modernes et cultivés. Nous avons créé des personnages, jeunes étudiants, jeunes travailleurs et adultes vivant à Nantes et dans la région des Pays de la Loire, sans oublier Paris. Le deuxième volume en cours présentera d'autres régions françaises et des pays de la francophonie.

Bibliographie

AILE, N°24 l'acquisition d'une langue 3, Publication de l'Université de Paris VIII, 2006

Ben-Rafaël, M, *« Interlangue, analyse des erreurs et réflexion contrastive au service d'une didactique grammaticale »,* in Marges linguistiques, juillet 2004

Cuet, C., *« L'influence de l'anglais sur l'acquisition du français par des apprenants chinois »* in Forlot, G. (Dir.) *Le français et l'anglais en contact dans les situations d'apprentissage : perspectives sociolinguistiques et didactiques*, 2008 (à paraître)

Cuet, C., Marguerie, A. *« La notion d'espace–temps. Quelles représentations ? Quelles implications en didactique du fle avec un public chinois »,* in (à paraître) actes du colloque d'Albi « Temps et temporalité »), 2008

Cuet, C., Marguerie, A., *Le français communicatif universitaire*, Pékin, Maison d'Edition de l'Education Supérieure, 2008 (sous presse)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerFR.pdf

Wlosowicz, Teresa M. La compréhension du français comme L3 : les influences interlinguales et le rôle de la compétence culturelle, http://prismelangues.u-strasbg.fr/IMG/pdf/WLOSOWICZ._Teresa.pdf

22 Premier manuel d'enseignement des langues vivantes publié en couleur en Chine

Leçon 5
« A quelle heure »

Situation 2 : Matthieu confirme son rendez-vous avec Guillaume.
Matthieu与 Guillaume确认约会。

Matthieu : Allo ?
Guillaume : Salut Matt. On se voit demain à 14h, comme prévu ?
Matthieu : D'accord pour demain. Mais je ne suis pas libre avant 15h.
Guillaume : Pas de problème. On se retrouve où ?
Matthieu : A la cafétéria.
Guillaume : Ok. Bonne soirée ! A demain !

Situation 3 : A la fac. Marie n'a pas son portable. Elle a cours à 14h.
在大学里，Marie没有带手机。她下午2点钟有课。
Marie : Salut, Guillaume ! Il est quelle heure s'il te plaît?
Guillaume : Moins dix.
Marie : Déjà ?
Guillaume : Un café, ça te dit ?
Marie : J'aimerais bien, mais je n'ai vraiment pas le temps. Une autre fois ?
Guillaume : Ça marche ! A bientôt !

observer, mémoriser
观察，记忆
Les abréviations

Les Français utilisent beaucoup d'abréviations dans leurs conversations quotidiennes. Ils aiment les mots courts. Une hypothèse est l'influence de l'anglais. Les Français préfèrent utiliser des mots courts anglais plutôt que des mots longs français (exemple : week-end (2 syllabes) /fin de semaine(3 syllabes) ; walkman / baladeur ; meeting /réunion).
法国人在日常会话中经常使用缩略语。他们喜欢短小的词语。这可能是受到了英语的影响。法国人喜欢使用英语的短词来替代法语的长词（用2个音节的week-end代替3个音节的fin de semaine，用 walkman代替baladeur，用meeting代替réunion）。

I cannot. 我不能。

She does not answer. 她不回答。

I really do not have time.
我真的没有时间。

Comparez la place de l'adverbe « vraiment » en chinois, en français et en anglais.

请比较汉语，法语和英语的副词位置。

la fac = La faculté
la BU = La bibliothèque universitaire
le resto U = Le RU / Le restaurant universitaire
le resto = le restaurant
le ciné = le cinéma
la télé = la télévision
un prof = un professeur

Masculin et mots commençant par une voyelle ou un h muet 阳性名词或以元音或哑音h起首的词	Féminin 阴性
Mon frère s'appelle Vincent. mon ami Thomas mon amie Marion mon hôtel (m.) mon habitude (f.)	Ma sœur s'appelle Céline.
Je connais ton adresse (f.).	Ta sœur s'appelle comment ?
Son fils s'appelle comment ? (le fils d'Eve ou le fils de Bertrand)	Sa mère s'appelle Eve (la mère de Vincent ou de Marion).
Notre père s'appelle Bertrand (le père de Céline et Marion). Notre mère s'appelle Eve (la mère de Céline et Vincent).	
Votre adresse, s'il vous plaît ? Votre âge ?	
Je connais leur adresse (l'adresse des parents de Guillaume). Leur père s'appelle Bertrand (le père de Céline et de Marion).	

Entrainez-vous

Comparez avec l'anglais et le chinois.
Que remarquez-vous ?
比较英语与汉语。您注意到了什么？

En anglais et en chinois, l'adjectif possessif s'accorde avec le ……
En français, il s'accorde avec le ……
在英语和汉语中主有形容词与_____配合。
法语中主有形容词与_____配合。

Dialoguer
对话
A vous !
Parlez de votre famille. Comment s'appellent vos parents ? Ils habitent où ?
Est-ce que vous avez des frères et des sœurs ? Ils s'appellent comment ? Ils ont quel âge ?
Interrogez vos camarades dans la classe.
谈谈您的家庭。您父母叫什么？他们住在哪儿？您有兄弟姐妹吗？他们叫什么？他们多大岁数？向班上的同学提问。

Leçon 12 « C'était comment ? »

Observer, mémoriser

1 La localisation dans l'espace et le temps
确定时间与地点的方位

Je n'ai pas fermé l'œil **avant** 3 heures du matin.
Je ne peux pas venir **avant**.
Avant, on avait des vrais hivers.

J'irai te voir **après** mes examens.
Ne confondez pas ! **请不要混淆！**
Il est parti la semaine **dernière**.
他上个星期走的。
Il est assis **derrière** moi. 他坐在我的后面。
Il est venu jeudi **dernier**. 他上星期四来的。
Je finis à 16h30. Tu peux passer **après** 17h.
Rendez-vous **devant** le cinéma.
La valise est **derrière** la porte.

On utilise **avant/après** pour la localisation dans .....
用avant/après表示.....
On utilise **devant/derrière** pour la localisation dans .....
用devant/derrière表示.....

Ne confondez pas ! **请不要混淆！**
Il est parti la semaine **dernière**.
他上个星期走的。
Il est assis **derrière** moi. 他坐在我的后面。
Il est venu jeudi **dernier**. 他上星期四来的。

Phonétique. Distinguez [ø] - [e]

Ne confondez pas :
Je veux acheter un portable = intention, volonté
I want to buy a laptop.

Je vais acheter un portable = action dans un futur proche
I'm going to buy a laptop.

Chapitre II

Contexte socio-culturel : représentations et motivations (atelier 2)

La communication en classe de langue : différences de contextes d'enseignement entre le FLE et l'ALE

NANCY KEMPS, ALEX HOUSEN, MICHEL PIERRARD

Vrije Universiteit Brussel (Belgique)

I. Problématique et questions de recherche

Notre contribution est fondée sur les observations de deux études consacrées à l'enseignement du FLE et de l'ALE en Flandre. Housen, Janssens et Pierrard (2001) ont étudié la situation d'enseignement du FLE et de l'ALE dans la dernière année de l'enseignement secondaire en Flandre. L'étude a montré que les compétences langagières, les attitudes et les motivations des lycéens de +/- dix-huit ans étaient globalement plus élevées pour l'anglais que pour le français. Un deuxième projet de recherche a été lancé en 2005 afin de comparer l'enseignement du FLE et de l'ALE au début de la première année d'enseignement secondaire, c'est-à-dire auprès de lycéens de +/- douze ans. Cette étude a abouti à des résultats similaires à ceux de 2001: avant même d'entamer le curriculum d'anglais, les apprenants ont déjà une compétence langagière plus élevée en anglais, ainsi que des attitudes et des motivations plus positives envers l'anglais qu'envers le français. Ces données sont à première vue assez étonnantes : en effet, tout d'abord, le français est une des deux langues officielles de Belgique ; ensuite, le contact curriculaire avec le français est quantitativement beaucoup plus intense qu'avec l'anglais : l'enseignement du français débute dans les deux dernières années de l'enseignement primaire, tandis que celui de l'anglais ne commence que dans la première année du secondaire. En outre, dans le secondaire, le nombre d'heures d'enseignement est plus élevé pour le français que pour l'anglais.

Trois types de facteurs semblent susceptibles d'expliquer ce résultat apparemment paradoxal: (a) les facteurs typologiques: l'anglais est plus proche du néerlandais que le français, qui n'est pas une langue germanique, (b) les facteurs externes/macro-contextuels: le contexte extracurriculaire ou sociétal favorise largement l'anglais et (c) les facteurs internes/micro-contextuels : l'efficacité du processus d'enseignement.

Dans cette contribution, nous nous limiterons à apprécier l'impact du dernier type de facteurs, c'est-à-dire les facteurs micro-contextuels. Nous posons l'hypothèse, largement partagée en didactique des langues étrangères (e.a. Canale & Swain 1980, Bérard 1991, Widdowson 1996), que la qualité et l'efficacité du processus d'enseignement seront déterminées par son degré de communicativité, c'est-à-dire par l'intensité de l'interaction et de l'utilisation de la L2 pour cette interaction en classe de langue. Dans cette optique, nous évaluerons la pratique de classe d'un certain nombre de cours de FLE et d'ALE dans le but de mesurer leur degré de communicativité. Les questions de recherche globales auxquelles nous tenterons de répondre sont donc les suivantes :

- Quel est le degré de communicativité des cours de FLE et d'ALE évalués ?

- Ce degré de communicativité est-il effectivement plus élevé dans le cas des cours d'ALE ?

- La différence de communicativité est-elle générale ou se manifeste-t-elle plus particulièrement dans des aspects spécifiques des activités pédagogiques et didactiques ?

II. Méthodologie

A. Echantillon

Le corpus de cette analyse consiste en un total de soixante cours, répartis en deux échantillons réunis dans le cadre des études de 2001 et 2005. Le premier échantillon comprend vingt-quatre cours de LE, soit onze cours de FLE et treize cours d'ALE, observés dans la sixième année de cinq écoles différentes en Flandre. Le deuxième échantillon comprend dix-neuf cours de FLE et dix-sept cours d'ALE, qui ont été observés dans la première année de cinq écoles en Flandre.

Les enseignants de FLE et d'ALE des deux échantillons ont été priés de ne pas adapter leur pratique mais d'enseigner les cours prévus au programme. L'observateur a suivi les cours au fond de la classe en remplissant un schéma d'observation et en prenant des notes

complémentaires. Comme les apprenants avaient déjà rencontré l'observateur à plusieurs occasions, on peut supposer que sa présence en classe a eu peu d'influence sur le comportement des apprenants.

B. Instrument d'observation

L'observation de la pratique de classe est fondée sur la grille COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme*, Spada & Fröhlich 1995). Celle-ci est couramment utilisée par des chercheurs qui étudient le rapport entre l'enseignement et l'apprentissage et qui analysent les pratiques de classe (e.a. Lightbown & Spada 1990, Allen et al. 1990, Dicks 1992).

La méthode vise à classer des cours en fonction de leur degré de communicativité: « […] COLT was capable of differentiating between 'more or less communicatively oriented' instruction » (Spada & Fröhlich 1995: 7). Ses échelles de mesure intègrent des dimensions didactiques qui impliquent le recueil de données concernant divers aspects de la pratique de classe. Ainsi, les cours les plus communicatifs impliqueraient une participation plus active et « authentique », tant des professeurs que des apprenants. Les techniques utilisées y favoriseraient les initiatives des apprenants en vue de la négociation du sens, des sujets et des tâches traités: « More communicatively oriented classes were those in which teachers (and students) asked genuine questions and where students were given opportunities to use language in creative and unrestricted ways and participated in the negotiation of topics and tasks » (1995: 7). Ces diverses dimensions sont intégrées dans deux volets de la grille: le premier (A) propose une macro-analyse des différentes activités qui constituent un cours. Le second volet (B) détaille les actions et les interactions verbales à l'intérieur de chaque activité (cf. 1995: 13).

1. Paramètres COLT

Nous avons opté pour une analyse à partir de la grille COLT A, parce qu'elle permet d'enregistrer une série de paramètres qui fondent les contextes et les usages communicationnels en classe. Dans sa version originelle, cette grille comprend cinq dimensions différentes:

1. l'organisation des participants (l'interaction en classe et l'organisation des apprenants)

2. le contenu du cours (la gestion de classe, le langage ou des thèmes communicatifs)

3. le contrôle du contenu (l'enseignant ou l'apprenant)

4. l'activation des compétences (écouter, lire, parler, écrire ou d'autres compétences)

5. l'analyse du matériau utilisé (la forme et l'origine du matériau).

Certaines de ces catégories ont été adaptées pour rendre compte du contexte de recherche dans lequel l'étude se situe. Spada et Fröhlich précisent d'ailleurs qu'une telle adaptation est possible pourvu que le codage soit effectué de façon conséquente (Spada & Fröhlich 1995: 10). Nous avons en fin de compte retenu les six dimensions suivantes:

1. le mode de participation à l'interaction en classe

2. le mode d'organisation des apprenants

3. la langue parlée en classe

4. l'objectif de l'activité d'enseignement

5. l'activation des compétences des apprenants

6. l'analyse des matériaux langagiers

2. Analyse COLT

Pour comparer le degré de communicativité des cours de FLE et d'ALE en 6e année de l'enseignement secondaire en Flandre, Housen, Janssens et Pierrard (2001) ont traduit l'analyse COLT en un score de communicativité pour chaque cours de LE. Ce score intègre l'ensemble des dimensions didactiques que la grille COLT répertorie par activité pédagogique dans chaque cours. Ces activités pédagogiques sont définies par leur cohérence sur le plan du thème abordé et des objectifs visés. Elles peuvent se décomposer en différentes unités subordonnées ou épisodes. Ces activités et ces épisodes constituent les unités de mesure de base pour le calcul du score.

Chacune des dimensions de la grille COLT distingue plusieurs modes de réalisation. La « participation à l'interaction », par exemple, peut se réaliser sous la forme de (a) une interaction entre l'enseignant et la classe, (b) une interaction entre l'enseignant et un élève, (c) une interaction entre un élève et la classe, (d) une interaction entre les élèves, (e) le choeur des élèves.

Une première phase de l'analyse consiste à identifier et à dénombrer les activités pédagogiques et les épisodes d'un cours donné. Ensuite chaque épisode est décrit en fonction des six dimensions. Une distinction est faite alors entre un « focus *exclusif* » et un « focus *primaire*. » Lorsqu'un épisode se compose par exemple entièrement de *teacher talk* (interaction entre l'enseignant et la classe), celui-ci constituera alors un focus exclusif dans cet épisode pour la dimension « participation à l'interaction. » Par contre, lorsqu'un épisode se

compose *principalement* de *teacher talk*, mais aussi d'autres modes d'interaction, il ne s'agira alors dans cet épisode que d'un focus primaire sur l'interaction entre l'enseignant et la classe.

Ensuite, un poids numérique est attribué à chaque mode de réalisation, selon sa contribution au caractère communicatif de l'épisode. Pour la catégorie de l'interaction en classe par exemple, nous avons accordé le chiffre le plus bas à la composante « interaction entre l'enseignant et la classe » et le chiffre le plus élevé à la composante « interaction entre les élèves ». De même, les six paramètres ont également reçu une pondération chiffrée sur base de leur apport au caractère communicatif d'un cours. Ainsi nous avons par exemple accordé un chiffre plus élevé au paramètre « participation à l'interaction » qu'à la catégorie « analyse des matériaux. »

De cette façon, il est possible de calculer un score global qui situe le caractère communicatif de chaque épisode, de chaque activité et en fin de compte de chaque cours. Nous obtenons ainsi un score de communicativité global pour chaque cours de LE. Avant de comparer celui-ci pour les deux LE considérées, l'analyse ci-dessous présente d'abord les scores de communicativité des différentes dimensions pédagogiques pour les cours de FLE et d'ALE, et évalue le caractère significatif de l'écart constaté (calcul de la valeur de p).

III. Degré de communicativité : comparaison FLE/ ALE en 1re année

A. Le mode de participation à l'interaction en classe

Nous avons calculé le score de communicativité moyen en attribuant les poids numériques de (1) à (5) à chaque mode d'interaction utilisé pendant toutes les activités des dix-neuf cours de FLE et des dix-sept cours d'ALE :

(1) interaction entre l'enseignant et la classe

(2) chœur des élèves

(3) interaction entre l'enseignant et un élève

(4) interaction entre un élève et le reste de la classe

(5) interaction entre élèves

	FLE	ALE	Valeur p
Score	17.05	20.47	.339
Dev.St.	8.784	12.894	

Tableau 1

Il ressort du tableau 1 que le score moyen obtenu est plus élevé pour les cours d'ALE que pour les cours de FLE, mais l'écart entre les deux scores ne s'avère pas significatif (p=.339). La différence observée ne peut donc pas être considérée comme étant statistiquement significative.

B. Le mode d'organisation des apprenants

Le score de communicativité moyen a été déterminé en attribuant les poids numériques de (1) à (4) à chaque mode d'organisation des apprenants :

(1) les élèves travaillent individuellement à une tâche identique

(2) les élèves travaillent individuellement à une tâche différente

(3) les élèves travaillent en groupe à une tâche identique

(4) les élèves travaillent en groupe à une tâche différente

	FLE	ALE	Valeur p
Score	7.26	10.06	.133
Dev.St.	3.052	7.102	

Tableau 2

Bien que le score moyen soit sensiblement plus élevé en termes absolus pour les cours d'ALE que pour les cours de FLE, la différence n'est pas statistiquement significative (p=.133).

C. La langue parlée en classe

Le score de communicativité moyen a été déterminé en attribuant un poids numérique plus important à l'emploi de la LE par l'enseignant et les apprenants :

enseignant :

(1) l'enseignant parle en néerlandais (L1)

(2) l'enseignant parle en français (L2)

apprenants :

(1) les apprenants parlent en néerlandais (L1)

(2) les apprenants parlent en français (L2)

	FLE	ALE	Valeur p

Score	20.11	24.71	.200
Dev.St.	9.78	11.263	

Tableau 3

Malgré un écart dans le score en faveur des cours d'ALE, la différence entre les deux langues étrangères n'est, une fois de plus, pas statistiquement significative (p=.200).

D. L'objectif de l'activité d'enseignement

Le score de communicativité moyen a été calculé en attribuant un poids numérique de (1) à (4) aux différents types d'objectifs des activités d'enseignement observées :

(1) accentuation de la forme linguistique

(2) accentuation de la forme fonctionnelle, notionnelle et/ou sociolinguistique

(3) gestion de la classe

(4) transmission de contenu non-linguistique

	FLE	**ALE**	**Valeur p**
Score	14.63	16.35	.530
Dev.St.	10.199	11.396	

Tableau 4

Le tableau 4 indique une légère différence en faveur des cours d'ALE. La valeur p nous indique toutefois que la différence n'est pas statistiquement significative (p=.530).

E. L'activation des compétences des apprenants

Le score de communicativité moyen a été déterminé en attribuant un poids numérique de (1) à (4) aux diverses compétences activées :

(1) activer des compétences non-linguistiques (dessiner, bricoler, etc.)

(2) activer les compétences de réception (écouter et lire)

(3) activer les compétences productives écrites

(4) activer les compétences productives orales

	FLE	**ALE**	**Valeur p**
Score	19.74	21.24	.603

Dev.St.	8.123	8.482	

Tableau 5

Le tableau 5 montre que la petite différence en faveur des cours d'ALE n'est, encore une fois, pas statistiquement significative (p=.603).

F. L'analyse des matériaux langagiers

Pour cette dernière catégorie, nous avons également calculé un score communicatif moyen pour les deux types de cours de LE en attribuant un poids numérique différent aux divers types de matériau ainsi qu'aux diverses sources de ceux-ci :

Type de matériau:

(1) matériau écrit

(2) matériau auditif

(3) matériau visuel

Source du matériau:

(1) L2 authentique

(2) L2 adaptée

	FLE	**ALE**	**Valeur p**
Score	12.16	13.41	.429
Dev.St.	5.036	6.226	

Tableau 6

Encore une fois la différence entre les scores moyens en faveur des cours d'ALE ne s'avère pas statistiquement significative (p=.429).

G. Score de communicativité global

Dans cette dernière partie, nous analysons le degré de communicativité global des cours de FLE et d'ALE, calculé en attribuant à chacune des dimensions un poids correspondant à leur apport au caractère communicatif du cours. Cette pondération des différentes composantes est reprise de Housen et al. (2001), qui se sont basés sur des observations d'études antérieures. Ainsi l'étude de Chaudron (1988) a montré que le mode d'interaction, la nature de la tâche et l'objectif de l'activité d'enseignement contribuent plus au degré de communicativité d'un enseignement que le mode d'organisation des apprenants, la sorte de compétence activée ou les matériaux langagiers utilisés. La dimension « nature de la tâche », présente dans l'étude de Housen et al., a été remplacée par celle de « langue parlée » dans notre

étude. Nous lui avons attribué un poids numérique élevé pour la raison évidente que « in order for L2 developement to occur, the target language must be used » (Spada & Fröhlich 1995 : 21).

La pondération proposée pour les différentes dimensions est la suivante :

- mode de participation à l'interaction en classe: x3
- mode d'organisation des apprenants: x2
- langue parlée en classe: x3
- objectif de l'activité d'enseignement: x3
- activation des compétences des apprenants: x2
- analyse des matériaux langagiers: x1

Le score moyen obtenu pour chaque dimension a été multiplié par le poids attribué. Le chiffre obtenu peut être considéré comme une indication du caractère communicatif global des cours de FLE et d'ALE observés.

	FLE	**ALE**	**Valeur p**
Score	36.92	43.43	.019
Dev. st.	19.6	23.42	

Tableau 7

Contrairement aux différences observées entre les scores des dimensions particulières, celle entre les scores globaux des cours de FLE et d'ALE est statistiquement significative (p=.019). Les cours d'ALE ont donc un degré de communicativité globale plus élevé que les cours de FLE. En d'autres mots, la dynamique communicative est plus importante dans l'enseignement de l'anglais que dans celui du français.

IV. Degré de communicativité: autres points de repère

A. Comparaison FLE/ ALE en 6e année

Housen et al. (2001) ont comparé le degré de communicativité de onze cours de FLE et treize cours d'ALE en 6e année de l'enseignement secondaire. Nous rappelons succinctement les résultats de cette comparaison afin d'évaluer si la différence de communicativité entre les cours de FLE et d'ALE évolue avec la progression curriculaire. Notons

cependant que, si la procédure globale pour calculer les scores de communicativité est identique dans les deux études, une des six composantes (la composante n° 3) est définie autrement et la répartition du poids numérique au sein des composantes est parfois légèrement différente.

1. Le mode de participation à l'interaction en classe

En ce qui concerne cette première dimension, le rapport entre les scores pour le FLE et l'ALE n'est pas significatif (p=.758) et on ne peut rien extrapoler de la similitude entre les résultats.

	FLE	**ALE**	**Valeur p**
Score	11.91	11.93	.758
Dev.St.	4.30	5.12	

Tableau 8

2. Le mode d'organisation des apprenants

Bien que le score des cours d'ALE soit supérieur à ceux de FLE, la différence n'est pas significative (p=.782).

	FLE	**ALE**	**Valeur p**
Score	36.45	43.29	.782
Dev.St.	11.47	3.67	

Tableau 9

3. La nature de la tâche

Cette dimension a été remplacée dans l'observation des cours de 1re année par celle de « langue parlée en classe ». Housen et al. (2001) font la distinction entre trois types de tâches qui ont reçu un poids numérique de (1) à (3) selon leur degré de communicativité :

(1) tâches structurées

(2) tâches semi-structurées

(3) tâches créatives

Malgré une moyenne plus élevée en faveur de l'anglais, les données ne sont pas statistiquement significatives (p=.745).

	FLE	ALE	Valeur p
Score	10.73	11.50	.745
Dev.St.	1.62	2.24	

Tableau 10

4. L'objectif de l'activité d'enseignement

Le degré de communicativité des cours de FLE est plus élevé pour cette dimension-ci, mais la différence entre les deux scores n'est pas statistiquement significative (p=.554).

	FLE	ALE	Valeur p
Score	19.73	18.36	.554
Dev.St.	7.11	7.09	

Tableau 11

5. L'activation des compétences des apprenants

La moyenne des cours d'ALE est plus élevée que celle des cours de FLE, mais, une fois de plus, la différence n'est pas significative (p=.147).

	FLE	ALE	Valeur p
Score	14.27	16.93	.147
Dev.St.	3.77	4.62	

Tableau 12

6. L'analyse des matériaux langagiers

Le matériau didactique utilisé dans les cours de FLE semble en moyenne plus communicatif que celui utilisé dans les cours d'ALE, mais la différence entre les deux scores n'est pas significative (p=.090).

	FLE	ALE	Valeur p
Score	25.82	21.79	.090
Dev.St.	4.56	4.77	

Tableau 13

7. Score de communicativité global

Le score de communicativité global a été calculé en multipliant le score obtenu pour chaque catégorie par son poids numérique (la pondération adoptée était la suivante : participation à l'interaction en classe: x3 ; organisation des apprenants: x2 ; nature de la tâche: x3 ; objectif de l'activité d'enseignement: x3 ; activation des compétences des apprenants: x2 ; matériaux langagiers: x1).

	FLE	ALE	Valeur p
Score	39.38	38.81	.885
Dev.St.	8.36	5.55	

Tableau 14

Les scores globaux confirment les résultats obtenus pour chacune des dimensions: la légère différence de communicativité en faveur des cours de FLE n'est pas statistiquement significative (p=.885).

B. Comparaison 1re/ 6e année de FLE

Le degré de communicativité des cours de FLE évolue-t-il au fur et à mesure de la progression curriculaire ? Pour répondre à cette question, nous comparons les scores de communicativité des onze cours de FLE de 6e année à ceux des dix-neuf cours de FLE de 1re année. Pour que la comparaison soit valide, nous avons aligné la répartition des poids numériques des diverses dimensions des cours de 6e sur celle des cours de 1re et recalculé les scores.

1. Le mode de participation à l'interaction en classe

	FLE – 1re année	FLE – 6e année	Valeur p
Score	17.05	20.73	.582
Dev.St.	8.784	9.624	

Tableau 15

La moyenne est plus élevée pour les cours de 6e année que pour les cours de 1re année, mais l'écart constaté entre les deux scores n'est pas statistiquement significatif (p=.582).

2. Le mode d'organisation des apprenants

	FLE – 1re année	FLE – 6e année	Valeur p

Score	7.26	13.64	.005
Dev.St.	3.052	4.61	

Tableau 16

La différence relevée en faveur des cours de 6e année est statistiquement significative (p=.005) : les modes d'organisation des apprenants en 6e année favorise donc nettement plus la communication que ceux de la 1re année.

3. La langue parlée en classe

Comme « la langue parlée en classe » n'était pas une des dimensions évaluées dans l'étude de 2001, nous ne disposons pas de données sur le rôle de la LS et LC pour les cours de 6e année. Une comparaison n'est donc pas possible ici.

4. L'objectif de l'activité d'enseignement

	FLE – 1re année	**FLE – 6e année**	**Valeur p**
Score	14.63	16.27	.881
Dev.St.	10.199	6.842	

Tableau 17

La valeur p nous indique que la différence entre les moyennes n'est pas statistiquement significative (p=.881) pour la dimension considérée.

5. L'activation des compétences des apprenants

	FLE – 1re année	**FLE – 6e année**	**Valeur p**
Score	19.74	30.73	.045
Dev.St.	8.123	14.129	

Tableau 18

L'écart entre les moyennes des deux séries de cours est considérable et statistiquement significatif: l'activation des compétences en FLE est significativement plus forte dans les cours de 6e (p=.045).

6. L'analyse des matériaux langagiers

La différence entre les scores communicatifs moyens ne s'avère pas statistiquement significative (p=.172) : le choix du matériau utilisé ne varie pas en fonction du niveau d'enseignement.

	FLE – 1re année	FLE – 6e année	Valeur p
Score	12.16	17.45	.172
Dev.St.	5.036	8.454	

Tableau 19

7. Score de communicativité global

Nous rappelons que le score de communicativité global est calculé en pondérant le score obtenu pour chaque dimension considérée :

	FLE – 1re année	FLE – 6e année	Valeur p
Score	32.24	43.438	.023
Dev.St.	17.769	20.259	

Tableau 20

L'écart important entre les deux scores globaux s'avère statistiquement significatif (p=.023) : les cours de FLE de 6ème année sont plus communicatifs que ceux en 1re année. En d'autres mots, le niveau d'enseignement plus avancé entraîne un degré de communicativité plus élevé.

V. Commentaires et conclusions

A. FLE-ALE 1re année

Le déroulement des cours de FLE et d'ALE en 1re année semble à première vue être très similaire. Sur le plan des dimensions spécifiques de la grille, nous n'avons pas constaté de différences significatives entre les deux ensembles de cours de LE, même si les scores absolus des cours d'ALE étaient généralement plus élevés pour les différentes dimensions.

Cette impression générale est confirmée par la différence statistiquement significative dans les scores de communicativité globale en faveur des cours d'anglais. Ces données globales indiquent donc que les cours d'ALE sont significativement plus communicatifs que ceux de FLE.

Le fait que la seule différence statistiquement significative est enregistrée au niveau du score de communicativité globale, semble impliquer qu'il n'y a pas de facteur particulier qui favorise la communicativité supérieure du cours d'anglais. C'est la convergence de l'ensemble des dimensions qui génère l'écart significatif de

communicativité au niveau global, alors que chacune des dimensions, prise individuellement, n'indique aucune différence significative, même si des différences absolues parfois importantes en faveur de l'anglais ont pu être enregistrées.

Où se situe précisément la différence entre les deux types de cours? Une analyse plus qualitative des grilles montre que c'est principalement le degré de variation des cours qui différencie l'ALE du FLE. Dans le premier cas, les enseignants varient plus au sein d'un même cours les modes de participation à l'interaction et le mode d'organisation des apprenants, tout comme les objectifs d'enseignement et les compétences activées. Cette variation aboutit non seulement à des scores de communicativité plus élevés, mais rend les cours d'ALE également moins monotones - et dès lors plus agréables - que les cours de FLE.

B. FLE-ALE 6e année

Housen et al. (2001) n'ont pas constaté de différences significatives entre les cours de FLE et d'ALE, ni au niveau de la valeur de communicativité globale, ni au niveau des dimensions individuelles examinées. La différence de communicativité entre les cours d'ALE et ceux de FLE, relevée en 1re année, semble donc disparaître avec la progression curriculaire. Néanmoins, on peut imaginer que cette différence a dû marquer les apprenants débutants et a sans doute influé sur leur attitude et leurs motivations par rapport aux deux LE et à leur apprentissage (Housen et al. 2001, Noels 2001, Noels et al. 1999).

C. FLE 1re – 6e année

La comparaison de la pratique de classe FLE en 1re et en 6e année a montré que les cours de FLE en 6e année sont significativement plus communicatifs que ceux de 1re année. L'enseignement du FLE semble devenir plus communicatif à mesure qu'on avance dans le curriculum et que les compétences sont plus avancées.

Ce "manque" de communicativité au début du processus d'enseignement a sans doute un impact (négatif) sur le développement des attitudes et motivations des apprenants à propos de la langue française et des cours de FLE. Il pourrait accentuer d'autres facteurs du type extracurriculaire qui favorisent des attitudes et des motivations moins favorables envers français qu'envers l'anglais.

D. Importance du facteur micro-contextuel/interne

Le processus d'enseignement est un facteur interne qui peut avoir un impact sur le développement de la compétence langagière et des attitudes et motivations envers l'apprentissage d'une LE. La

comparaison de la pratique d'enseignement du FLE et de l'ALE du point de vue de leur communicativité a révélé une différence majeure entre les deux en 1re année de l'enseignement secondaire en Flandre : le premier est enseigné de manière significativement moins communicative que le second. Cette différence de communicativité a sans doute une influence sur le développement langagier et socio-psychologique des apprenants, dans la mesure où nous présumons qu'un cours enseigné de façon plus communicative stimule plus la volonté d'apprendre qu'un cours enseigné de façon plus traditionnelle.

Néanmoins nous soulignons que la performance langagière supérieure en anglais ne peut être attribuée uniquement et même prioritairement au facteur micro-contextuel qu'est la pratique de classe. D'autres facteurs ont un impact non négligeable. Le premier est la plus grande proximité typologique entre l'anglais et la langue maternelle des élèves. L'anglais contient un plus grand nombre de structures morphologiques, de mots et de traits prosodiques apparentés au néerlandais que le français. Cette affinité favorise surtout l'appropriation du vocabulaire et de la morphologie. L'argument doit toutefois être nuancé: la proximité typologique de deux langues ne favorise pas toujours l'appropriation dans la mesure où elle peut aussi produire des interférences entre les langues. Le deuxième facteur, bien plus décisif sans doute, est l'apport extracurriculaire beaucoup plus important pour l'anglais que pour le français. Une enquête socio-psychologique menée auprès des mêmes élèves a montré qu'ils entrent quotidiennement en contact avec la langue anglaise à travers les médias. Le contact avec le français par contre est très restreint. Cette quantité de contact extracurriculaire avec l'anglais a sans doute un impact considérable sur le développement de la compétence langagière, ainsi que des attitudes et motivations des apprenants observés.

Bibliographie

Allen, P., Swain, M., Harley, B., Cummins, J., « Aspects of classroom treatment : Toward a more comprehensive view of second language education », in Harley, B., Allen, P., Cummins, J., Swain, M. *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

Bablon, F., *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette, 2004.

Bérard, E., *L'approche communicative, théorie et pratique*, Paris, CLE International, 1991.

Bouchard, R., *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble, LIDILEM, 1992

Canale, M., Swain, M., « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », in *Applied Linguistics*, n°1, 1980, p. 1-47.

Chaudron, C., *Second Language classrooms : Research on Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Daelemans, K., *La différence entre le FL2 en 1re et en 6e année du secondaire : conceptions des enseignants et formes d'enseignement*, Vrije Universiteit Brussel, Mémoire de licence, 2007.

Defays, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L, Louis, V.(éds), *L'enseignement du français aux non-francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques*, Cortil-Wodon, EME, 2003.

Dicks, J.E., « Analytic and experiential features of three French immersion programs : Early, Middle and Late » in *The Canadian Modern Language Review*, n°49, 1992, p. 37-59.

Dornyei, Z., « Motivation and motivating in the foreign language learning », in *The Modern Language Journal*, n°78, 3, 1994, p. 273-284

Dörnyei, Z., *Teaching and researching motivation*, Essex, Pearson Education Ltd., 2001.

Dornyei, Z., « Motivation in second and foreign language learning », in *TESOL Quartely*, n°29, 1, 1998, p. 55-85

Ellis, R., *Classroom second language development : a study of classroom interaction and language acquisition*, Oxford, Pergamon Press, 1984.

Ellis, R., *SLA Research and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1997.

Housen, A., Janssens, S., Pierrard M., *Le français face à l'anglais dans les écoles secondaires en Flandre*, Bruxelles, Duculot, 2003 (Cahiers Français & Société 15, Service de la langue française, Ministère de la Communauté française).

Larsen-Freeman, D., *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

Lightbown, P.M., Spada, N., « Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning », in *Studies in Second Language Acquisition*, n°12, 1990, p. 429-448.

Noels, K.A., « New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations » in Dörnyei, Z., Schmidt, R. (éds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Centre, 2001, p. 43-68.

Noels, K.A., « Learning Spanish as a second language: Students' orientations and perceptions of teachers' communicative style », in *Language Learning*, n°51, 2001, p. 107-144.

Noels, K.A., Clément, R., Pelletier, L., « Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation », *Modern Language Journal*, n°83, 1, 1999, p. 24-34.

Pendanx, M., *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette FLE, 1998.

Pierrard, M., « Communicativité de l'enseignement et efficacité de l'appropriation : le français et l'anglais dans les écoles secondaires en Flandre », in Binon, J., Desmet, P., Elen, J., Mertens, P., Sercu, L. (éds.), *Tableaux vivants. Opstellen over taal-en onderwijs, aangeboden aan Mark Debrock*, Leuven, Universitaire Press Leuven, 2002, p. 269-283.

Rijks, S., *La différence entre le FLE et l'ALE dans le premier degré de l'enseignement secondaire général. Conceptions des enseignants et formes d'enseignement*, Vrije Universiteit Brussel, Mémoire de licence, 2007.

Sanctobin, V., Verlinde, S., « La linguistique et la grammaire scolaire à l'ère communicative : bilan et perspectives », in *ABLA-papers*, n°16, 1995, p. 67-78.

Spada, N., Frôhlich, M., *COLT (Communicative orientation of language teaching and observation scheme), coding conventions and applications*, Sydney, National Centre for English Language Teaching and Research, 1995.

Vigner, G., *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International, 2001.

Widdowson, H.G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Didier, Langues et apprentissage des langues, 2003.

Quelles motivations pour une classe bilingue francophone ? Analyse d'un exemple de l'enseignement bilingue en Pologne

MARIA MICHALIK

Université Jagellonne, Cracovie

I. Enseignement bilingue

L'enseignement bilingue est décrit le plus souvent sous les appellations de CLIL (Content in Language Integrate Learning) ou d'EMILE (Enseignement de Matières par Intégration de Langues Etrangères). Cette forme de l'enseignement est bien ancrée dans divers pays de l'Europe et, entre autres, en Pologne où les premières sections bilingues francophones sont nées en 1991. Selon Jean Duverger, « un enseignement est appelé bilingue lorsque deux disciplines sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement pour communiquer et surtout pour apprendre. »[23] Ce type d'enseignement représente en quelque sorte un modèle et, en tant que tel, est fortement recommandé par les instances européennes. Le Livre blanc sur la formation *Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive* précise : « Il conviendrait même que, comme dans les écoles européennes, la première langue étrangère apprise devienne la langue d'enseignement de certaines matières dans le secondaire. »[24]

Les sections bilingues francophones en Pologne se caractérisent par un enseignement intensif de la langue française dans la ou les premières années de l'apprentissage. A partir de la deuxième année en section

[23] J. Duverger, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette, 2005, p. 15.

[24] Commission Européenne, *Le Livre blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Bruxelles, 1996, p. 58.

bilingue, on introduit des disciplines non linguistiques en version bilingue. Ces disciplines ce sont : biologie, histoire, géographie, chimie, mathématiques et physique. Actuellement, il existe en Pologne deux variantes de l'enseignement bilingue : dans la première, les élèves commencent la section bilingue par une année « zéro », où ils apprennent le français à raison de 18 heures par semaine pendant une année, après laquelle ils ont la possibilité d'intégrer la classe bilingue à proprement parler au lycée. Dans ce cas, l'année « zéro » est une année supplémentaire, rajoutée au curriculum de l'élève. Dans la deuxième variante, plus répandue actuellement, les élèves commencent par un collège bilingue où l'enseignement du français est disposé en général à raison de 6 à 8 heures par semaine pendant 3 années et où, à partir de la 2e année d'apprentissage, les élèves commencent les matières non linguistiques en version bilingue. À la fin du collège, les élèves ont la possibilité d'intégrer la classe bilingue au lycée. L'enseignement bilingue est donc différent d'un enseignement monolingue et ce qui fait cette différence principalement, c'est le rôle de la langue L2 qui n'est pas seulement une matière comme les autres, mais devient une matière de l'apprentissage et de l'intégration des savoirs non linguistiques. Ceci entraîne une pédagogie spécifique. Et, pour que cette pédagogie ait du succès, il faut qu'elle soit une source de motivation pour les élèves et ceci exige la mise en contexte de cet enseignement.

II. Le contexte dans l'enseignement bilingue

Le contexte, en tant qu'une notion linguistique, a plusieurs significations. D'une façon plus générale, on peut dire que « le contexte d'un élément x est défini très largement comme ce qui entoure x et exerce une influence sur x. »[25] Dans l'enseignement d'une langue étrangère, il s'agit donc du contexte culturel d'une langue, ainsi que du contexte scolaire dans lequel l'apprentissage de cette langue a lieu. Dans le cas de l'enseignement bilingue, les éléments constitutifs du contexte sont les suivants : organisation du travail dans la section bilingue, organisation du contexte « hors cours », spécificité de l'enseignement du français et formation des enseignants.

Quant au premier élément cité, à savoir l'organisation du travail dans la section bilingue, elle est fortement liée à l'organisation de l'école elle-même qui permet que les cours de la langue L2 se fassent à chaque niveau avec au moins deux professeurs différents, dont un est toujours locuteur natif du français, diplômé du FLE. Cette diversification des

[25] C. Kerbrat – Orrecchini, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 72.

enseignants permet aux élèves d'avoir un contact plus large avec la langue française. Grâce à cette organisation, les élèves peuvent, même en dehors des heures des cours, communiquer avec les professeurs francophones en français, ce qui n'est en général pas une règle envers les professeurs polonais. Outre les cours de langue, les élèves bénéficient aussi des cours de matières non linguistiques en version bilingue. En général, ils ont quatre à cinq matières enseignées en bilingue.

Quant au contexte « hors cours », on privilégie toutes sortes de rencontres avec les francophones, on tient aux échanges scolaires avec les pays francophones ainsi qu'aux voyages scolaires avec une dimension francophone. Les élèves peuvent lire la presse francophone (française et belge) qui est à leur disposition dans le centre de documentation. Ils rédigent eux-mêmes une revue bilingue pour l'école. Un autre élément important est le théâtre scolaire. Les élèves aiment préparer des pièces en langue française qu'ils présentent lors d'un festival théâtral qui se passe chaque année à l'école ; ils participent aussi aux festivals externes où ils remportent toujours des prix. L'apprentissage du français s'effectue aussi grâce à de nombreux projets interdisciplinaires internes à l'école ou en lien avec d'autres écoles, où le français sert de langue de communication.

Pour ce qui est de la spécificité de l'enseignement du français, il faut remarquer que la langue L2 sert très vite à acquérir des connaissances dans les matières non linguistiques et donc ce qui importe avant tout, c'est de préparer les élèves à cet apprentissage bilingue. Nous insistons sur le fait de se servir de la langue dans des situations les plus diverses qui exigent de l'élève d'exercer toutes les compétences linguistiques. Ce qui importe beaucoup aussi, c'est la formation à l'interculturel lors des cours qui intègrent des éléments de culture et de civilisation française et francophone. Ce qui nous semble alors nécessaire, c'est la référence aux expériences des élèves et à leurs connaissances quant à la culture de la langue maternelle. Les parallélismes et les différences qu'on peut trouver entre l'une et l'autre, permettent d'enseigner l'ouverture à l'altérité ce qui est un des objectifs de l'enseignement bilingue. Dans l'enseignement de la langue, nous ne négligeons pas la dimension littéraire, aussi bien au lycée qu'au collège, donc à un niveau d'apprentissage qui est encore débutant. Nous considérons que la lecture et l'introduction aux œuvres littéraires, même pour des élèves non encore avancés dans l'apprentissage du français, permet de former les compétences linguistiques de façon originale et s'avère plus adaptée à leur type de perception. L'utilisation des TICE est aussi un élément important dans l'enseignement du français. Les élèves sont impliqués

dans les projets intégrant les TICE qui font partie intégrante de leur univers.

III. Spécificité de l'enseignement bilingue – rôle intégrant de la langue

Ce qui importe avant tout dans l'enseignement bilingue, c'est le fait que l'utilisation de la langue L2 dans l'apprentissage des matières non linguistiques permet d'intégrer dans l'enseignement de ces matières des approches méthodologiques existant dans cette langue ainsi que des constructions des savoirs propres à la L2. « La langue n'est jamais transparente et problématise l'accès au savoir, quel qu'il soit. L'utilisation d'une langue étrangère, par des effets de résistance ou d'opacification de la référence, rend cet accès immédiatement problématique et offre ainsi une chance supplémentaire à l'approfondissement et à la fixation des savoirs. »[26] Grâce aux apports de la L2, les notions découvertes en L1 sont enrichies et comprises d'une façon nouvelle, la nouveauté de l'acte de nommer faisant réfléchir davantage sur le concept lui-même. Ce processus porte le nom d'authentification : une plus-value est attribuée à la notion en L1 grâce à la L2. L'élève acquiert ainsi une connaissance personnelle du savoir et peut même obtenir de meilleurs résultats en la matière que lorsque celle-ci avait été enseignée en monolingue. Grâce à cette nouvelle démarche d'intégration des savoirs, les élèves s'ouvrent à l'altérité culturelle que représente l'univers de la L2 et ceci est toujours enrichissant et même souhaitable.

A. Motivation dans l'enseignement bilingue

Les éléments dont nous venons de parler, bien qu'ils ne soient pas directement liés à la motivation dans l'apprentissage d'une langue, influencent pourtant cette motivation de façon très forte. On pourrait poser la question suivante : est-ce que les élèves de classes bilingues ont besoin de démarches visant à les motiver puisqu'ils sont dans un contexte qui en lui-même stimule très fortement leur motivation ? Il s'avère qu'ils en ont besoin parce qu'il ne suffit pas simplement d'être dans une classe bilingue pour avoir du succès dans l'apprentissage bilingue. Je voudrais souligner ici deux éléments de la motivation qui sont liés à l'exploitation des atouts de l'enseignement bilingue. Le premier se trouve dans la structure même de l'enseignement bilingue, à savoir dans la possibilité d'utiliser les compétences linguistiques dans

[26] L. Gajo, *Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne*, Varsovie, Ambassade de France en Pologne & CODN, 2005, p. 18.

l'acquisition des savoirs non linguistiques. Cette thèse a été avancée par Hugo Baetens-Beardsmore qui voit dans cette possibilité la motivation la plus forte dans l'apprentissage des langues étrangères.

> L'enseignement bilingue permet aux élèves de percevoir la pertinence immédiate de l'effort requis pour l'acquisition d'une deuxième ou troisième langue, tout en se focalisant sur l'apprentissage d'une matière non linguistique. Par ce moyen, on détourne l'attention du problème de la motivation dans les cours de langues classiques qui requièrent un investissement intensif et à long terme pour de maigres résultats souvent déprimants.[27]

Cette utilité immédiate de l'apprentissage de la L2 est bien perçue par les élèves et présente dans l'enseignement bilingue. Effectivement, elle crée un moyen fort de motivation mais il s'avère qu'elle ne suffit pas à la longue. Les façons d'enseigner les matières non linguistiques aussi bien que le français doivent éviter deux pièges bien présents. Le premier consiste à enseigner le français avec une méthodologie FLE uniquement. Le deuxième, concernant les matières non linguistiques, ne serait qu'attribution de la nomenclature existant en L2 sur des notions et réalités conceptualisés au préalable en langue maternelle. Pour échapper à ces deux dangers, une conscience aiguë de la part de tous les acteurs de l'enseignement est nécessaire, conscience qui vise une véritable intégration des apports disciplinaires provenant de la L1 et de la L2, conscience qui soit capable de changer les savoir-faire et les savoir-être dans ce domaine vers une approche plus communicative et problématisée. Ce changement devrait consister principalement à sortir de l'approche encyclopédique dans l'enseignement pour aider les élèves à construire leurs propres compétences. Ceci ressort de l'enquête effectuée auprès des élèves.

B. Présentation de l'enquête

Pour analyser de plus près les motivations des élèves, j'ai effectué auprès d'eux une enquête portant sur les motivations à apprendre le français et les moyens de motivations utilisés par les professeurs. Dans l'enquête ont participé : 93 élèves de la 2e et 3e année du collège bilingue (ayant 15/16 ans) et 42 élèves de la 2e année du lycée bilingue (ayant 18 ans). L'enquête elle-même contenait des questions ouvertes sur les motivations qui ont guidé les élèves vers une filière bilingue, sur le choix du français comme langue étrangère ainsi que des question fermées qui portaient principalement sur la motivation des élèves pour

---

[27] H. Baetens-Beardsmore, « Variables macrologiques des programmes d'éducation bilingue en Europe » in *Cahier du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, n° 17, Université Toulouse-Le-Mirail, 2003, p. 14-15.

l'acquisition des compétences et savoirs particuliers et sur les moyens de les motiver, utilisés par les professeurs. J'ajoute aussi que les questions fermées permettaient de donner sa propre réponse, si elle était différente des réponses proposées. Avant de présenter les résultats de l'enquête, je voudrais ajouter qu'ils sont basés principalement sur des représentations des élèves ainsi que sur la conscience linguistique de leur propre apprentissage. Une autre remarque préliminaire est liée à l'objectivité de leurs déclarations. Les enquêtes sont anonymes, on peut donc supposer que les réponses soient sincères mais il faut prendre aussi en compte la difficulté qu'ont les élèves du collège surtout à décrire de façon objective leur propre vécu et à avoir de la distance par rapport à celui-ci. Une des classes enquêtées, recevait les questionnaires juste après avoir obtenu les notes d'un contrôle du français qui ne s'est pas très bien passé. Ce fait est visible dans les réponses des élèves qui ont plutôt tendance à dire qu'ils n'obtiennent pas de résultats satisfaisants.

Pour les résultats de l'enquête, je vais les diviser en catégories suivantes :

- les motivations des élèves pour le choix d'une filière bilingue ;
- les motivations des élèves pour le choix du français ;
- quels domaines de l'apprentissage du français sont pour eux source de motivation ;
- quels éléments des cours et quelles actions des professeurs sont les plus motivants pour eux.

S'il s'agit des motivations pour le choix d'une filière bilingue, la majorité des élèves (60 %, dont 45,2 % au lycée et 66,6 % au collège) l'ont choisie pour bien apprendre une langue étrangère. Il y a donc une conscience très nette qu'une filière bilingue permet de bien maîtriser une langue étrangère, mieux qu'une classe « normale ». Il faut remarquer ici que le français est pour la plupart d'entre eux la deuxième langue étrangère, après l'anglais. A la question : « Pourquoi avez-vous choisi le français ? » plus de 50 % des élèves ont répondu : « Parce qu'il me plaît. » Les autres ont donné des réponses très variées, par exemple : « parce qu'il est utile », « parce que je ne voulais pas apprendre le russe ou l'allemand », « pour des raisons de famille », mais le nombre des élèves pour chacune des réponses a été inférieur à 10 %. Par contre, les réponses évoquant l'intérêt particulier pour la culture française, la littérature ou un autre aspect de la civilisation, étaient très rares. Si, il y a quelques années, ces aspects avaient tendance à être plus présents dans les réponses des élèves, aujourd'hui l'aspect pragmatique de la connaissance d'une langue supplémentaire est prioritaire. On peut ajouter que des motifs semblables sont visibles dans le *Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne*, réalisé par

Laurent Gajo avec le concours de l'Ambassade de France en Pologne et du Centre National de Formation des Professeurs que j'ai déjà cité.

Quant aux facteurs de motivation pour l'apprentissage du français, les élèves étaient demandés d'en choisir deux qui, selon eux, les motivent le plus. Au lycée c'est surtout le futur travail (45,2 %), y compris à l'étranger (38 %) ou les études qui sont mentionnés, tandis qu'au collège, c'est la compréhension des textes des chansons, des journaux, de l'Internet etc. (30,7 %) qui devient le facteur prioritaire. Notons que parmi les lycéens un grand nombre a mentionné également le facteur de satisfaction personnelle (45 %) ce qui fait penser qu'ils aiment tout simplement apprendre le français et que cela leur donne de la joie.

S'il s'agit d'éléments du cours qui encouragent l'apprentissage du français, les élèves devaient aussi choisir deux facteurs les plus importants. Ici c'est la « bonne ambiance » qui est mentionnée par le plus grand nombre d'élèves, aussi bien au collège (59 %) qu'au lycée (76 %). Ceci prouve que le côté psychologique et relationnel dans l'enseignement des langues n'est pas négligeable. En deuxième position était mentionné le facteur « moyens didactiques diversifiés » (42 % au collège et 47 % au lycée) et en troisième position le facteur « évaluation descriptive » (41 % au collège et 36 % au lycée). Ceci est également intéressant à souligner parce que ce facteur renvoie aux savoir-faire et savoir-être du professeur qui, dans le processus de l'enseignement n'est pas seulement un fonctionnaire disposant un savoir donné, mais aussi un éducateur attentif aux progrès des élèves plus qu'aux résultats finaux, relevant du contrôle.

Ce qui étonne peut-être le plus dans cette enquête, ce sont les déclarations des élèves concernant les moyens de vérification du savoir ou les moyens de contrôle des compétences linguistiques. En général, les élèves n'apprécient pas les contrôles des connaissances, et ceci dans toutes les matières. Par contre, selon leurs déclarations dans l'enquête, ils y voient un facteur de forte motivation pour l'apprentissage du français. Cela peut signifier que leurs propres motivations personnelles, bien que fortes, ne suffisent pas et qu'elles doivent être stimulées par un travail exigent mais à la fois bienveillant des professeurs qui se traduira par un contrôle régulier des compétences plutôt d'ailleurs que des connaissances.

Dans cette partie de l'enquête, les élèves avaient à choisir entre la réponse « oui » ou « non » pour les questions mentionnées dessous. En ce qui concerne le contrôle du vocabulaire, 67,7 % des élèves au collège et 88 % des élèves au lycée considèrent que les professeurs devraient vérifier régulièrement leur connaissance du vocabulaire français puisque

c'est un moyen important dans l'acquisition de celui-ci. 78,5 % des élèves au collège et 64 % des élèves au lycée considèrent que les devoirs d'expression écrite devraient être fréquents pour leur permettre d'améliorer le style et l'aisance dans l'écriture en langue étrangère. 51,6 % des élèves au collège et 59,5 % des élèves au lycée étaient d'accord avec la constatation : « des interrogations écrites fréquentes sont un facteur fort de motivation pour l'apprentissage systématique d'une langue étrangère. » Quant à la vérification des activités de la parole, 82,8 % des élèves du collège et 85,7 % des élèves du lycée considèrent qu'elle doit se trouver à chaque cours de français. Les élèves sont d'accord que cet élément du cours leur donne le plus de satisfaction parce que c'est là qu'ils peuvent apercevoir le plus vite leurs progrès. La thèse de H. Baetens-Beardsmore se vérifie donc ici dans le sens que les élèves sont beaucoup plus motivés lorsqu'ils peuvent vite apercevoir leurs progrès et lorsqu'ils peuvent utiliser dans la pratique langagière les compétences acquises en cours de langue. Il n'est donc pas étonnant que ce qui les motive le plus, ce sont les échanges scolaires qui ont été mentionnés respectivement par 94,6 % des élèves au collège et 95 % au lycée. C'est un des facteurs qui leur permet en effet d'utiliser les connaissances linguistiques dans la pratique d'une langue.

La seule compétence qui ne devrait pas être contrôlée aussi fréquemment que les autres était la compréhension orale (45 % des réponses positives au collège et 40,4 % au lycée). Ce faible pourcentage est sans doute lié à la difficulté que pose cet exercice, ou plutôt, les représentations liées à cet exercice. Pour les élèves, la compréhension orale est associée à un exercice difficile, sur lequel ils n'ont pas assez de prise, étant donné que l'enregistrement est en général écouté deux fois et que c'est souvent là qu'ils se sentent les plus faibles. Ceci ne trouve pas de confirmation dans les tests où la compréhension orale est toujours un des exercices les mieux réussis, mais il serait sans doute bon de revoir la façon de travailler avec l'enregistrement pour rendre cet exercice plus plausible aux élèves.

IV. Conclusion

En conclusion, on peut dire que, dans leurs déclarations, les élèves restent très exigeants quant à leur propres progrès en français et à la possibilité de l'utiliser dans l'apprentissage des disciplines non linguistiques mais ceci, même allié à une forte motivation personnelle, ne suffit pas. Il faut un travail assidu pour les motiver du côté du professeur, du point de vue méthodologique aussi bien que psychologique et relationnel. Ici le rôle de l'ambiance dans la classe est à souligner ainsi que celui de l'évaluation descriptive que les élèves

apprécient beaucoup plus qu'un simple contrôle de connaissances. Nous pouvons dire que l'enseignement bilingue offre une possibilité tout à fait particulière de l'acquisition de la L2, mais il est beaucoup plus que cela, encore faut-il savoir bien exploiter toutes ses dimensions.

Bibliographie

Baetens-Beardsmore, H., « Variables macrologiques des programmes d'éducation bilingue en Europe » in *Cahier du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, n° 17, Université Toulouse-Le-Mirail, 2003.

Commission Européenne, *Le Livre blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Bruxelles, 1996.

Duverger, J., *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette, 2005.

Gajo, L., *Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne*, Varsovie, Ambassade de France en Pologne & CODN, 2005.

Kerbrat-Orrecchini, C., *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005.

Chapitre III

Contexte socio-culturel, contexte instructionnel et construction du cours de fle

L'interaction en cours particulier de langue étrangère : un lieu de communication et d'apprentissage

SOPHIE DUFOUR, JEAN-CHARLES POCHARD

ICAR UMR 5191 Université Lyon 2,

Depuis plus de vingt ans de nombreux travaux ont été consacrés à la communication à l'intérieur de la classe de langue. Le cas particulier des cours où la " classe " se réduit à une seule personne en tête à tête avec un enseignant n'a par contre que très peu retenu l'attention. C'est de cette situation spécifique dont il va être question dans cet article.

Dans une première partie, nous proposons un survol des situations de *cours particuliers* (CP) pour tenter de cerner ce que recouvre cette notion (J.C. Pochard).

La deuxième partie sera plus spécialement consacrée aux *cours particuliers de langues* (CPL) proposés dans des institutions à finalité commerciale. S. Dufour, utilisant les outils de l'analyse interactionnelle et conversationnelle, propose une étude détaillée de ce qui se passe dans ce type de cours en s'appuyant tout à la fois sur une analyse de corpus et sur son expérience personnelle de type d'enseignement-apprentissage (E/A).

I. Les situations de cours particuliers

Tentons dans un premier temps d'examiner rapidement les représentations courantes associées aux CP. Nous décrirons ensuite l'emploi qui est fait de cette appellation dans la situation des établissements commerciaux d'enseignement des langues. Quelques remarques évoqueront en conclusion les pièges terminologiques d'une réflexion didactique sur l'enseignement individuel des langues.

A. Les représentations courantes

"Cherche cours particuliers", "donne cours particuliers" (et leurs variantes), sont des messages que l'on trouve fréquemment dans les magasins de quartier, dans les colonnes de petites annonces des journaux, sur les sites spécialisés de la Toile ou sur des tableaux d'affichage stratégiquement placés.

Les destinataires de ces messages, ceux qui y prêtent attention, les interprètent en fonction de leurs préoccupations du moment. Ils pensent en général à leurs enfants en âge d'être à l'école, au collège ou au lycée et qui rencontrent des difficultés avec telle ou telle matière, ou avec tel ou tel enseignant. Dans ces cas de figure, la notion de "cours particuliers" renvoie à l'idée de *soutien* ou de *rattrapage* scolaire. Ces cours sont perçus par les utilisateurs potentiels comme un moyen d'aider leurs enfants à mieux réussir à l'école.

Matériellement, il s'agit d'organiser, généralement au domicile de l'enfant, des séances en face à face où l' "enseignant" va reprendre les éléments du programme scolaire qui font problème, en essayant de centrer au plus près les explications, les conseils sur les besoins exprimés par "l'élève" et en aidant à la réalisation des devoirs.

A priori, dans ce cas précis, les CP correspondent à des séquences de rencontres seul à seul programmées dans le temps et la durée d'un commun accord entre les partenaires. Le contenu des interventions est plus ou moins ad hoc. Il a toutefois comme cadre de référence le programme d'études de l'élève, tel que défini par l'Éducation nationale. L'intervenant peut être catégorisé comme *répétiteur*. Le contrat passé entre les deux partenaires est de nature vénale : l'élève, ou sa famille, paie le service rendu directement à l'enseignant, de manière informelle. L'ensemble de l'opération se fait *de particulier à particulier*, c'est-à-dire hors institution intermédiaire.

À la suite d'une législation fiscale favorable et d'une très forte demande pour ce genre de services à domicile, des organismes privés sont apparus en grand nombre au cours des dix dernières années pour proposer à des tarifs relativement élevés, des "prestations professionnelles" en matière de cours particuliers. Une facturation sophistiquée avec certificat pour les services fiscaux, un système de tests, ainsi qu'une offre émanant de " conseillers " ou de " responsables " pédagogiques donnent effectivement une apparence de sérieux à ces prestataires de cours. Le plus souvent cependant, les intervenants (souvent recrutés avec une formation minimale de niveau Bac+3) proposés sont les mêmes que ceux qui laissent des petites annonces dans les magasins. Ce sont aussi des enseignants titulaires qui

ont besoin de travailler plus... En définitive, le dispositif de ces cours diffère des CP précédemment évoqués par l'adjonction d'un tiers qui institutionnalise le contrat commercialo-pédagogique entre l'intervenant et le destinataire du service.

Si l'on peut faire l'hypothèse que les deux dispositifs que nous venons d'évoquer recouvrent l'essentiel des représentations du public en ce qui concerne les CP, le sujet n'est pas épuisé pour autant. Jusqu'ici, nous avons limité nos observations aux CP en général à vocation péri-scolaire, toutes disciplines confondues. Cependant, cette formule est particulièrement développée dans le domaine de l'apprentissage des langues[28]. Elle touche essentiellement des publics adultes prêts à " retourner à l'école ".

B. Les cours particuliers de langues

L'offre de CPL existe depuis très longtemps sur des bases que l'on qualifiera d'informelles, bien sûr, mais aussi du fait, plus récemment, d'institutions spécialisées[29]. Les " boîtes à/de langues " se sont multipliées. Quand on consulte leurs sites sur la Toile, on se rend compte qu'il y a une grande homogénéisation de l'offre. Les prestations proposées se ressemblent beaucoup : même différenciation des publics, mêmes principes méthodologiques inspirés de la doxa à la mode, préparation aux différentes certifications, malgré des efforts de démarcation dans le choix des termes utilisés pour séduire le chaland.

Un fait relativement nouveau, depuis environ une vingtaine d'années, est l'apparition d'une offre très variée en matière de *cours individuels*, vraisemblablement liée au phénomène désigné maintenant par le doux nom de *mondialisation*. Les cadres et les dirigeants des grandes entreprises ont découvert qu'il leur fallait ajouter des compétences langagières à leurs savoir-faire professionnels traditionnels. Forte demande et pouvoir d'achat enviable ont stimulé l'imagination des prestataires de services linguistiques. Toutes sortes de formules sont proposées s'appuyant sur toutes les possibilités technologiques actuelles de communication, afin de prendre en compte les contraintes de lieu et de temps des candidats à l'apprentissage et au perfectionnement en langue étrangère. Certaines entreprises profitent même des " nouvelles technologies éducatives " pour laisser leurs clients en tête-à-tête avec un ordinateur, cela permet de réduire les frais de fonctionnement ! Il n'est pas utile ici de détailler ces offres, nous ne

---

[28] Il n'existe pas à notre connaissance d'institutions offrant des cours particuliers de mathématiques ou d'histoire à des adultes.

[29] La plus ancienne de ces institutions, est sans doute l'école *Berlitz* créée en 1878 à Providence, Rhode Island, par un immigré allemand, Maximilian D. Berlitz.

nous intéresserons qu'aux CPL. Pratiquement toutes les enseignes proposent cette formule. C'est aussi la plus onéreuse.

Essayons d'analyser quelques uns des paramètres caractéristiques de ces CPL en comparaison avec le travail effectué un peu plus haut sur les cours individuels (de *soutien* ou de *rattrapage*) institutionnalisés. Ainsi, les CP des établissements de formation linguistique sont entièrement gérés par l'institution : accueil, mise en place des séances (horaires, fréquence, durée, etc.), évaluation initiale et finale, contrat d'apprentissage et contrat commercial. L'entreprise fournit au client un *intervenant*, un *formateur*, un *enseignant* selon les endroits et elle garantit la compétence professionnelle de ceux-ci.

Si le client le désire, les rencontres peuvent se faire sur son lieu de travail. Cependant, contrairement aux CP évoqués précédemment, beaucoup d'établissements organisent les cours dans leurs locaux. Ce dispositif permet à la direction de l'établissement de donner les apparences d'une prestation professionnelle. Le client devient contractuellement un apprenant. On reviendra sur cet aspect dans la deuxième partie de cet article.

On a vu plus tôt que le contenu des interventions dans les CP, pris au sens courant, était lié à des programmes scolaires. Ce n'est plus du tout le cas dans les écoles de langues. Les interventions sont entièrement centrées sur les besoins des apprenants. Cette situation de cours en face à face est la seule qui permette de mettre totalement en application cet idéal pédagogique qui relève le plus souvent du vœu pieux dans les cours collectifs. Les cours individuels de ce type d'établissements sont fréquentés par des adultes, déjà bien engagés dans une activité professionnelle. C'est souvent l'entreprise qui finance ces cours particuliers qui sont, nous l'avons vu, très chers. Les " élèves " sont généralement des cadres habitués à l'exercice de responsabilités, en position d'autorité. En tant que clients, ils sont rois. Dans ces conditions, l'intervenant n'est plus *répétiteur*, il joue un rôle de *précepteur* comme ces enseignants mis à la disposition des nobles et des princes autrefois. On est loin de l'image du *professeur* des classes collectives.

Remarquons enfin que si les institutions de CP pour scolaires exploitent autant que faire se peut la législation sur l'emploi à domicile, les institutions pour adultes tirent parti du DIF, le droit individuel à la formation. Il existe donc un marché pour ce type de prestations et bon nombre de nos étudiants des filières FLES trouvent un emploi dans ces établissements.

On peut dire sans beaucoup se tromper que le discours de la didactique des langues ignore complètement la problématique des cours individuels : les publications en français sur ce sujet sont inexistantes

(elles sont aussi très rares en anglais). C'est normal dans une certaine mesure, il s'agit de situations marginales par rapport aux publics habituels des établissements scolaires et universitaires. Néanmoins d'un point de vue didactologique, cette situation de cours est intéressante car elle constitue un cas limite entre l'enseignement guidé et non guidé. À partir du moment où l'on parle d'enseignement guidé, on rentre dans le domaine du didactique. Ceci nous amène à une autre dichotomie : *cours individuels* et *cours collectifs*. Pour pouvoir parler de " classe ", il faut qu'il y ait plus d'un élève. Dès que l'on se pose ce genre de problème, on se rend compte qu'une classe ne comprenant que deux ou trois élèves n'est pas encore réellement une classe au sens courant du terme. En deçà d'un certain seuil, que l'on se gardera de quantifier, on sent que beaucoup de choses changent dans les interactions : on ne s'adresse plus à un ensemble, on individualise davantage et tout change. Les tours de parole ne sont plus répartis de la même façon que dans le cas où la cohorte d'élèves est plus importante.

Si l'on revient au cours individuel, on se rend compte que les rôles des protagonistes varient en permanence. Les marqueurs de place assignés aux deux individus en présence deviennent flous : le lieu n'est plus stéréotypé par un tableau, un bureau, des tables (bien que ces "accessoires" puissent faire partie de l'environnement offert par les boîtes de langues). Le contenu de l'interaction est négocié en temps réel, de manière ad hoc dans les limites du contrat pédagogico-commercial. L'intervenant est tour à tour enseignant, formateur, informateur, répétiteur, précepteur, confident, guide touristique, interprète, etc. L'autre est client, élève, en formation, assisté, demandeur d'assistance, complice, etc.

De ce brouillage des rôles et des statuts, va naître une situation d'apprentissage et de communication singulière qui a fait l'objet d'un travail de thèse de doctorat conduit par S. Dufour (2007). Ce sont sa démarche et quelques uns de ses résultats qui vont être présentés dans la section suivante.

II. Analyse des interactions prenant place lors de cours particuliers.

Dans un premier temps, sera exposée la façon dont l'objet de recherche a été conçu et construit, puis l'on proposera une modélisation de la communication en CPL. La troisième partie sera consacrée aux lectures et interprétations permises par le modèle. Les perspectives ouvertes par cette démarche concluront cet article.

A. Présentation de l'objet de recherche

La démarche engagée pour ce travail de recherche est de type ethnographique puisque son point de départ est la pratique quotidienne d'une enseignante en CPL, l'auteure de ces lignes. Elle a durant 2 ans et demi effectué une observation participante dite "complète" en auto-observant et analysant ses propres pratiques et discours, ainsi que ceux, bien entendu, de ses apprenants. Son lieu de travail, un centre de langue privé (du type de ceux dont il a été question dans la première partie) dispensant essentiellement des cours de langue particuliers à des personnes dans le cadre de leur activité professionnelle, est donc devenu également un lieu de recherche.

A l'aide, entre autres choses, des méthodes de l'analyse des interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994), les genres interactionnels opérant en CPL ont été identifiés et catégorisés. Cette recherche touchant à une situation d'E/A linguistique, se situe aussi dans le champ de la didactique des langues étrangères (cf. supra 1ère partie), et utilise les outils d'investigation actuellement mobilisés dans ce domaine d'études.

Trois corpus ("Cours particuliers", "Cours collectifs30" et "Sorties31") ont été constitués pour mener à bien ce travail. Nous nous limiterons dans cet article à mentionner quelques résultats qui ont émergé de l'analyse du premier d'entre eux, les autres ne pouvant ici faire l'objet d'un développement détaillé (cf. Dufour, 2007). Le Corpus "Cours particuliers", composé de neuf transcriptions de tailles variables, rend compte de plusieurs moments et contenus de cours, et a été obtenu grâce à des enregistrements audio de l'enseignante avec cinq apprenants de sexes, nationalités et âges différents. Les observations tirées de son examen sont à la base de la modélisation de l'interaction telle qu'elle peut se manifester dans le cadre de CPL32 envisagée ici.

---

30 Dans la mesure où les pratiques de classe en CPL sont assez spécifiques, le besoin s'est fait sentir d'avoir des points de comparaison avec d'autres situations pédagogiques, notamment celles correspondant aux cours collectifs. Ainsi, deux séances dans une même classe avec la même enseignante concernée qu'en cours particuliers ont également été enregistrées. Ces données sont intitulées Corpus "Cours collectifs".

31 L'une des pistes didactiques pour le CPL développée au cours de cette recherche est l'utilisation du milieu extra-institutionnel. Un Corpus "Sorties" a aussi été élaboré durant quatre "excursions" effectuées hors de la salle de cours (dans une banque, une librairie, à la préfecture, chez une amie de l'enseignante pour une rencontre portant sur un sujet professionnel).

32 Les mouvements interactionnels décrits ci-après correspondent à de nombreux tours de parole. Il n'a malheureusement pas été possible de les insérer dans le texte pour

B. Modélisation de la communication en face à face

La *communication didactique* appartient de fait au paradigme de la *communication exolingue*. Par ailleurs, le *cadre participatif du face à face* influence les pratiques de classe et opère aussi sur la relation que vont entretenir le locuteur natif (LN) et le locuteur non-natif (LNN) en situation de contact. La superposition de ces deux types de communication est une conséquence immédiate de la situation contractuelle client/apprenant : le *LN* et l'*enseignant*, le *LNN* et l'*apprenant* occupent des places qu'il n'est pas toujours aisé de différencier. Les activités de ces deux couples dialogiques s'entrelacent sans qu'il y ait de rupture évidente entre elles, comme cela sera montré plus loin.

Des constats qui précèdent, il est possible de dégager une tentative de modélisation de la communication en face à face en situation de CPL. Il faut au préalable identifier les observables qui permettront de caractériser la nature de l'interaction en question. Celles-ci, après analyse, se rattachent à plusieurs genres interactionnels. On observe ainsi la présence non négligeable de marqueurs qui relèvent de la *conversation* (cf. Kerbrat-0recchioni) mais également d'éléments qui démontrent une volonté conjointe d'E/A langagier qui s'exprime au moyen d'*interactions didactiques*.

Le genre **conversationnel** peut être attesté dans les CPL à partir de trois éléments :

Tout d'abord, un certain **dynamisme** dans les **places interactionnelles** occupées fait qu'un *apprenant* peut facilement se retrouver à donner des conseils concernant son propre domaine d'activité à son enseignant (en tant que banquier, assureur, juriste, etc.).

Le choix et la gestion des topiques qui interviennent lors des échanges verbaux en CPL apparaissent comme généralement très flexibles. Il n'est pas inhabituel comme nous avons pu l'observer dans l'un de nos corpus, qu'un apprenant demande ainsi spontanément à son enseignante sa date d'anniversaire ou encore la questionne sur ses goûts personnels.

Enfin, l'intérêt mutuel que peuvent se porter les interlocuteurs les amène parfois à produire des échanges assimilables à ceux que l'on peut rencontrer lors une conversation ordinaire. On parlera à ce sujet de

asseoir notre argumentation. Le tout aurait largement débordé des limites imposées à cet article.

finalité interne des échanges (surtout lorsque enseignant et apprenant passent de une à plusieurs semaines ensemble en cours intensifs).

Les **interactions didactiques** relevées sont aussi très largement contraintes par le face à face. Cinq observables ont été retenues dans notre analyse parce qu'elles semblent globalement caractériser ce type d'interactions : dissymétrie des places interactionnelles, progression de la négociation des contenus, finalité externe, statut de fictivité du discours et activités réflexives :

- La **dissymétrie** caractéristique des places occupées lors d'une interaction didactique est instable car l'enseignant dans ce type de contexte peut, par exemple, être amené à utiliser spontanément la langue maternelle de l'apprenant, le rejoignant ainsi sur son propre terrain au " risque " d'inverser le contrat didactique.

- La **progression et la négociation** prenant place lors des séances d'E/A en CPL sont beaucoup plus fluides que dans celles qui peuvent exister en cours collectifs : l'enseignant dans le premier cas s'adapte spontanément au rythme et aux demandes émanant de l'apprenant unique avec lequel il travaille.

- Dans les cours particuliers observés, bon nombre d'échanges portent sur le fonctionnement de la langue ; leur **finalité externe** (qui renvoie à la fonction métalinguistique du langage) est la manifestation concrète du contrat didactique qui lie les deux interlocuteurs du CPL.

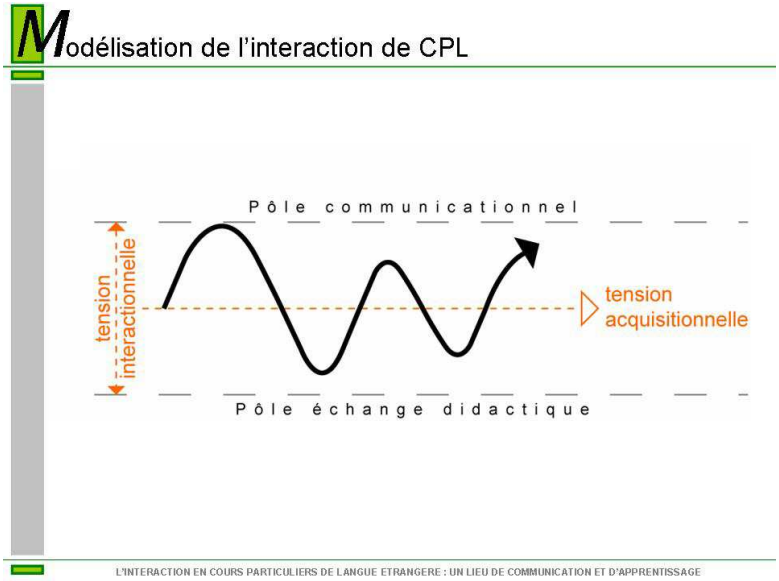
- L'analyse de la gestion que font les acteurs du CPL du **statut de fictivité du discours**, c'est à dire leur manière de jouer avec le contenu plus ou moins fictionnel de leurs propos[33], montre que des échanges ayant un contenu personnel sont fréquemment utilisés à des fins pédagogiques. (On raconte ses vacances pour utiliser le passé composé de manière peut-être plus détaillée et réelle qu'on ne le ferait en cours collectif).

- Par ailleurs, il apparaît plus facile en CPL de déceler les moments où l'apprenant s'interroge sur son apprentissage ou sur un point de langue précis, où il se livre à des **activités réflexives**. L'épilinguistique se manifeste clairement du côté des apprenants aussi lorsque l'on n'est que deux en cours (par exemple, dans une séquence de notre *Corpus*

33 F. Cicurel (1996) parle d'un "contrat de fiction" qui serait ratifié au sein de la communication de la classe, et manifesterait une sorte de distance avec la langue prise par les apprenants. La fictivité du discours serait donc une des caractéristiques du discours didactique. C'est le groupe qui apparemment favorise cette distance en cela qu'il est malaisé pour un enseignant dans ce genre de contexte d'utiliser des informations personnelles émanant des uns et des autres, alors que l'on se trouve dans une sphère qui n'est pas intime.

" Cours particuliers " un apprenant raconte sa "rencontre" avec le subjonctif).

Ainsi, deux genres interactionnels principaux, la conversation et l'échange didactique, se rencontrent et se combinent dans les CPL. Le flux discursif, dans cette situation, oscille de fait constamment entre **deux pôles** tels qu'ils sont représentés dans le schéma ci-dessous : un pôle **communicationnel** et un pôle **échange didactique.** On préfèrera en effet au terme de " conversationnel " celui de " communicationnel " car cet adjectif a un sens hyperonymique que n'a pas le premier. Il permet de caractériser un champ élargi englobant tous les échanges qui prennent place lors d'une séance de CPL, notamment ceux qui ne sont pas de l'ordre de l'échange didactique mais qui ne sont pas pour autant "purement" conversationnels.



Les forces qui animent cette schématisation de l'interaction de CPL vont apparaître sous la forme de **tensions**. La première d'entre elles (horizontale) est la **tension acquisitionnelle** telle que définie par B. Py (1991). Elle suggère que tout ce qui se passe en cours est globalement orienté vers **l'acquisition** (dans les exercices, les échanges de tous types, etc.). À la tension acquisitionnelle s'ajoute une seconde tension (verticale), nommée **tension interactionnelle** ; celle-ci montre que cette

acquisition peut se faire selon les situations d'E/A par le biais d'interactions plus ou moins orientées soit vers un pôle communicationnel (échanges informels), soit vers un pôle où des échanges de nature didactique sont plus clairement décelables (explication grammaticale, exercice quelconque, etc.).

Il s'agit là de la *thèse* développée dans ce travail : durant un CPL, l'objectif d'acquisition de la pratique de la langue implique que les deux interactants se concentrent alternativement sur le **code** et sur le **contenu** de ce qu'ils échangent.

Ce modèle a donc été élaboré pour les deux raisons suivantes :

Il permet une lecture à la fois des **interactions**, mais aussi corollairement des **pratiques de cours** qui y sont associées.

Il offre une **représentation formelle** d'un **continuum verbal fluctuant** et foncièrement dynamique.

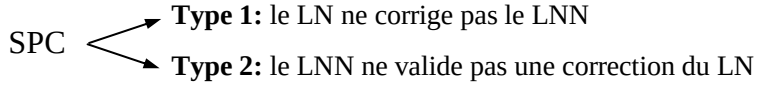
Pour mettre à l'épreuve le **fonctionnement interne de ce modèle**, il est pertinent de repérer des marqueurs qui font varier le cours de l'interaction, en détectant les moments de basculement d'un pôle à l'autre.

Quand on s'attache à recenser dans le corpus les **facteurs possibles de tensions vers le pôle communicationnel**, on identifie les éléments suivants :

- **L'attraction du contenu:** Ce facteur est à rapprocher de la gestion de la fictivité du discours déjà mentionnée, qui permet d'observer que lorsque l'on n'est pas sous le regard d'un groupe, on se laisse davantage capter par le contenu de ce que dit l'autre en y réagissant avec une implication personnelle évidente. Cela donne lieu à des échanges spontanés qui s'intègrent parfaitement dans le flux discursif.
- **Les séquences potentiellement conversationnelles:** En situation de communication exolingue, hors situation d'apprentissage guidé, J.-F. De Pietro, M. Matthey et B. Py (1989) ont pu identifier des SPA (Séquences Potentiellement Acquisitionnelles). Il apparaît "à l'inverse" dans les échanges fortement finalisés relevés dans nos corpus (dans des conditions d'apprentissage guidé), des "séquences" qui échappent au strict contrat didactique où des phases de conversation ordinaire peuvent prendre place. Nous proposons de qualifier ces moments de **séquences potentiellement conversationnelles (SPC)**, puisqu'elles constituent une sorte de pendant des SPA.

Pour identifier ces SPC, il faut procéder de manière différentielle : dans une situation de communication à finalité explicitement didactique,

le LN fait généralement respecter une norme de manière assez systématique. Quand il ne reprend pas le LNN, cela peut indiquer qu'il s'attache éventuellement plus au contenu de ce qui est dit qu'à sa forme (SPC de type 1). On peut envisager un deuxième type de SPC lorsque le LNN choisit de ne pas valider les corrections proposées en se concentrant sur ce qu'il veut exprimer.



Les deux phénomènes interactionnels que nous avons détaillés orientent ainsi l'interaction de CPL vers le pôle "communicationnel".

Quant aux facteurs de **tensions vers le pôle échange didactique**, ils peuvent être rangés dans trois catégories:

- La fonction d'*expert* attribuée contractuellement à l'enseignant dans une situation de cours fait que ce dernier intervient facilement dès que son interlocuteur hésite ou ne respecte pas les règles du code de la langue. Ces interventions sont des " réponses " à une perception de difficulté rencontrée par l'interlocuteur, sans que celui-ci ne fasse explicitement appel à l'expert présent en question. C'est une réaction motivée par ce que l'on pourrait appeler " **l'appel à la faute** ".

- L'enseignant est responsable de la conduite du cours**.** Il a donc une intention de faire / dire qui affleure dans son discours par des marqueurs de **planification** : l'utilisation de sa part d'expressions du style "alors", "bien", "d'accord" lui permet ainsi de mettre fin à des échanges qui s'écartent trop, selon sa perception, de l'objectif didactique qu'il s'était assigné.

- Des **activités réflexives** vont apparaître très fréquemment en CPL, permettant au LNN de s'exprimer sur un point de langue donné ou de demander des précisions lors de moments qui mettent le système de la langue-cible au centre des échanges. Le cours collectif en fait quant à lui une gestion plus parcimonieuse, dans la mesure où il n'est pas possible que chacun exprime dans le détail ses difficultés.

En définitive, cette modélisation, bien qu'elle demande à être affinée et complétée, peut s'avérer un instrument de mesure des interactions exolingues pour apprécier leur potentiel soit conversationnel, soit didactique. Elle peut également servir à analyser toute interaction marquée par une asymétrie. Le CPL permet ainsi d'opérer des effets de loupe sur des phénomènes qui peuvent intervenir également dans toute

autre situation didactique. Il représente en effet un milieu propice à l'examen de la continuité envisageable entre "appropriation" et "communication".

C. Lectures de ce modèle

Le modèle qui vient d'être esquissé permet différentes lectures des échanges prenant place en CPL, en mettant en évidence ses implications sur plusieurs plans à la fois interactionnel, pédagogique et relationnel.

Sur un **plan interactionnel**, le fait que l'on puisse facilement parler de sa vie personnelle tout en poursuivant l'apprentissage, occasionne souvent une sorte de brouillage des statuts activés (on ne sait parfois plus quel est le rôle de l'enseignant s'il raconte son week-end par exemple…). Cet état de fait entraîne un phénomène de bifocalisation[34] plus ou moins permanent. Dans la situation du CPL, notre modèle permet en conséquence de rendre compte de la souplesse des règles interactionnelles qui régissent le flux discursif.

Deuxième lecture possible, l'interaction mouvante que l'on a précédemment observée permet de voir sur un **plan pédagogique**, qu'en CPL le rythme d'E/A fait l'objet d'une gestion spécifique, strictement individualisée. Par conséquent, une collaboration peut donc très facilement se réaliser au niveau de la négociation des contenus. Cela requiert l'acceptation et la manifestation d'une certaine flexibilité de la part de l'enseignant.

Celle-ci peut se manifester à l'occasion de "sorties[35]" au cours desquelles la participation de l'apprenant et l'étayage fourni par l'enseignant peuvent prendre des formes que l'on rencontre peu fréquemment en situation de cours. Ces activités offrent une piste didactique potentielle qu'il n'est pas possible d'explorer sans déborder des limites de cet article. Il suffira de mentionner ici le fait que les activités retenues dans les CPL dépendent fortement du profil cognitif de chaque apprenant en particulier, de son style et de ses stratégies d'apprentissage. Le CPL permet de mieux comprendre ce que l'on entend par approche cognitive. Cette prise en compte des caractéristiques de chaque apprenant et sa responsabilisation par rapport à sa démarche d'apprentissage ne peuvent se concrétiser véritablement que dans le face à face.

On peut effectuer une dernière lecture du processus qui prend place au cours des CPL en se situant sur **un plan relationnel.** Elle semble

34 Sur le code et sur le contenu de l'échange pour reprendre la terminologie de P. Bange (1992).

35 Cf. note 4.

essentielle puisqu'elle montre les implications proprement personnelles révélées par les conduites interactionnelles des acteurs du CPL. En effet, passer plusieurs heures par jour avec une personne, partager des repas avec elle, signifie que l'on n'échange pas uniquement des connaissances portant sur la langue-cible, mais qu'une rencontre se fait à un niveau plus personnel et humain. Celle-ci passe bien entendu par le plaisir social de l'échange verbal, déjà évoqué. L'une des conséquences pratiques des remarques qui précèdent est que l'intimité présente de fait entre les acteurs des CPL, impose au LN de préserver beaucoup plus qu'on ne le fait dans une classe "ordinaire" la face de son/ses interlocuteur(s), quels que soient les paroles échangées et les thèmes discutés. On retrouve le comportement attendu dans une situation de communication exolingue courante et plus généralement, dans le déroulement d'une conversation polie.

III. Conclusion et perspectives

Les conduites interactionnelles observées dans ce travail engagent à avoir une vision syncrétique à la fois des élans réalisés en direction de acquisition linguistique telle qu'elle se fait dans un cadre guidé, mais aussi de la manière dont ils se réalisent en relation avec un cadre participatif restreint (face à face) qui n'est pas sans conséquences. Les perspectives de recherches qui découlent d'une telle analyse nous invitent également à être attentif aux points suivants.

A. À propos des interactions en CPL

Une conclusion s'impose à nous à cette étape de la recherche qui vient d'être présentée : la distinction établie dans notre modèle entre tension acquisitionnelle et tension interactionnelle (qui oscille entre un mode communicatif ou plus didactique) a fourni un instrument d'analyse efficace, puisque, paradoxalement, elle nous a permis de montrer qu'il n'existe pas de tension à l'état pur. On trouve toujours dans la dynamique de l'échange une part d'acquisitionnel dans le communicatif et, réciproquement, du communicatif dans l'acquisitionnel. Cet amalgame permanent est produit par la situation de dyade liée au CPL qui crée du lien social que les protagonistes le veuillent ou non. Les rôles contractuels d'*enseignant* et d'*apprenant* ou de *prestataire* et de *client* perdent de leur pertinence pour se confondre avec ceux de *natif* et d'*alloglotte*, voire de simples *interlocuteurs*. C'est là, nous semble-t-il, la caractéristique principale des interactions à l'intérieur des CPL.

B. Perspectives

À l'issue de ce compte rendu de recherche, deux directions devraient permettre de poursuivre la réflexion sur les CPL. La première est de nature didactologique, comme cela était suggéré en première partie de cet article. Que peut apporter à la réflexion didactique en général, l'étude des cas limités des situations d'E/A? N'est-ce pas l'occasion d'affiner et de clarifier certaines définitions fondamentales : classe de langue, apprenant et enseignant, etc.

La deuxième piste est plus strictement didactique. Est-il possible de concevoir une doxa transmissible sur la/les conduite(s) à tenir en situation de CPL (déontologie, négociation des apprentissages, identification des profils d'apprenants, propositions d'activités, nature du guidage, etc.) ?

Il reste à observer et analyser d'autres pratiques en CPL que celles qui sont à la base des recherches présentées ici, ce qui permettra de tester voire d'améliorer la modélisation de l'interaction de CPL amorcée ici.

Bibliographie

Bange, P., "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)", *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 1, 1992, p. 53-85.

Bange, P., " Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère ", *Les Carnets du Cediscor* 4, 1996, p. 189-202.

Cicurel, F., "L'instabilité énonciative en classe de langue: du statut didactique au statut fictionnel du discours", *Les carnets du Cediscor* 4, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996, p. 77-92.

De Pietro, J.F., Matthey, M. et PY, B., "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", dans WEIL, D. et FUGIER, H. (éds), Actes du 3ème colloque régional de linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 9, 1989, p. 9-124.

Dufour, S., *Singularité des cours particuliers de langue: analyse cognitivo-interactionnelle et pistes didactiques*, Thèse de Doctorat effectuée sous la direction de J.-C. POCHARD, 450 p., Université Lumière Lyon II, 2007.

Dufour, S. et Stauber, J., "Profils d'apprenants en langue en milieu homoglotte: deux exemples de dispositifs en cours collectifs et en cours particuliers", Actes du colloque de l'AIRDF, Lille, 13-15 septembre 2007. [en ligne] [http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf2007/PDF/Dufour%20A3.pdf], 2007.

Kerbrat-Orecchioni, C., *Les interactions Verbales*, tomes 1, 2 et 3, Paris, Colin, 1990, 1992, 1994n.

PY, B., "Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2", *TRANEL* 17, 1991, p. 147-16.

Anthropologie de la communication et construction collaborative du sens en interaction : la communication interculturelle autour d'« objets improbables »

BEATRICE FRACCHIOLLA

MCF en sciences du langage, Université de Paris 8, EA2290
SYLED – Paris 3, MSH Paris-Nord.

Introduction

Cette contribution porte sur la construction du sens discursif et l'acquisition des significations linguistiques, lexicales et grammaticales dans une interaction de groupe. Le cadre est celui d'un cours universitaire sur « la communication interculturelle », où des étudiants – niveau grand débutant à francophone – interagissent à partir d'un jeu de questions/réponses par *oui* ou *non*. Elle s'appuie sur le corpus enregistré de ces interactions. La place de la chronologie temporelle dans la variation des interventions et dans le processus d'acquisition des compétences en interactions est importante : précieux allié didactique, le temps permet et conditionne à la fois la communication entre les parties, car seul le temps permet d'apprendre à connaître les personnes et à leur faire confiance – quelle qu'en soit la perception culturelle (Hall : 1984). L'analyse d'un corpus filmé montre ce phénomène, tant au sein du groupe classe qu'avec le professeur lui-même. C'est pourquoi l'approche est ici fondée sur la prise en compte du temps, non seulement dans la construction du savoir, mais aussi dans la construction des compétences communicatives à l'intérieur du groupe des apprenants – et dans la mesure où cette construction dépend entièrement des relations établies entre les personnes. Les observations réalisées conduisent à proposer une approche didactique en deux temps, qui prend en compte

l'activité communicationnelle avant tout comme un acte social (Pretceille : 1996, 1999). Un premier temps permet la constitution et la consolidation du groupe comme classe afin que, dans un second temps, se trouve favorisée une communication interactive entre les parties qui, d'abord suscitée finit par devenir spontanée. Selon cette logique, une partie de l'analyse suit le déroulement chronologique des séquences elles-mêmes. On s'inspire ici de la dynamique en œuvre dans une démarche interactionnelle et relationnelle typiquement interculturelle (aller à la rencontre de l'autre, se décentrer, se mettre à la place de l'autre, etc.) (Pretceille, 1999 ; Wulf & Dibie, 1999) ; de la dynamique de groupe (Moscovici, 2000) ; de l'énonciation (Kerbrat, 1999 ; Maingueneau, 1999), et l'on considère comme cadre expérimental l'écologie de la classe, dans le sens où l'on peut définir l'écologie comme « l'économie des relations à autrui » (Fracchiolla, 2003). Aussi, l'exercice est mis au point relativement à la thématique de la variation et du même et de l'autre dans la mesure où les objets varient, mais sont les mêmes (un couteau, une chaîne), et où chaque étudiant se trouve tour à tour dans la situation d'être questionneur et questionné, l'objectif étant également d'aborder avec eux *in fine* la problématique de l'universel singulier (Pretceille & Porcher, 1996). La problématique est ici articulée par rapport à « la nécessité d'une conscience épistémologique » (Fracchiolla, 2005) : d'où parle-t-on ? quel est le parcours culturel, personnel, intellectuel, etc. d'un individu qui parle à un moment T et qui lui fait produire tel ou tel énoncé à ce moment-là ? Comment un savoir commun et une culture relationnelle de classe contribuent-ils à l'élaboration du savoir linguistique individuel de chacun ? En quoi l'interaction de groupe a-t-elle une incidence sur son énoncé et peut-elle motiver (modifier) une transformation des représentations chez les uns et les autres ?

Enfin, par rapport aux deux positionnements théoriques distincts évoqués dans l'appel à communication, mon approche est hétérogène. Au titre d'un positionnement en anthropologie de la communication, je ne considère pas en effet comme antagonistes, mais bien plutôt comme complémentaires, les paradigmes théoriques de la linguistique, de la psycholinguistique et de la psychologie. Pour reprendre les termes de l'appel à communication tel qu'il a été initialement formulé, je considère l'enseignant du point de vue des deux versants théoriques à la fois, et non de manière distinctive. C'est-à-dire, non seulement comme « concepteur de programme » et « médiateur » - mais « médiateur » dans un sens différent et à préciser, de celui où il « fournirait un maximum d'input en vue de l'organisation et de la progression de l'interlangue » - mais aussi comme orienté « vers une stratégie globale

s'appuyant sur la construction du sens à partir d'échanges communicatifs (simulés ou) authentiques ».

I. Le contexte et le recueil du corpus

A. Particularités du contexte

Le corpus recueilli (enregistrements vidéo doublés d'enregistrements audio par sécurité) est celui d'un cours inscrit dans le parcours MEEO des demies mineures offertes par le département de ComFle de l'université de Paris 8. La particularité de ces EC est d'accueillir aussi bien des étudiants francophones que non francophones et que l'objectif direct n'est pas l'enseignement de la *langue*. Ce contexte mixte contraint nécessairement le type d'enseignement, qui ne peut être ni uniquement théorique (problème de niveau de langue rencontré par les étudiants étrangers) ni uniquement pratique (la définition d'un cadre théorique et méthodologique faisant ici partie intégrante du cours). Après une première partie du semestre passée à mettre en place un cadrage théorique, nous avons procédé à un exercice pratique portant sur ce que j'ai appelé « des objets improbables », pour revenir ensuite en conclusion à un retour sur les deux aspects, où les étudiants étaient invités à rédiger une définition personnelle de la communication interculturelle et à l'illustrer par des exemples personnels authentiques ou inventés. C'est au cours de la première partie du semestre (janvier à avril) que le groupe s'est progressivement constitué. On ne s'intéressera ici qu'à la partie expérimentale intermédiaire du cours.

B. Les consignes

Les consignes préparatoires. Chaque étudiant devait « penser » à un « objet improbable », tenu secret y compris pour le professeur, qu'ils devaient chacun 'apporter' avec eux (physiquement ou symboliquement) le jour de leur passage. L'objet improbable était défini ici comme un objet susceptible de poser un certain nombre de questions, de répondre à certaines problématiques dans le cadre de la communication interculturelle. Les étudiants devaient également se préparer à justifier, une fois leur objet dévoilé, pourquoi ils l'avaient choisi.

Les modalités de l'exercice. Les autres étudiants devaient poser des questions fermées auxquelles l'étudiant sollicité devait pouvoir répondre par « oui » ou par « non », et ce, pendant les 30 premières minutes. Un travail préalable avait été réalisé pendant les séances précédentes sur les

différentes questions susceptibles d'être posées[36]. Après 30 minutes maximum, si l'objet n'était toujours pas trouvé, les étudiants pouvaient commencer à poser des questions ouvertes. En réalité, ce cas de figure ne s'est présenté qu'une seule fois, lors du premier passage. On s'aperçoit également que certains étudiants sont plus habiles que d'autres pour trouver. Le temps moyen de passage ensuite a été entre 7 et 25 minutes, avec une moyenne de 15 minutes, explication comprise. À l'origine des consignes, afin que tous prennent la parole, les étudiants devaient poser une question à tour de rôle. En réalité, là aussi, la spontanéité de l'interaction finit par prendre le dessus, et la véritable entrée dans l'exercice avec l'appel à l'interaction spontanée se fait nécessairement au détriment de la prise de parole par certains, que l'enseignant se trouve alors dans l'obligation de solliciter ponctuellement pour être sûr(e) qu'ils ne se trouvent pas totalement ignorés et exclus de l'interaction. L'enregistrement des séquences montre que l'on retrouve ici évidemment toutes les contraintes associées à la psychologie de groupe, avec des 'meneurs' émergents, des 'silencieux-timides', un 'comique-décalé', etc. (Moscovici, 2000). On constate qu'au fur et à mesure des séquences, après les premiers tours d'essai et l'inscription de l'exercice dans une temporalité, le versant exercice (et la caméra) est progressivement oublié au profit de la dimension ludique, puisqu'il s'agit, somme toute, d'un jeu de devinette.

De la fin du mois d'avril au début du mois de juin, 24 étudiants, de niveaux de langue allant de A2 à francophone, sont passés au cours de 5 séquences de 3h. Les différents objets improbables choisis, dont deux non justifiés (*) sont les suivants : un joker (carte à jouer) ; un citron vert ; un porte-clefs décapsuleur ; le vin ; le sourire ; l'hymne national ; un crucifix ; une tente ; un chapeau en palme tressée ; une canne d'aveugle ; une croix berbère; un harmonica ; un couteau ; une chaîne ; un briquet ; un éventail* ; de la crème pour les main* ; un maillot (de

[36] Les questions devaient donc avoir une forme type portant sur un propriété supposée de l'objet : « est-ce que l'objet est rond ? » ; « est-ce que c'est vivant ? », etc., excluant toute réponse explicative, ou par « ou… ou ?». On remarque qu'en fonction des objets, les questionneurs procèdent par séries catégorielles de questionnements, et que certaines questions sont statistiquement récurrentes. Cela tend à montrer une forme de routinisation dans le système de question-réponses, en même temps qu'une acquisition interactionnelle progressive des compétences de 'questionneur' par certains étudiants, y compris les plus timides. La forme presque ritualisée des questions fonctionne au fur et à mesure des séquences comme une prise d'assurance linguistique, avec des questions favorites que certains se plaisent à poser systématiquement, ce qui donne lieu parfois à une diversion humoristique (humour de répétition). Par exemple, une étudiante reprend, sur plusieurs séquences, à des moments plus ou moins inattendus : « est-ce que c'est un gâteau au chocolat ?! ».

sport) ; une clef ; une invitation pour une exposition ; un timbre ; une console de jeu vidéo ; un coupe-papier Napoléon ; un jeu d'échecs.

C. La dimension ludique de la devinette.

La dimension ludique se révèle au fur et à mesure de chaque nouveau cycle de questions. En effet, à chaque nouvel objet à découvrir – qui peut être à peu près tout et n'importe quoi – les étudiants qui posent des questions le fond complètement au hasard. Ainsi trouve-t-on des premières questions très diverses, avec une certaine récurrence de la question portant sur le genre grammatical « est-ce que c'est féminin ? masculin ? », probablement parce que cette question permettait d'emblée d'éliminer 50% des objets possibles, ainsi que des questions portant sur la matière de l'objet, son aspect. Il s'agit en effet, d'un point de vue cognitif, de classifier progressivement l'objet inconnu en le catégorisant – catégories d'intrus, catégories d'appartenance. Par ailleurs, en fonction des réponses aux questions, les étudiants ont toujours une information au moins. Par exemple, sur la question de genre, il n'y en a que deux possibles en français, comme la question portant sur le « vivant » ou « l'organique » (en réalité, animé/inanimé), ce qui permet par déduction de savoir ce qu'est l'objet de toute façon. En revanche la question de la forme de l'objet ne permet aucune déduction : ce n'est pas parce qu'un objet n'est pas rond qu'il sera carré ; il peut être triangulaire, octogonal, rectangulaire, etc. Les questions portant sur la matière rencontrent également un certain succès, avec des seuils de probabilités notables : les étudiants commencent en général par demander si c'est « métallique », « en bois », ou « en plastique ».

D. L'enregistrement vidéo

L'enregistrement par caméra vidéo permet de rendre compte de l'inscription temporelle et du suivi des relations entre les différentes parties qui, autrement, demeureraient dans une totale opacité. L'enregistrement est donc ici un outil de mesure et d'étalonnage pour évaluer la dimension collaborative, interactionnelle de co-construction diachronique du sens. Il permet plus particulièrement la matérialisation de la dynamique relationnelle triangulaire des relations qui se mettent en place. La relation est en effet toujours médiatisée d'une manière ou d'une autre, entre 'étudiants questionneurs'/'questionné'/'enseignant-caméra', avec des allers-retours constants entre les trois dimensions. C'est dans cette mesure que nous envisageons alors la figure de l'enseignant médiateur non seulement par rapport au savoir et à

l'élaboration linguistique, mais également par rapport à la dynamique relationnelle.

E. Conceptualisation de l'enseignant médiateur

L'un des parti pris porte ici sur la place de l'enseignant, qui n'est pas un correcteur mais un médiateur du sens (il réoriente le discours quand il y a un malentendu ; pose des questions quand les étudiants ne voient pas qu'il y a une question à poser ; incite la méthodologie du processus du questionnement). Cela permet de rester en dehors de tout discours dogmatique. En revanche, un discours orienté de cadrage existe, relatif à la démarche attendue de la part des étudiants. Parallèlement, on insiste sur l'espace de *liberté* laissé aux étudiants. C'est dans cet espace de liberté que se situe l'interaction principale entre apprenants et enseignants et que la construction discursive dans le temps élabore le cours en même temps qu'il se déroule. Au sein d'un certain nombre de contraintes énoncées, l'apprenant est laissé libre de choisir son sujet (ici, son 'objet improbable') ; il est le décideur. Il existe donc une orchestration préalable, avec une énonciation de consignes précises à mettre en œuvre. En même temps, l'évaluation des étudiants se fait selon la compréhension des consignes et l'adéquation qu'il y a entre le déroulement de la séquence et l'adéquation aux consignes. Fondamentalement, ici, l'apprenant est le seul détenteur du sens. La matérialisation de ce phénomène se trouve dans le fait même que l'enseignant *ignore* la nature de l'objet présenté et se trouve de l'autre côté du bureau, avec les autres étudiants, au fond de la salle de cours, derrière la caméra. Occasionnellement, la figure de « médiateur » d'un espace à l'autre de l'enseignant (tableau noir/devant de la salle; fond de salle/derrière la caméra) est matérialisée par la notation de certains éléments à préciser au tableau[37]. Ici, c'est l'étudiant qui est « générateur de sens » et seul évaluateur pour savoir quelle est la réponse appropriée à fournir à ses pairs dans le cadre du questionnement interactionnel. Paradoxalement, l'enseignant est aussi médiateur dans le sens où il encourage l'interaction directe entre les étudiants. S'adressant par exemple à un étudiant qui a visiblement du mal à comprendre ce qu'un autre a dit et se montre en attente et un peu déconcerté : «Allez-y, demandez-lui de répéter si vous n'avez pas compris ; Posez des questions directement quand vous ne comprenez pas, pas juste à moi ».

[37] Par exemple, après une première reprise d'une question mal comprise : « alors, qu'est-ce que vous voulez dire par « sa propre couleur ?»/ étudiant : « que noir ou que rouge… ». Enseignant : « alors, c'est différent si vous voulez demander s'il a une seule couleur… (oui) ou est-ce qu'il a sa *propre* couleur ? Par exemple, le bois a sa propre couleur… on peut dire qu'il est toujours marron, beige, marron. »

Autre exemple, alors qu'un étudiant embarrasse celui qui présente en demandant : « est-ce que c'est féminin ou masculin ? », l'enseignant reprend : « il faut que vous demandiez si c'est masculin *ou* si c'est féminin… il est embarrassé ; si vous voulez demandez-lui si c'est masculin… ». Ou, dans l'autre sens, s'adressant au questionné qui a confondu *lire* avec *livre* : « elle vous a demandé si on pouvait le *lire* ? », l'étudiant : le *lire*, oui, lire, livre. On peut ici résumer le rôle de l'enseignant médiateur de l'interaction à travers quatre points essentiels : 1/ dans le cadre d'éclaircissement de malentendus ; 2/ par la reprise des éléments déjà découverts (répétition et résumé des réponses faites, quand trop de redites ou de flottements, exemple : « ah on peut l'acheter ? »), 3/ explications plus développées suite à des questions ou incompréhension (utilisation du tableau) et commentaires « il vous aide hein, là il répond encore mieux que par oui et par non », 4/ observation participative : l'enseignant, comme francophone ignorant de l'objet, se met également du côté des participants[38]. Il est alors également médiateur parce qu'il participe activement à la quête et à la construction du sens.

II. L'analyse du corpus

A. La dimension chronologique.

Pour montrer la dimension diachronique en œuvre, une description du déroulement de la première séquence comme séquence 'témoin' est révélatrice à la fois de l'exercice et de ses évolutions.

Cette première séquence s'est déroulée le 23 avril 2007. Quatre étudiants se sont succédés devant la caméra et la classe pour présenter leur 'objet improbable'. La première étudiante à passer, K., d'origine allemande, dont le niveau linguistique est environ B2, suit en licence de théâtre, en échange Erasmus. Son objet improbable est un joker (carte à jouer) qu'elle a trouvé par terre en visitant le château de Versailles avec ses parents.

On procède en faisant un tour de table, lent et timide où chacun doit poser une question. Légèrement déconcertés par la nouveauté de

[38] « Au plan méthodologique, le chercheur se doit d'une part, d'acquérir une familiarité avec le milieu dans lequel il travaille, et d'autre part de cerner les représentations que se font les acteurs de la situation et du problème (…). Les différences culturelles ne sont significatives que dans un contexte et une relation. C'est à partir d'un contexte relationnel et non à partir d'une logique d'attribution qui se sert de la culture pour justifier et expliquer des situations, que se définit l'approche interculturelle.» (Pretceille, 1999 : 61).

l'exercice, les étudiants tâtonnent et s'expriment parfois de façon à peine perceptible ou à peine compréhensible. Une nouvelle contrainte est alors formulée par l'enseignante à l'étudiant questionné, justifiée en partie par l'enregistrement audio/vidéo (afin que l'on comprenne), mais en réalité, utile à chacun pour entendre et comprendre la question : reprendre l'ensemble de la question dans sa réponse (ex : est-ce que c'est en bois ? / Non, ça n'est pas en bois, etc.). L'étudiant questionné devient ainsi en quelque sorte, et dans l'interaction même, le porte voix du questionneur. La consigne s'avère difficile à respecter et demande à être reformulée régulièrement, car cette reprise n'a rien d'un automatisme. Respecter cette nouvelle consigne s'avère précieux dans la construction du sens et permet aux plus faibles linguistiquement d'avoir au moins une seconde chance de comprendre la question ; cela permet aussi d'éviter des doublons dans les questions suite à une mauvaise compréhension. Les plus assurés linguistiquement ont moins de mal à effectuer cette reformulation, probablement parce que le coût en est moindre pour eux en termes d'efforts allocutifs et de concentration – il s'agit en effet de se concentrer à la fois sur le sens de la question et de penser à y répondre, mais en plus de penser à reprendre la question.

Un étudiant, qui a déjà pris le rôle du 'comique-décalé' dans le cours, demande au bout de quelques secondes « c'est quoi, l'objet ? ». Tout le monde rit ; reprise des consignes : pas de questions ouvertes au début. Puis, quelqu'un demande « est-ce qu'on peut jouer avec l'objet ? – léger embarras de K., qui répond « oui, mais on peut jouer avec tout ». Connaissant la nature de l'objet à deviner, ce qui n'est le cas de personne au moment où est posée la question, on comprend que K. ait contourné la réponse par crainte qu'une réponse en « oui » (qu'elle aurait dû faire, en réalité, ici, s'agissant d'une carte à jouer), ne permette aux autres de trouver trop rapidement. On voit ici les ébauches d'une stratégie se mettre en place par rapport à la notion de « jeu », et de « gagnant/perdant », avec l'idée, visiblement, ici que si les autres trouvent trop vite, K. va 'perdre'. Les questions qui suivent sont timides, difficilement audibles et nécessitent fréquemment d'être précisées ou répétées : ex : « est-ce que l'objet est féminin ? » (???) ; « est-ce que l'objet est féminin, en français ? » ; « est-ce que ça coûte (plus) que dix euros ?» ; « est-ce qu'on peut le jeter dans la poubelle ? » : réponse de K. sur le *contenant* : « oui, on *peut* le jeter à la poubelle » (4'environ). « Est-ce que l'objet est dans la salle ? » : K. : « oui, dans mon sac. » ; reformulation de la question : « est-ce que l'objet est *visible* dans la salle ? » ; « est-ce que l'objet est dangereux ? », réponse de K. : « pas vraiment…Ah, ça dépend ! Dans un sens métaphorique, ça peut être *très* dangereux ! » Au bout de 7'40 secondes, l'enseignante propose de faire un résumé des éléments connus, ce dont se charge spontanément une

étudiante polonaise. Après le résumé des réponses, qui met en évidence un vouvoiement d'adresse entre étudiants, les questions fusent, et le principe du tour de table où chacun peut et doit prendre la parole est oublié. Le rythme des échanges s'intensifie au point que K. est obligée de demander : « Ralentissez ! eh, eh !…» (avec un geste des deux mains vers le bas pour signifier calmez-vous !). Parmi les autres questions, on a : « le chocolat ?… »[39] ; « est-ce que c'est chic ? ». Un étudiant hispanophone demande si c'est « fragile », confondu avec « flexible », ce qui conduit un troisième étudiant (francophone), à lui expliquer la différence entre les deux. « Est-ce que c'est plat ? » (oui), ouvre une piste reprise par plusieurs étudiants : « est-ce que c'est un dossier ? » (posée deux fois). À la minute 19, « est-ce que ça contient de l'information numérique ? » : c'est l'étudiant francophone qui comprend mal la question comme : « est-ce que ce sont des chiffres et des lettres ? » ; l'étudiant hispanophone auquel il avait expliqué la différence entre fragile et flexible lui explique à son tour. On voit ainsi la collaboration en œuvre et la dynamique de la construction du sens dans l'échange, non seulement en termes de questions/réponses, mais également à travers la dynamique de l'échange *social* et de la construction relationnelle solidaire, autour de la compréhension d'un sens caché commun. Au bout de 27', la question est enfin posée : « est-ce que c'est une carte ? ». K. répond : « oui, mais laquelle ? ». À partir de là s'enchaînent une série de questions sur les types de cartes (d'adhérent, informatique, téléphonique, d'identité ; de fidélité, de réduction, de photocopie, qui contient un code… Finalement, les étudiants n'ayant toujours pas trouvé au bout du temps réglementaire de 30', K. donne des informations complémentaires : « Je l'ai trouvé par terre à Versailles avec mes parents, oui, c'est un souvenir et on peut le *collecter* ». Finalement, quelqu'un trouve après 35'.

Les 3 autres objets qui passent sur la même séquence (le porte-clé décapsuleur, le crucifix et la canne d'aveugle) sont découverts plus rapidement : une fois les objectifs et le processus compris, les étudiants sont beaucoup plus à l'aise dans l'exercice et se laissent prendre au jeu – deviner. Ainsi, les interventions suivantes durent environ 14'; 7' ; 18'30. Pour l'ensemble des étudiants, plus aucune présentation ne durera si longtemps.

[39] La vraie question serait « est-ce que c'est du chocolat ? ». On remarque que l'économie des questions suit souvent la loi et le rythme du moindre effort.

B. Construction collaborative du sens : élaboration autour du malentendu

À différentes reprises au fil des questionnements, des malentendus ont lieu, qui passent plus ou moins inaperçus et sont généralement éclaircis par les étudiants entre eux. Par exemple, la question « est-ce que c'est un porte-bonheur ? » n'est pas comprise par une étudiante haïtienne. L., qui est francophone et qui présente son objet, lui explique par un synonyme : « un porte-bonheur » égal un porte chance ; ici, bonheur égal chance. Un autre exemple de malentendu à propos du crucifix : « est-ce qu'on peut trouver cet objet dans la rue ? » : réponse (étudiant hispanophone) « oui, dans la rue, dans beaucoup d'endroits » ; « est-ce que tu peux l'utiliser plusieurs fois ? », réponse : « toi oui, moi je ne l'utilise pas » ; « est-ce que c'est dans la salle ? », réponse : « oui, mais tu ne peux pas le voir » – ici, on est susceptible de comprendre que l'objet est caché dans son sac.

La canne d'aveugle

Le souci scrupuleux de l'étudiante interrogée sur l'objet qu'elle a choisi est tout à fait intéressant : « est-ce que c'est pour une fille ? », réponse, « oui, non… », reprise de la réponse: « est-ce que c'est *relatif* ? parce que ça peut être pour fille ou garçon ». Diverses réponses vont s'avérer un peu déroutantes ici : « cet objet, est-ce qu'on peut quand même le garder à la maison ? », réponse : « tu peux le garder *à* la maison, mais on ne peut pas le garder *dans* la maison » ; et « on ne peut pas l'utiliser en classe » (avec un malentendu ici sur le sens su verbe *pouvoir* : il semble qu'il eût été plus approprié de préciser que l'on pouvait si on en avait besoin, mais que cela n'a rien de spécifique par rapport à la situation scolaire et n'a pas de lien avec ce que l'on fait à l'université ni ce que l'on y apprend) ; puis « oui, c'est un matériau spécialisé », « non, ce n'est pas dangereux » et « non, ça ne s'utilise pas pour les enfants, pour les adultes, oui ». Enfin, dernier malentendu autour du verbe *rouler* et du substantif *roue* : « Est-ce que ça a des *roues* ?/ oui, c'est *rond*./ Attendez, est-ce qu'il a des *roues* ?/ je pense que oui. Ça peut *rouler*, mais normalement non. ». Quelqu'un demande si c'est une dynamo (en relation avec le fait de rouler ?), mot que plusieurs étudiants ignorent. Un étudiant colombien peu timide et d'un bon niveau de français, A., explique alors à tous le sens de « dynamo ». Une fois l'objet découvert, l'étudiante expliquera que si on la fait tomber, la canne d'aveugle *roule*, mais elle n'a pas de roues ; d'où son explication.

Ensuite, nouvelle question, qui va susciter un malentendu par rapport à l'attribut « scientifique » (dont on ne se rend compte qu'une fois que l'on connaît l'objet dont il est question) : « est-ce que c'est quelque

chose de scientifique ? », réponse : « oui ». Quelques minutes plus tard, l'idée va être reprise par plusieurs questions : « c'est un objet scientifique international ? » (oui), « est-ce que tu as choisi cet objet par rapport à tes études ? » (non), « est-ce qu'il a été inventé au vingtième siècle ? » (oui), « est-ce que l'objet aide les gens ? » (oui), « est-ce que l'objet aide à se déplacer ? » (oui). À partir de là, comme les étudiants sont partis sur l'idée de l'objet *scientifique*, c'est cet attribut qui va s'exprimer à travers une série de propositions pour savoir si c'est un Gps, une chaise roulante, une bicyclette, si ça marche avec les étoiles, si c'est un microscope (perte de l'idée de déplacement). Finalement, les deux dernières questions qui conduisent à la réponse sont : « est-ce qu'on peut l'utiliser avec les mains ? » (oui) et « est-ce que c'est pour les aveugles ? » (oui) – c'est une canne blanche d'aveugle.

Par ailleurs, malgré la consigne donnée de ne répondre que par oui ou par non, on constate également que l'étudiant qui présente prend plus ou moins de liberté, en fonction de son propre niveau de langue. Ainsi, les étudiants qui maîtrisent le moins bien la langue répondent-ils d'une façon ou d'une autre par oui ou non, avec, d'ailleurs, souvent, des erreurs[40]. Ceux qui ont un meilleur niveau de langue, voire qui sont francophones, n'ont aucune difficulté à préciser légèrement sans pour autant donner trop d'informations. Par exemple, à la question « est-ce que c'est un objet symbolique ? », L. répond « en général, non ; le mien, oui ». La question qui suit, avec une certaine logique est : « est-ce que c'est un cadeau ? » - un lien est fait entre l'idée de cadeau et une éventuelle symbolique affective, mais ce n'est pas le cas ici. Ensuite, à

[40] Ainsi, après 8'50 de questions et de nombreux malentendus, H. étudiant palestinien, répond *oui* à la question de savoir si son objet improbable est une lettre ; on lui repose la question, et il dit non. Tout le monde éclate de rire : on pensait que c'était terminé et que l'objet était trouvé ; l'étudiante qui pensait avoir trouvé fait la grimace. Commentaire de l 'enseignante : ah, K. n'est pas contente ! Donc ce n'est pas une lettre ? H.: Non. Autre étudiant : est-ce que c'est une carte postale ? H. : oui, c'est carte postale parce que… c'est pas exactement carte postale. (Rires de tous). L'enseignante : Alors, non, H., vous devez seulement pour le moment dire oui ou non. H. : oui, mais c'est pas exactement carte postale. L'enseignante : Alors, non ? c'est pas une carte postale ? H. : non. Non. Le nom c'est pas carte postale. Autre étudiant : « est-ce qu'on peut aller à l'adresse que c'est écrite sur l'enveloppe ou la lettre ? H. : Est-ce que vous pouvez répéter pour moi ? (l'étudiante répète) oui. (10'50) on peut aller à cette adresse. Autre étudiant : est-ce que c'est comme un plan ? Étudiant questionné : non. Enseignante : non, non ce n'est pas comme un plan ? H. : non. Etc. Finalement il s'avère que c'est une invitation (11'47). Comme H. avait répondu malgré deux reprises, *oui*, au début, à la question est-ce que c'est masculin ?. L'enseignante s'exclame : mais ce n'est pas masculin une invitation ! H. : un-vitation (!). Enseignante : *une* invitation, et je vous ai expliqué, déjà, que tous les mots en –ion étaient féminins. Alors pourquoi avez-vous choisi cet objet ? H. :Parce que j'ai un (sic) exposition (tous les autres étudiants rient de l'erreur qu'il vient de refaire).

la question : « est-ce que c'est un porte-clef ? », L. répond encore : « Moi je m'en sers comme porte-clef, mais en règle générale, non. Il n'a pas de forme, mais peut en avoir beaucoup. ».

Conclusion

L'enseignant renonce ici à la direction du sens en construction ; il n'est plus le meneur de jeu. Pour les étudiants qui participent au cours, la construction d'une identité linguistique en français se fait à travers la constitution d'une interlangue en évolution constante, mais aussi à travers la construction de représentations communes, à partir d'un faisceau de représentations qui sont, au départ, distinctes (par exemple, par rapport au sens donné à ce qu'est une chaîne). C'est en cela qu'est développée la perception de l'universel singulier (Porcher & Pretceille, 1996). La construction est collaborative car tous les étudiants coopèrent pour aider celui qui est questionné à l'élaboration d'une identité à la fois linguistique (en français) et personnelle. On voit ainsi comment chacun apprenant à mieux dire, apprend aussi à mieux *se* dire, à mieux se faire entendre et comprendre. Cela s'avère particulièrement visible pour les étudiants les plus en difficulté au niveau linguistique : grâce à la récurrence de leurs diverses erreurs, les autres entrent dans une dimension co-constructive d'un autre niveau afin de *pousser* le sens à émerger (reprises, corrections). On peut mesurer ainsi la mise en place d'une véritable construction du sens par médiatisation, à différents niveaux : le sens est médiatisé à travers les questions posées, les réponses données, mais aussi à travers les erreurs. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, tous les intervenants de l'exercice se constituent à chaque fois et alternativement comme médiateurs du sens linguistique. Aussi, la relation entre les pairs est ici tout aussi importante, sinon plus importante, que ne le sont les échanges avec l'enseignant, et c'est dans ce développement relationnel 'à la rencontre de l'autre', que s'élabore une véritable communication interculturelle.

Bibliographie

A.-Pretceille, M., Former et éduquer en contexte hétérogène, Anthropos, Paris, 2003.

A.-Pretceille, M., L'éducation interculturelle, Que Sais-Je, PUF, Paris, 1999.

Augé, Marc, Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie, Paris, Fayard, 1994.

Beacco, J.-C., Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Paris, Hachette, 2000.

Bourdieu, P., ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Paris, fayard, 1982.

Dibie, P., Wulf, C., Ethnosociologie des échanges interculturels, Paris, Anthropos, 1998.

Fracchiolla, B., Ecologie et altérité : du discours de valeurs au discours de droits, thèse pour le doctorat, Université de Paris 3, 2003.

Fracchiolla, B., « Tabous et temporalité : la dimension interculturelle du temps », Louis, V., Auger, N. et Belu, I. (éds), Former les professeurs de langues à l'interculturel, Cortil-Wodon: E.M.E., 2006, p.155-168.

Goffmann, E., Les rites d'interaction. Paris, Les éditions de minuit, 1974.

Hall, E.T., La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu, Seuil, Paris, 1984.

Hall, E.T., Le langage silencieux. Paris, Seuil, 1984 [1959].

Hily, M.-A. & Lefebvre, M.-L., (dir.) Identité collective et altérité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques, Paris, L'Harmattan, Espaces Interculturels, 1999.

Kerbrat-Orecchioni, C., L'énonciation, Paris, Armand-Colin, 1999.

Maingueneau, D., L'énonciation en linguistique française, Paris, Hachette, 1999.

Moscovici, S. (dir.), Psychologie sociale des relations à autrui, Paris, Nathan Université, 2000.

Porcher, L., A.-Pretceille, M., Éducation et communication interculturelle, PUF, Paris, 1996.

Porcher, L., A.-Pretceille, M., Ethique de la diversité et éducation. Paris, PUF, 1998.

Ricoeur, P., Soi-même comme un autre, Paris, Points Seuil, 1990.

Vinsonneau, L'identité Culturelle, Paris, Armand Colin, 2002.

Winkin, Y., Anthropologie de la communication, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

Dislocation, interaction orale et dveloppement de la compétence pramatique en français chez des apprenants hispanophones immigrés en milieu homoglotte

SANDRA MILENA PACHECO

Université Lumière Lyon 2

Cette contribution vise tout d'abord à resituer l'oral de l'apprenant de langue cible en tant qu'objet d'étude légitime. Nous examinerons comment un phénomène tel que *la dislocation* apparaît au sein de l'interaction exolingue (hispanophone-francophone) et les fonctions qu'elle permet d'accomplir.

I. Problématique et questions de recherche

Depuis quelques décennies, l'étude de la langue parlée, notamment celle du français, a connu un important développement. Elle s'est constituée au fil des temps en tant que véritable objet d'analyse scientifique. L'avènement de la pragmatique a favorisé l'intérêt de l'étude de l'oral en examinant sa fabrication progressive dans le processus de production aussi bien que les éléments qui y interviennent et leurs caractéristiques. Cependant, ce remarquable progrès a côtoyé bon nombre de préjugés face à une langue écrite profitant d'un large prestige, voire même d'une « sacralisation ». La langue parlée au contraire est mal connotée, elle a même été conçue comme fautive, populaire ou vulgaire ou comme reflet imparfait de la langue écrite. Bien qu'élément central du processus d'appropriation des L.E., l'oral reste encore appréhendé au travers cette perspective normative de l'écrit qui prétend garantir une pratique légitime de la langue. C'est ainsi que certains phénomènes constamment attestés à l'oral n'entrent pas dans le

cadre d'un enseignement formel, alors qu'ils font l'objet d'une acquisition dès lors que la langue étrangère est présente dans l'univers quotidien et extra-institutionnel de l'apprenant. Ce dernier s'approprie graduellement ces structures et ces « façons de parler » à partir des échanges avec des locuteurs de la langue cible, en en découvrant peu à peu les fonctions pragmatiques. Le phénomène que nous présentons dans cette contribution – la dislocation – fait partie de ces phénomènes.

Nous considérons que la pratique de l'oral en interaction engage chez l'apprenant un processus d'exploration et de construction progressives qui se développe dans le temps, dans différents contextes et avec le concours de différents acteurs. Ainsi, nous demandons-nous quelles sont les caractéristiques formelles et fonctionnelles de la dislocation (à droite et à gauche) chez des apprenants hispanophones ? Comment ces caractéristiques se développent-elles au cours du temps ? Comment l'interlocuteur (notamment le locuteur natif) participe-t-il à la production des dites dislocations ?

II. Considérations méthodologiques

L'étude s'appuie sur un groupe d'apprenants hispanophones[41] séjournant depuis des durées variables en France et manifestant de maîtrises hétérogènes de la langue française du fait d'expériences langagières et des parcours académiques différents. Nous avons choisi un certain nombre de situations sociales impliquant ces informateurs que nous avons enregistrées et transcrites sur une durée d'un an (octobre 2005 – octobre 2006), ceci dans l'esprit de mener une analyse développementale de la dislocation. Les situations sont volontairement diversifiées et contrastées (rencontres amicales, repas, entretiens académiques, etc.) et visent à appréhender la variation possible de leurs prestations communicatives et interactionnelles. De même, nous avons eu recours à des *biographies langagières orales* effectuées dans le cadre d'entretiens informels. Ces entretiens ont ainsi une double fonction : ils nous fournissent de l'information sur le processus d'acquisition tel qu'il est vécu par l'apprenant mais ils constituent aussi une source complémentaire de données pour l'identification du phénomène en question.

[41] Ces locuteurs seront identifiés sous les conventions suivantes : **HF1** (Hispanophone Femme), **HH2** (Hispanophone Homme), **HF2** (Hispanophone Femme), **HF3** (Hispanophone Femme). **FH**, **FH1** et **FH3** correspondent à des locuteurs francophones hommes).

III. La dislocation : définition et caractéristiques

De manière générale, la dislocation est conçue – du point de vue formel – comme une construction au sein de laquelle une forme lexicale se détache d'une clause qui contient un élément de reprise (pronom clitique) avec lequel cette forme coréfère[42]. Lorsque cette forme lexicale se détache à gauche on parle d'une *dislocation à gauche* (désormais DG). Si au contraire, elle se détache à droite, on a affaire à une *dislocation à droite* (DD) comme dans les exemples suivants :

Sa mère, ***elle*** vient d` partir : ***Dislocation à Gauche***

Forme détachée ***Pronom clitique***

Elle n'est pas contente, *la maîtresse :* ***Dislocation à Droite***

Pronom clitique ***Forme Détachée***

On verra toutefois que loin d'une standardisation de ses caractéristiques formelles, la dislocation présente un répertoire considérable de formes concernant non seulement l'élément détaché (syntagme prépositionnel, verbes en infinitif, etc.) mais également l'élément de reprise (pronoms démonstratifs, etc.), des formes attestées autant à l'oral qu'à l'écrit chez les locuteurs natifs (cf. Blasco-Dulbecco 1999).

Du point de vue fonctionnel, la dislocation peut être considérée comme un dispositif qui accorde à un référent le statut de *topic* (cf. Lambrecht 2000), ce dernier fonctionnant comme centrage ou 'recentrage' d'une information, la rendant – dans les termes de Pekarek (2001) – *mutuellement intelligible pour les interlocuteurs* (d'où son caractère pragmatique). La dislocation serait donc un moyen de focaliser

[42] Il existe toutefois des cas où la forme détachée n'a pas d'élément de reprise mais qui se joint à la construction verbale (***le couteau*** *on fait un trou dans la peau*, Blasco-Dulbecco 1999 :138). Cette auteure considère ce type de manifestation comme faisant partie de la typologie de la dislocation (troisième statut du syntagme nominal disloqué). Nous considérons, au contraire, que ce type de cas relève du détachement en général et non pas d'une dislocation par l'absence justement du double marquage.

l'attention mutuelle des interlocuteurs sur « ce dont on parle » ou « ce qu'on est en train de faire » ou « ce qu'on est en train de dire », etc. Or, la dislocation comporte encore d'autres caractéristiques et fonctions au sein de l'interaction entre natif et non natif. On examinera ensuite et de manière plus spécifique comment les deux types de dislocations surgissent et fonctionnent dans ce type d'interaction. Dans la mesure du possible on mentionnera l'ensemble de nos locuteurs mais nous voudrions mettre en relief le locuteur HH2 en raison de son expérience langagière mineure par rapport aux autres locuteurs hispanophones objet d'étude[43]. Cette particularité nous permettra de mieux montrer une « progression » dans l'emploi et/ou recours à la dislocation (DG et DD) depuis le moment où le premier enregistrement à été effectué jusqu'au dernier.

A. Caractéristiques formelles

En ce qui concerne les caractéristiques formelles, la dislocation se manifeste de manière diverse chez nos locuteurs hispanophones. Cependant, nous identifions principalement les formes suivantes : pour ce qui est de la DG, une forme de type *SN+ pronom clitique + SV*, et une autre de type *A c'est B*. Pour le cas de la DD, on identifie la forme *clitique+ SV+ SN* et la forme *Ce/Ça + SV (être) + SN*. En voici quelques exemples :

(1) **Corpus 1 (1673-1681)** – *La Candelaria* (**DG : SN+ pronom clitique + SV**)

1673. HH2 et et **la candelaria** /
1674. HF3 eh :
1675. HH2 **vous la connaît** /
1676. HF3 non: non non\ on est pas passé\ on était en:: en voiture\ non

(2) **Corpus 1 (1802-1821)** –*Bordeaux c'est chaud* (**DG - A c'est B**)

1812. **HH2 Lyon c'est froid** /
1813. HF2 oui
1814. **FH3 Lyon c'est très froid oui**
1815. **HF1 Lyon c'est froid**
1816. HF2 tu vas [voir hein/]
1817. HF1 [tu vas] rapidement le voir
1818. HH2 ((rires))
1819. HF3 *dos centigrados*

[43] Lorsque la prise de données a débuté, leur durée de séjour en France était variable : **HH2** (deux mois), **HF2** (deux ans), **HF3** (2 ans), **HF1** (3 ans).

1820. FH1 c'est quand même le courant du centre de la France hein / on est pas à Lille
1821. HH2 non mais vraiment **Paris c'est froid\ Paris c'est froid**

(3) **Corpus 1** (1391-1395) – *Luc* - (**DD - clitique+ SV+ SN**)

1391. HF1 Damien c'est l- c'est l` copain de Catalina
1392. HH2 non c'est le:=
1393. HF1 l'époux le mari
1394. HF1 *cómo es que se ll-*: **comment il s'appelle le p`tit**
1395. HF2 Luc

(4) **Corpus 3** (68-76) – *Le cas européen* (**DD - Ce/Ça + SV+ SN**)

76. HH2 et alors je travaille la même chose\je fais des cartes je consulte des livres\ **c'est : c'est très intéressant le cas européen** parce qu'y a: tous les pays sont différents mal- malgré qui qui qui est au nord eh: c'est: c'est différent

La plupart de ces exemples appartiennent au corpus 1, enregistré en octobre 2005 (deux mois après l'arrivée de HH2 en France). Dans le cas de la DG, et particulièrement l'exemple (1), HH2 manifeste une structuration particulière. Cette particularité réside dans un élément que nous considérons purement formel et typique chez les apprenants hispanophones: en effet, dans la deuxième partie de cette DG, HH2 conjugue le verbe de la clause qui suit l'élément détaché à la troisième personne du singulier (*La Candelaria vous la **connaît*** ?). Il s'agit sans aucun doute de l'emprise de sa L1 où l'équivalent de *vous* (*usted*)[44] est conjugué à la troisième personne du singulier : *usted conoce - usted **la** conoce* ? (Vous la connaissez ?)

On pourrait signaler qu'à ce stade d'appropriation, HH2 manifeste une certaine « instabilité », idée qu'on pourrait encore constater dans l'exemple (5), où l'on remarque une divergence entre l'élément détaché (*les rues*) et le pronom clitique (*ils*) :

(5) **Corpus 1** (1701-1703) – *Rues étroites*

1701. HH2 je pense qu'à Lyon **les rues ils sont trop trop petits**\ ils sont *estrechas/* euh

[44] A souligner qu'en espagnol *vous* a également un équivalent au pluriel : *ustedes*. Cette forme est conjuguée à la troisième personne du pluriel : *ustedes **van*** (vous allez), *ustedes **estudian*** (vous étudiez), etc.

```
1702. HF2   étroites /
1703. HH2   étroites \ parc`qu'à Bogotá ils sont pas comme ça\
```

Cette idée reste toutefois contestable dans la mesure où même les locuteurs natifs manifestent des emplois où tant la forme détachée que le pronom clitique divergent :

La surveillante il était pas au courant (Cornish 1987)

Les vieilles femmes ils sont toujours à causer (Blasco-Dulbecco 1999)

Ce qui reste clair, du moins pour le non natif, c'est l'expression d'un processus en construction qui – même dans ses formes souvent perçues comme erronées – se rapproche des emplois du natif.

* * *

Il existe toutefois une forme qui reste privilégiée par la plupart de nos locuteurs : la forme *A c'est B*. En effet, si l'on observe l'exemple (2), on constate que cette forme présente 5 occurrences, la plupart produites par des locuteurs hispanophones.

Si l'on regarde la fréquence d'emploi tout au long des corpus (enregistrés avec un laps de 2 à 3 mois entre chaque prise), la forme *A c'est B* est plus utilisée que la forme *SN+ pronom clitique + SV* chez HH2 et HF3 :

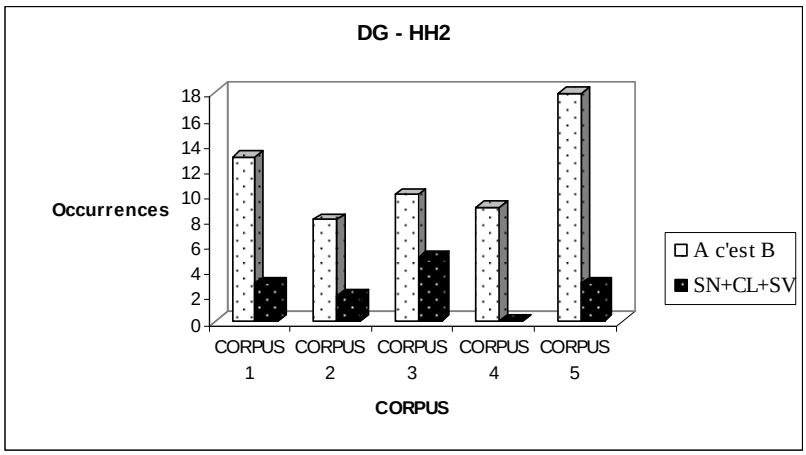


Fig. 1. Dislocations à Gauche chez HH2

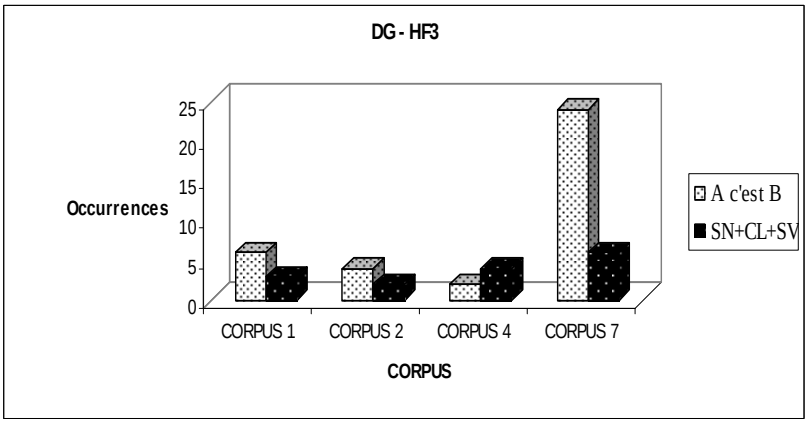


Fig. 2. Dislocations à Gauche chez HF3

Cependant, pour notre locutrice HF1 (avec un niveau plus élevé d'exposition à la langue par rapport aux autres locuteurs), la tendance d'emploi se manifeste à l'inverse :

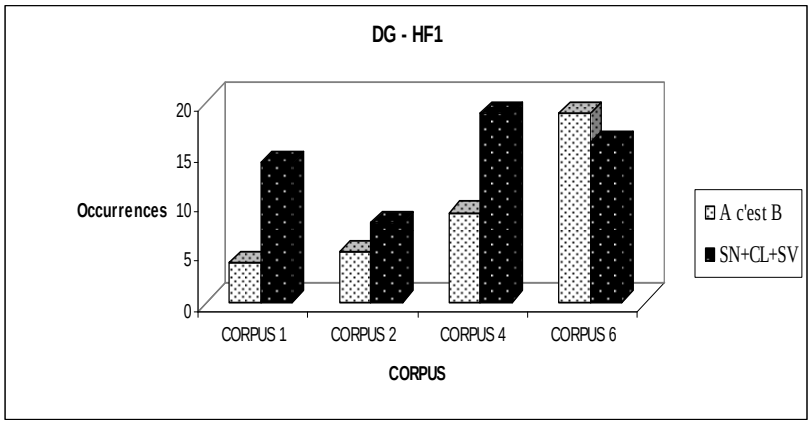


Fig. 3. Dislocations à Gauche chez HF1

On observe alors que chez HF1 la forme *SN+CL+SV* reste privilégiée**.** De plus – et de manière coïncidente, ces mêmes tendances sont identifiées pour l'ensemble des locuteurs dans le cas de la DD : dans les productions orales de HH2 et HF3, la forme *Ce/Ça + SV (être) + SN* (cf. exemple 4) est plus employée que la forme *clitique+ SV+ SN* qui, au contraire, est plus récurrente chez HF1 :

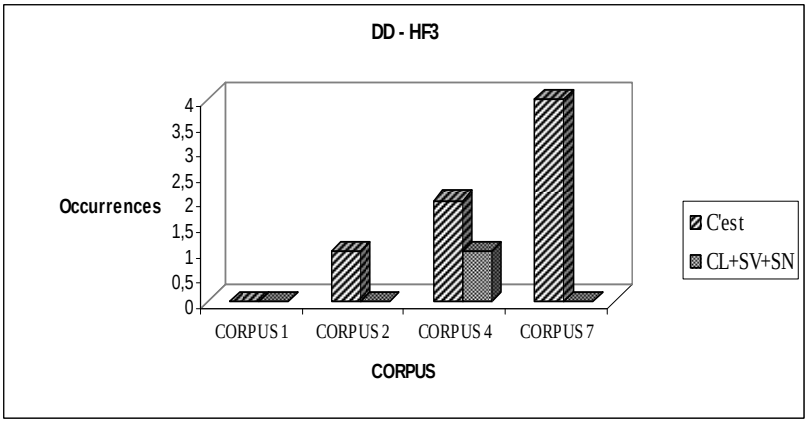


Fig. 4. Bilan des dislocations à droite (DD) chez HF3

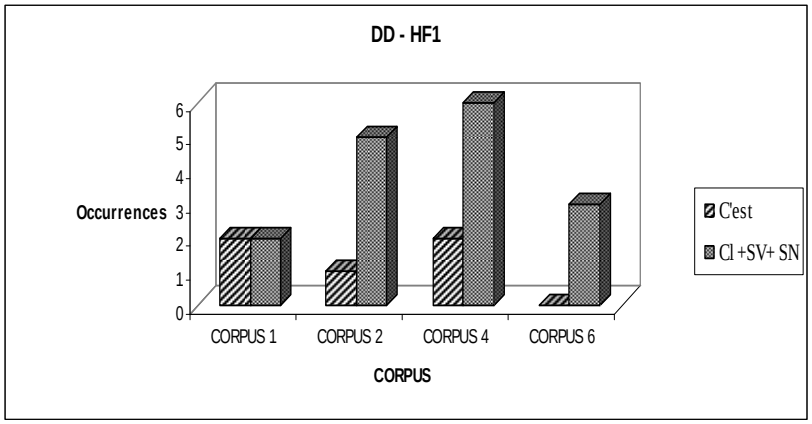


Fig. 5. Bilan des dislocations à droite (DD) chez HF1

B. Caractéristiques fonctionnelles

En ce qui concerne la façon dont la dislocation fonctionne au sein de ces interactions exolingues, on examinera principalement son action par rapport à la *gestion du topic* de même que l'*organisation conversationnelle* (pour le cas de la DG) et la *dimension évaluative* (notamment dans la DD).

1. La gestion du topic

Selon Pekarek (2001) la DG permet d'introduire, réintroduire ou changer le référent de l'élément disloqué. Il est vrai que dans des premières étapes HH2 s'investit dans le maintien du topic comme dans l'exemple (6) :

(6) **Corpus 1 (778-784)**– *L'essence c'est cher*

778. FH3 et tu laisses ta voiture ici
779. FH1 mh (.) i` faut l`[faire]
780. HF1 [c'est] moins cher *amor*
781. HF3 ah non oui
782. HF1 l'essence / l'essence/ les prix [même]
783. HH2 **[l'es]sence**
l'essence c'est trop cher
784. HF2 ça c'est cher hein/

Cependant, dans le cadre d'une relation collaborative, ce locuteur prend de plus en plus d'initiative afin d'introduire un autre topic :

Corpus 1 (1696-1704) - *Rues étroites*

1696. HF1 la bibliothèque *arango* \la bibliothèque *arango*
1697. HF2 ah ouais ouais voilà \c'est là ou là de c` coté là de la bibliothèque\ben on monte et voilà\ c'est là
1698. FH3 ben: en tout cas c'était tout en travaux quand on y était hein/
1699. HF3 ah oui des travaux partout
1700. FH3 ouais
1701. **HH2** ***je pense qu'à Lyon les rues ils sont trop trop petits j- euh: estrechas/***
1702. HF2 ***étroites /***
1703. HH2 ***étroites*** **** parc`qu'à *Bogota* ils son:t sont pas longs/ je n` sais pas à
1704. FH3 pareil et c'est p`t être pire même à paris parce qu'`y a encore des quartiers qui sont marginaux donc c'est encore plus étroit

Dans cet exemple, il est question de l'emplacement d'une bibliothèque (1696 à 1700). Cependant en 1701, HH2 – quoique de manière brusque – introduit un autre topic : les caractéristiques des rues lyonnaises. On peut dire pourtant que HH2 arrive à *l'anchor position* (cf. Schegloff 1986) ou la position dans laquelle il introduit ce dont il va/veut parler et par la suite centre l'attention de ses interlocuteurs. En d'autres termes, la DG permet à HH2 de gagner l'accès au *floor*, au terrain de parole et rendre ainsi leur intervention légitime.

L'action collaborative ne reste pas qu'au niveau de la gestion du topic. Elle se manifeste également par une participation à la formulation. Ainsi, HH2 profite-t-il mieux de son interlocuteur afin de dépasser – comme dans l'exemple antérieur – une étape de formulation difficile : la recherche lexicale à partir de 1701 montre premièrement, une tentative *auto-structurante* (*petits* comme synonyme de *étroites*, « véritable » nuance visée par HH2), ensuite l'explicitation d'un problème et le recours hétéro-structurant (demande de confirmation et aide de la part de HF2 en 1702).

Dans le cas de la DD, qui apparaît plus tard dans le répertoire de HH2 par rapport au DG, le référent constitue la reprise d'un topic qu'on a mentionné préalablement ou qui reste au moins « présent» dans l'esprit des interlocuteurs[45] . Dans l'exemple (7), on peut signaler que *Allemagne*, *Belgique*, *Angleterre* et *Barcelone* retrouvent dans la DD (tour 76) une sorte de « reprise synthétisante » avec *le cas européen*:

[45] Cf. Horlacher et Müller 2005.

(7) **Corpus 3 (68-76)** – *Le cas européen* [46]

68. HH2 […] j'ai travaillé l'Allemagne
69. FH oui/
70. HH2 eh: j'ai travaillé eh: Belgique /
71. FH mh mh
72. HH2 j'ai travaillé Angleterre (.) et je suis en train de travailler sur eh:
73. FH oui\ d'accord
74. HH2 comme on l'avait: accordé
75. FH oui
76. **HH2** et alors je travaille la même chose\je fais des cartes je consulte des des livres\ ***c'est : c'est très intéressant le cas européen*** parce qu` y a: tous les pays sont différents mal- malgré qui qui qui est au nord

2. Organisation conversationnelle

Dans ce type de fonction, la DG s'inscrit dans une dynamique conversationnelle complétive à l'intérieur des tours adjacents, autrement dit, un tour de parole contient la première partie de la structure et le tour suivant la deuxième. On peut parler alors d'un procédé *co-énonciatif* (cf. Jeanneret 2003) qui témoigne d'un travail collaboratif comme dans le cas (8):

(8) **Corpus 3 (76-80)** – *L'Allemagne*

76. HH2 en Allemagne `y a beaucoup beaucoup d- c'est c'est un monde rural pendant le dix-huitième c'est-à-dire `y a pas beaucoup de villes importantes
77. FH oui
78. **HH2** bon seulement francfort Berlin et Leipzig mais mais ***l'Allemagne c'est un pays***
79. **FH** ***de toutes p`tites villes***
80. **HH2** ***oui***\ et bon en:: en Belgique c'est d'autres d'autres cas parc` que: `y a un problème\ c'est la compétence entre eh:: Amsterdam et Londres\

Dans cet exemple, on identifie une sorte d'*effet de suite* où FH (en 79) enchaîne sur ce que HH2 a formulé précédemment en donnant l'impression que la DG a été produite par un seul locuteur.

[46] Ce corpus a été enregistré entre le 5ème et 6ème mois de séjour de HH2

3. Fonction évaluative

Cette fonction, même si elle ne se restreint pas à la DD, constitue – selon Horlacher et Müller (*ibidem*) – une caractéristique importante dans ce type de dislocation. En effet, celle-ci apparaît de manière très fréquente dans des contextes où l'on porte une évaluation d'un objet de discours et dans laquelle on remarque souvent des termes axiologiques (cf. *mauvaise* dans l'exemple ci-dessous):

Corpus 5 (17-18) – *La qualité des professeurs*

18. **HH2** j'ai fai:t pendant deux ans/ j'ai fait quatre niveaux eh: chaque six moi:s je faisais un niveau\ mais **c'est très très *mauvaise* la qualité des: des professeurs à: l'université où je faisais mes études en : en sciences**

IV. De quelques constats

De manière générale, l'apprenant hispanophone manifeste, même dans des étapes initiales et dans ses formes perçues comme « fautives », plusieurs caractéristiques proches des emplois attestés chez les natifs : la prédominance de la DG sur la DD, la divergence au niveau de l'accord entre l'élément détaché et le clitique, une importante récurrence de la forme *A c'est B*. Cette dernière caractéristique révèle pourtant un emploi considérable notamment dans les étapes initiales et intermédiaires d'immersion alors que pour les étapes supérieures celle-ci est moins fréquente.

Si dans une première étape le locuteur hispanophone assure plutôt le maintien du topic, c'est dans des étapes subséquentes – et avec plus d'aisance – que son discours commence à s'autonomiser, c'est-à-dire, l'apprenant commence à prendre plus d'initiative. Ceci n'exclut pas la participation de l'autre, celle-ci reste effectivement collaborative et dans les termes de Mondada et Berthoud (1992 :137) elle « ne se définit pas tellement, ou pas uniquement, par rapport à sa capacité d'imposer un topic mais par rapport à celle de prendre appui sur le discours antérieur de son interlocuteur pour en proposer un »[47]. A propos de cet appui, on constate également que l'apprenant hispanophone ne compte pas que sur le locuteur natif mais également sur le locuteur non natif (un autre hispanophone en l'occurrence) qui manifeste un degré plus élevé que le sien en ce qui concerne la maîtrise de la langue et la connaissance des

[47] Mondada et Berthoud (1992), p. 137-138.

réalités socioculturelles du milieu. C'est ainsi que l'on identifie des séquences hétéro-structurantes, complétives qui témoignent d'un travail en collaboration non seulement au niveau du contenu du message mais aussi de sa formulation.

Conventions de transcription

[ ]	Chevauchements
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
((rire))	Phénomènes non transcrits
par-	Troncation
grados	Passage en langue étrangère
euh::	Allongement vocalique
=	Enchaînement rapide
(.)	Pause courte
(...)	Pause longue
xxx	Segments inaudibles

Bibliographie

Ashby, W., « The Syntax, Pragmatics and Sociolinguistics of Left and Right dislocations in French », in *Lingua* n° 75, 1988, p. 203-229.

Blanche Benveniste, C., *Approches de la langue parlée en français,* Paris, Ophrys, 2000, p.164.

Blasco-Dulbecco, M., *Les dislocations en français contemporain,* Paris, H. Champion, 1999, p. 340.

De Pietro, J.-F., Matthey, M., PY, B., « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » in Weil, D., Fugier, H., (éds) *Actes des troisièmes Rencontres régionales de linguistique 1988,* Université de Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 1989, p. 99-124.

Horlacher, A.-S., Muller, G., « L'implication de la dislocation à droite dans l'organisation interactionnelle » in *TRANEL* n° 41 : *Grammaire, discours et interaction. La structuration de l'information,* 2005.

Jeanneret, T., *La Coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique,* Berne, Peter Lang, 1999.

Lambrecht, K., « Dislocation » in Haspelmath M. et alii (éds), *La typologie des langues et les universaux linguistiques. Manuel International*, Berlin, 2001, p. 1050 -1078.

Mondada, L., Berthoud, A.-C., « Entrer en matière dans l'interaction verbale : acquisition et co-construction du topic en L2 » in *AILE* n°1, 1992, p.107-143.

Pekarek, S., « Dislocation à gauche et organisation interactionnelle » in *Marges Linguistiques* n° 2, novembre 2001, p. 177-194.

TROISIEME PARTIE

COMPETENCE SEMANTIQUE - COMPETENCE PRAGMATIQUE

Chapitre I

Conférences plénières

La construction du sens par et dans le texte pour des apprenants allophones

JEAN-MARC DEFAYS

Université de Liège

Les questions abordées dans cette contribution sont anciennes, voire banales, mais n'en restent pas moins fondamentales, d'autant que les didacticiens et les enseignants de langues doivent maintenant les reposer à la lumière des développements récents de la linguistique cognitive, de la psycholinguistique et, de plus en plus, de la neurolinguistique.

En les comparant avec celles mobilisées par la phrase, quelles sont les connaissances et les compétences linguistiques, pragmatiques, socioculturelles spécifiquement ou spécialement requises par la lecture (et l'écriture, que nous n'aborderons pas directement ici) de textes ? Ensuite, y a-t-il des difficultés spécifiquement ou spécialement causées par le texte au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Quelles comparaisons peut-on faire avec l'apprentissage de la lecture en langue maternelle chez des enfants ou des illettrés ? Dans quelle mesure les compétences textuelles sont-elles alors transférables d'un apprentissage d'une langue à l'autre ? Enfin, peut-on ou doit-on concevoir une didactique, une méthodologie et/ou une pédagogie spécifiques au texte en langues étrangères ?

C'est à ces questions que nous voudrions, non pas répondre vu la variété des points de vue et des situations d'apprentissage, mais apporter plus modestement quelques éléments de réponses, en commençant par présenter une définition instrumentale du texte, dont a d'abord besoin un didacticien soucieux d'aider les enseignants et leurs apprenants, compte tenu des diverses discussions et propositions que l'on trouve dans la littérature scientifique. Deuxièmement, nous décrirons – toujours avec les mêmes intentions – la dynamique du texte, la construction de son sens, de son début à son terme, le long des trois axes articulés de l'énonciation, de la cohésion et de la cohérence. En nous appuyant sur

ce dispositif, nous tenterons, troisièmement, d'expliquer les difficultés que rencontrent les apprenants allophones confrontés au texte par rapport aux lecteurs experts qui le maîtrisent, généralement sans en prendre conscience.

I. Le texte et les compétences textuelles

Avant de les distinguer, notons que le texte et le discours répondent jusqu'à un certain point aux mêmes définitions. Dans l'un et l'autre cas, ils relèvent de la parole saussurienne, de l'usage de la langue dans un contexte particulier. Depuis Guillaume, on s'est intéressé à la dimension mentale de cet usage discursif et/ou textuel ; depuis Gardiner, à leur dimension sociale ; depuis Benveniste, à leur dimension intersubjective. Texte et discours suscitent aussi le même débat dans leur rapport à la phrase, unité-étalon de l'analyse linguistique pendant fort longtemps, et encore maintenant pour beaucoup. Constituent-ils seulement une succession de phrases, selon l'approche distributionnelle de Harris, la grammaire textuelle de Weinrich ? Ou bien représentent-ils une expansion de la phrase, selon l'approche générative déjà présente dans les théories proppiennes, développée dans celles du géno-phéno-texte de Kristeva. Ou bien, et c'est l'option à laquelle va notre préférence, nous entrons, avec le discours/texte, dans une autre dimension du langage, en franchissant un seuil, non seulement de complexité, mais aussi de nature, comparable à celui que l'on franchit quand on passe de l'analyse phonologique à l'analyse syntaxique. Aussi formulons-nous l'hypothèse que le discours/texte repose sur un fonctionnement différent (qui intègre la syntaxe, mais pas rien que la syntaxe, peut-être même pas toute la syntaxe), qui demande une analyse spécifique, qui mobilise des compétences spécifiques au cours de sa production.

Maintenant faut-il dissocier le texte et le discours en prenant d'autres partis théoriques dans un débat aussi complexe qu'ancien, inépuisable, semble-t-il, qui prend parfois la tournure d'arguties terminologiques. Nous n'y entrerons pas et nous nous contenterons de nous situer en inversant l'équation d'Adam, qui estime que le discours est concret, le texte abstrait, et qu'il faut ajouter le contexte à celui-ci pour obtenir celui-là. Au contraire, le texte est à nos yeux le premier et le seul objet linguistique concret et fonctionnel dont nous faisons l'expérience réelle, lors de sa production, de sa réception, de la coopération qu'il réclame et suscite dans la communication ; alors que le discours représente une composition et un flux de paroles virtuelles qui se caractérisent sur les plans linguistiques, énonciatifs, pragmatiques, thématiques, qui sont liées à des activités, des groupes, des positionnements socioculturels caractéristiques, mais qui ne peuvent se révéler et a fortiori être

analysées, que réalisés dans des textes particuliers. Les discours médical, féministe, universitaire, ne peuvent être appréhendés que dans leurs manifestations concrètes, seuls ou en combinaisons, dans des textes : tel entretien avec un médecin, tel article de journal, telle leçon d'un professeur…

Aussi, d'après cette perspective, la phrase (dont la définition n'est pas moins controversée) et le discours sont-ils, autant l'une que l'autre, des abstractions théoriques que l'on ne peut déduire du texte qu'a posteriori, sous formes d'unités syntaxiques, dans un cas, sous formes de configurations socio-sémantiques, dans l'autre, et que ce texte actualise. Finalement, nous dirons que le texte est à la fois, sur son plan linguistique, la mise en œuvre de phrases (qui sont, sans cela, de simples traces ou ébauches, isolées, inertes, insignifiantes, d'une énonciation révolue ou en projet) et, sur son plan discursif, la mise en forme de discours (qui sont, sans cela, de simples options, concepts, dispositifs…).

A se demander maintenant quel sort la didactique des langues a réservé, au cours de l'évolution et des discussions qu'elle a connues ces dernières décades, à ces différents objets d'apprentissage – la phrase, le texte, les discours –, et plus précisément au seuil – non seulement quantitatif, mais aussi qualitatif, donc – à franchir lorsque l'apprenant passe de l'un à l'autre. Dans le cadre des méthodes traditionnelles, qui réduisaient la maîtrise d'une langue à celle de ses règles de grammaire et de son vocabulaire, l'unité-phrase, par laquelle on commençait l'enseignement (florilèges de phrases exemplaires, tant pour leur aspect phonétique que lexical et grammatical), passait rapidement le relai à l'unité-texte qui devenait l'objet de toute l'attention du maître (si ce n'est de ses apprenants) qui l'expliquait (pratique philologique), l'interprétait (pratique herméneutique), le décomposait (pratique rhétorique), le commentait (pratique littéraire, civilisationnelle), sur le modèle de l'enseignement des langues mortes. Les méthodes directes et surtout structuro-behavioristes abandonnent la dimension textuelle, faisant l'hypothèse que la phrase est la structure prototypique d'une langue et la base cognitive de son apprentissage, qu'on peut extrapoler ensuite, quasi naturellement, de sa connaissance et de sa maîtrise, la connaissance et la maîtrise du texte. Les enseignants et les concepteurs de méthodes vont donc se concentrer sur cette phrase, en lui adjoignant parfois d'autres phrases dans des dialogues ou des compositions fabriqués pour les besoins de la leçon, mais sans que l'on entre vraiment dans la dimension textuelle. Les apprenants en langues étrangères, que l'on distingue dorénavant des langues mortes, vont être entraînés à comprendre des phrases, à répéter des phrases, à construire des phrases, à additionner des phrases, à l'oral, puis à l'écrit, mais le texte n'existe

plus ou pas encore comme objet ou unité spécifique. Si l'on retrouve ensuite la perspective textuelle avec les méthodes communicatives, c'est surtout au travers du contexte qui, en les conditionnant, provoque l'échange de messages ; le texte est moins envisagé dans sa composition, sa dynamique internes que comme fraction ou échantillon de discours.

La maîtrise du texte en tant que compétence distincte a donc connu plusieurs avatars : dans les méthodes grammaire-traduction, cette maîtrise du texte – qu'il fallait comprendre, gloser, traduire, éventuellement produire – résumait ou cumulait les autres savoirs (méta)linguistiques : connaissance du vocabulaire, de la morphologie, de la syntaxe, auquel on peut aussi ajouter la connaissance de la culture, qui s'assemblaient comme autant de pièces d'un puzzle pour constituer la connaissance complète de la langue. Chez les structuro-behavioristes, on n'envisage pas à part le texte quand il est question des quatre *skills* – écouter, dire, lire, écrire – qu'il suffisait donc de translater de la dimension phrastique à la dimension textuelle : comprendre et produire un texte, à l'oral et à l'écrit, selon le principe de « qui peut le simple peut le complexe ». Beaucoup de théoriciens des méthodes communicatives, dans leur définition et leur décomposition de la compétence communicative à développer chez l'apprenant en langues, identifient bien une compétence textuelle, aux côtés des compétences linguistiques, grammaticales, sociolinguistiques, discursives, culturelles et autres, plus ou moins nombreuses, selon les auteurs. Si l'on peut se réjouir que le texte se voit ainsi attribuer des spécificités disciplinaires réclamant des aptitudes spécifiques, il reste à établir les distinctions et les synergies entre les compétences ainsi répertoriées. Par exemple, on peut se demander comment les différents (macro) actes linguistiques, moteurs du langage et de son apprentissage, se manifestent dans le texte tel que nous l'avons défini ci-dessus.

Soit dit en passant, plutôt que de chercher à opposer ces savoirs, savoir-faire et compétences, peut-être est-il préférable – selon la perspective d'une didactique intégrée – de les articuler dans ce texte qui relève à la fois de multiples savoirs, d'ordre lexical, morphosyntaxique, discursif, culturel ; de différents savoir-faire, de l'expression à la production, en passant par l'interaction ; de différentes compétences, que ce soit celles qui permettent d'échanger des informations, de poser des actes incitatifs, de prendre des attitudes affectives…

II. Les trois axes du texte, et leur articulation

En nous plaçant dans la situation du lecteur (nous pourrions aussi bien prendre celle d'un auditeur, d'un orateur ou d'un scripteur), nous

dirons que le texte exige de lui trois types d'opérations qui sont inextricablement imbriquées les unes aux autres au point que ce lecteur n'a pas conscience de leur différence, mais qu'il importe de distinguer pour mieux comprendre, enseigner la lecture, identifier les difficultés que certains lecteurs éprouvent et tenter d'y remédier.

Renseigné par le contexte, le support, le paratexte, comme par son éventuelle et relative connaissance référentielle, culturelle, encyclopédique du milieu, et par son éventuelle et relative expérience de lectures antérieures, ce lecteur, avant même de commencer cette nouvelle lecture, pressent, en s'y préparant, les **coordonnées énonciatives du texte**, les rapports que son auteur doit forcément établir entre les trois termes fondateurs de tout projet communicatif que sont les *sujets* (locuteur, allocutaire, délocuté), le *monde* (référent et contexte) et le (les) *texte*(s) (métatexte, intertexte). Ainsi, dès son début, ce lecteur peut émettre toute une série d'hypothèses sur ce projet communicatif que lui propose l'auteur du texte, hypothèses qu'il vérifiera au rythme de sa lecture. Comprendre un texte est avant tout comprendre la nature de ce projet, la finalité que ce texte (en tant que macro-acte de langage) se donne, qui le caractérise, qui le justifie par rapport aux personnes impliquées, au monde concerné, aux discours convoqués, et qui lui donne son sens, aussi bien sa « signification » que sa « destination », c'est-à-dire, sa pertinence. En fait, ces coordonnées énonciatives représentent l'ensemble des conditions requises pour qu'un texte soit non seulement réussi, mais possible.

Ce projet va se préciser et se développer au fur et à mesure que le texte, ou plutôt sa lecture progresse linéairement, d'une unité, d'un mot, d'un groupe de mots, d'une phrase, d'une idée à l'autre, comme une colonne de dominos dressés dont chacun entraîne le suivant dans sa chute. A charge du lecteur de maîtriser les procédés linguistiques qui assurent ces enchaînements, et, grâce à eux, de suivre ou d'établir (selon les cas et les points de vue) le bon déroulement du texte de ses premiers mots aux derniers, ce que nous appellerons – sans non plus entrer dans le débat relatif à ce terme – la **cohésion du texte**. Les mécanismes qui mettent ainsi en relations les unités successives sont bien connus. Les procédés morphologiques (pour simplifier : adjectif > substantif), syntaxiques (sujet > verbe > complément), puis sémantiques (sèmes > isotopie) et diaphoriques (antécédent > anaphore) partent de la constitution de la phrase et permettent son association aux suivantes ; tandis que les procédés thématiques (thème > rhème), informatifs (imprévisible > prévisible), chronologiques (avant > après), logiques (cause > conséquence), argumentatifs (prémisse > conclusion), conversationnels (proposition > réaction > ratification) couvrent des unités de plus en plus grandes. On peut faire l'hypothèse que non

seulement le lecteur doit pouvoir utiliser ces procédés, mais aussi les combiner, peut-être en les activant successivement, du plus local (morphologique) aux plus généraux. Mais cet ordre reste à déterminer et des expériences devraient être entreprises pour savoir à quelles associations est d'abord ou surtout attentif un lecteur expert, et celui qui l'est moins, un apprenant étranger, mais aussi un enfant ou un illettré.

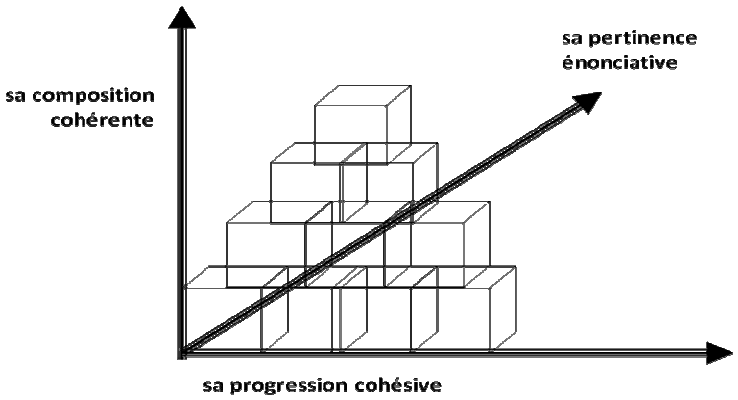
Mais il ne suffit pas de suivre/établir ces enchaînements pour comprendre le texte qui se construit aussi en même temps qu'il se déroule. En effet, autant sur le plan formel que sur celui du contenu, les unités du texte ne font pas que se succéder ; elles s'assemblent également, comme un jeu de construction cette fois, pour former chaque fois des unités d'un rang supérieur jusqu'à la dernière qui correspond finalement à la totalité du texte. Ce que nous désignerons ici par la **cohérence du texte** repose sur cette organisation dynamique, hiérarchique et intégrative qui lui permet de former un ensemble ordonné et complet sur base de modèles prototypiques (intertextuels, génotextuels) qui le structurent totalement ou structurent les séquences qui le composent (successives, enchâssées, alternées). Le lecteur, à ce niveau, doit être capable de reconnaître le ou les modèles au(x)quel(s) recourt l'auteur, dans sa structure générale comme dans ses parties, et de suivre sa(leur) mise en œuvre au cours de sa lecture, y compris avec des modifications et des transformations. Les principaux modèles de cohérence prototypiques sont également bien connus – descriptifs, explicatifs, narratifs, argumentatifs, dialogaux – , même si la question de leur exhaustivité, de leur fondement (linguistique, cognitif, culturel) et de leur universalité (telles les *Formes simples* de Jolles) reste pendante. Ces modèles prototypiques connaissent une multitude de déclinaisons, de variations, de combinaisons, prétextes à d'aussi nombreux classements génériques. Comme plus haut, on peut tout de même se demander si ces modèles s'imbriquent, du plus petit (le modèle descriptif) au plus large (le modèle dialogal, qui peut finalement comprendre tous les autres), et dans quel ordre le lecteur, expert et inexpérimenté, les utilise.

De toutes manières, insistons sur le fait que pour que ces deux types d'organisation – enchaînement linéaire et emboîtement hiérarchique – constituent un texte, il faut qu'ils s'inscrivent dans le contexte énonciatif et le projet communicatif que nous avons commencé par décrire.

Bref, dès le premier mot, le texte et son lecteur (et scripteur) courent trois lièvres à la fois, sont aspirés concurremment par trois fins : par la *fin-aboutissement* (linéaire), le début du texte appelant inévitablement son terme, suivant le déroulement dans l'espace comme dans la durée, jusqu'à son épuisement intrinsèque (tout étant dit) ou à une interruption

extérieure (la cloche de la récréation) ; par la *fin-complétude* (architexturale), quand la composition est achevée, le programme couvert, que le texte s'est ouvert, développé et clôturé selon le modèle adopté (le raisonnement conclu, la narration bouclée, le criminel identifié, « ite missa est ») ; par la *fin-accomplissement* (illocutoire ou perlocutoire), quand l'objectif a été atteint, conformément aux intentions initiales (le lecteur/auditeur est informé, convaincu, ému, endormi… selon les cas).

On peut donc décomposer la dynamique du texte en trois axes, de la cohésion, de la cohérence, et de l'énonciation, qui concourent à sa constitution, à sa réalité comme à son efficacité.



En résumé, le lecteur doit concilier ces trois types d'exigences…

1. de la **progression linéaire** (*cohésion*) : établir des connexions sémantiques, syntaxiques, thématiques, logiques, argumentatives entre les unités qui se suivent ;

2. de la **composition organique** (*cohérence*) : incorporer les séries d'unités ainsi constituées dans une structure globale (les séquences, les parties du texte, sa structure générale) en fonction des modèles textuels dont il a l'expérience.

3. celles de ses **conditions énonciatives** (*pertinence*) : établir le contexte et le projet énonciatif où le texte prend sa source, son sens, sa justification, sa fonction, sa finalité, ainsi que le rôle que l'auteur se donne et lui donne.

Mais il est tout aussi indispensable que ce lecteur soit capable d'articuler ces trois axes, de passer sans cesse de l'un à l'autre, de projeter sur les autres toutes les informations et les intuitions qu'il tire de l'un d'eux, par un système d'enrichissement réciproque, dans le cadre d'une mise en perspective continuelle. En « dé-linéarisant », le (bon) lecteur va ainsi pouvoir reporter les données qu'il a saisies sur l'axe de la cohésion sur l'axe de la cohérence, et les assembler selon l'un ou l'autre modèle prototypique qu'il aura reconnu. Simultanément, il va pouvoir exploiter ce(s) modèle(s) de cohérence pour mieux comprendre, sélectionner, anticiper les données qui se succèdent linéairement, et ainsi stocker dans sa mémoire à long terme les données pertinentes enregistrées par la mémoire à court terme. Finalement, il associera ces données ainsi recueillies et assemblées au contexte et au projet énonciatif tels qu'ils ont été fixés par l'auteur à son intention.

Et ainsi se construit le sens par/dans le texte pour un bon lecteur.

III. La lecture de l'apprenant allophone

Tous les enseignants de langues étrangères peuvent empiriquement prendre la mesure du seuil à franchir, dans les étapes de l'apprentissage, entre la maîtrise de la phrase et celle du texte, et des difficultés pour l'apprenant de transférer les compétences qu'il a acquises avec l'une à la compréhension de l'autre. Lors l'observation de ces lecteurs allophones, au-delà des différents cas de figure dont nous devrons faire le sacrifice dans cette communication (âge, scolarité, langue maternelle, profils d'apprenants différents), on peut décrire ainsi les effets de ces difficultés, que les apprenants partagent avec les enfants et les illettrés : lecture sans compréhension, lecture sans rétention, lecture sans sélection (de l'essentiel et de l'accessoire), lecture sans articulation (des parties du texte). Sur base des trois axes et de leur combinaison ci-dessus expliqués, on peut tenter maintenant de préciser le défi que représente un texte pour un lecteur allophone.

Sur le plan de la cohésion, chacun des mécanismes de l'enchaînement peut lui poser problème. Suivant la méthode cartésienne selon laquelle il faut diviser les difficultés en autant de parcelles qu'il se peut, l'apprenant en difficulté a tendance à atomiser le texte en une multitude de mots et de groupes de mots isolés, dont il compte additionner le sens une fois qu'il les aura tous compris… et oubliés au fur et à mesure. D'autant que la tradition grammaticale scolaire, inculquée lors de l'enseignement de la langue maternelle, l'encourage aussi à privilégier la structure intraphrastique à la connexion interphrastique. Quant au sens, il n'a pas à sa disposition toutes les connaissances encyclopédiques qui lui permettraient de passer du

dénotatif au connotatif pour constituer les isotopies, et pour déchiffrer certaines anaphores infidèles, telles les appositions. Dans le cadre de la progression thématique, il parvient aussi difficilement à reconnaître la part de nouveauté et de redondance dans le déroulement du texte ; abusé par un synonyme, par exemple, il lui arrive souvent de prendre une information déjà ancienne pour une neuve, et vice versa, et de s'engager ainsi sur mauvaise piste de lecture. Quant à l'argumentation, il discerne difficilement les implications implicites au niveau desquelles les propositions s'organisent et forment leur enchaînement logique, et il se trompe alors sur les conclusions auxquels l'auteur veut l'amener. De toutes manières, quand bien même ces différents mécanismes de cohésion seraient maîtrisés, l'apprenant inexpérimenté doit encore les coordonner, pour passer par exemple de l'anaphore au thème, puis du thème au topique, puis aux conclusions, et enfin aux intentions de l'auteur.

Sur le plan de la cohérence, auquel, on l'a déjà dit, l'apprenant n'accède pas aisément, tellement il est concentré sur la succession des termes. Pour « dé-linéariser », pour passer de la lecture linéaire à une lecture tabulaire, faut-il encore posséder un répertoire suffisamment riche de modèles, variantes comprises, que l'on confrontera au texte singulier en cours de lecture et parmi lesquels on choisira celui(ceux) qui lui convien(nen)t. C'est ici que se pose plus précisément la question de l'universalité des prototypes de base, qui seraient plus ou moins transférables d'une langue, d'une culture à l'autre, variantes comprises ou non, par un apprenant allophone, question qui doit faire l'objet d'une recherche approfondie, en tenant compte des différents facteurs déjà mentionnés qui ont dû être laissés en suspens ici. L'apprenant allophone doit aussi être préparé à passer d'un modèle à l'autre, à les combiner, à les emboîter, car rares sont les textes monolithiques qui n'en utiliseraient qu'un seul.

Mais c'est probablement sur le plan de l'énonciation, du projet communicatif dans sa globalité que la pratique du texte chez un apprenant allophone pose le plus de problème. Comme l'enseignement scolaire d'une langue, surtout dans les méthodes traditionnelles, entraîne inévitablement une décontextualisation de son utilisation, les repères énonciatifs sont généralement brouillés, pour ne pas dire neutraliser dans les différentes communications qui ont lieu en classe où les échanges dits « machinaux » et les documents dits « fabriqués » (qui visent directement l'apprentissage sans recourir beaucoup ou du tout à la communication) l'emportent nettement sur les échanges et les documents dits « authentiques » (qui visent au contraire l'apprentissage suite et grâce à la communication). Dans ces conditions, les apprenants – qui ne pratiquent la communication que seulement *in vitro*, sans ses

tenants et aboutissants pragmatiques – ne sont pas entraînés à reconnaître les positionnements énonciatifs induits par tel ou tel type de texte, ni les intentions pas toujours explicites de leur auteur, qui sont pourtant essentiels à la bonne compréhension du texte et qui participent d'ailleurs de la définition que nous en avons donné. Dans la classe, un texte est un exercice parmi d'autres que les apprenants vont tenter d'analyser en mettant à profit les règles linguistiques qu'on leur a enseignées, sans pouvoir (beaucoup) exploiter le contexte et l'intertexte dans lesquels ce texte s'inscrit.

En conclusion, son attention étant mobilisée par la progression linéaire, qu'il suit avec peine, ne parvenant pas plus facilement à reconnaître et à activer un modèle de cohérence qui lui permettrait de traiter, de retenir, d'anticiper les données qui se succèdent, n'étant pas non plus partie prenante du projet communicatif et de son contexte, il n'est pas étonnant que le lecteur allophone soit si embarrassé par la lecture du texte qui représente une opération de haute complexité qu'il n'est pas (toujours) préparé à entreprendre, au risque de la surcharge cognitive souvent évoquée à ce propos, dans le cadre d'un enseignement de la langue prenant pied sur la phrase.

Il faudrait partir du principe, une fois pour toutes, que la phrase et le texte ne participent pas des mêmes processus de compréhension – l'une relevant d'un décodage analytique décontextualisé, l'autre d'inférences intuitives, d'interprétations hypothético-déductives à partir d'un environnement cognitif et culturel –, ni des mêmes processus d'apprentissage – l'une relevant d'une approche structurale, l'autre d'une approche sociale, systémique, constructive, relative, intégrative, bref, orchestrale. Preuve en est que le même texte, adapté évidemment à son niveau, est plus facile à comprendre pour un allophone à l'oral qu'à l'écrit, car le flux de l'oral ne lui donne pas le temps de l'analyser dans tous les détails au fur et à mesure qu'ils se présentent, et l'oblige au contraire à l'envisager dans sa globalité et à recourir à son intuition, deux conditions essentielles à une lecture réussie.

Que serait-il conseillé de faire, dans ces circonstances ? Pour commencer, la décomposition de la lecture selon les trois axes et leur articulation peut servir à préciser les difficultés que rencontrent différents apprenants, soit à comprendre les intentions du locuteur, soit à suivre la progression du texte, soit à en saisir la composition, faute de modèles de référence. Ensuite, l'enseignant peut travailler séparément – en fonction des besoins – sur chacun des axes du texte, pour inciter l'apprenant à adopter les bonnes méthodes et les bonnes attitudes face à ses différentes exigences. Par exemple, les textes lacunaires à compléter, les mots et les phrases en désordre à remettre en ordre, permettent de

mettre en évidence les mécanismes de cohésion, et d'y exercer les apprenants, tandis que les textes auxquels il faut ajouter un titre, une introduction, une conclusion, ou dont les paragraphes, les chapitres doivent être remis en ordre, obligent à se référer à des modèles de cohérence. Quant aux conditions énonciatives, elles feront l'objet d'exercices de contextualisation, dans le cadre de projets et dans la perspective d'objectifs qui dépassent le cadre texte en question. D'autre part, il est aussi important d'encourager les apprentis lecteurs à envisager le texte dans son ensemble, dans sa dynamique intégrée, dans l'interaction des trois axes qui ont été distingués pour les besoins de la démonstration et de l'exercisation, mais qu'il faut combiner dès que et autant que possible. Pour cela, il convient de diversifier, non seulement le type de textes, mais surtout le type de lectures de textes, en pratiquant notamment les lectures rapides et superficielles, voire interrompues, qui entraînent l'apprenant à se concentrer sur l'essentiel et à faire des hypothèses quant au reste ; car apprendre à lire c'est aussi apprendre à deviner, autant qu'/avant d'apprendre à analyser.

En fait, c'est l'ancien débat de l'école primaire entre la lecture globale et la lecture analytique qu'il serait intéressant de revisiter dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, en replaçant le texte au centre de la démarche pédagogique et en multipliant les allers et retours, d'une part, entre ce texte et la phrase, d'autre part, entre ce texte et la communication, le passage direct de la phrase à la communication étant impossible, comme l'a prouvé le peu de succès des méthodes qui ne tiennent pas compte de cette dimension textuelle.

Avant de terminer, un mot à propos de la lecture « arborescente » induite par l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication éducatives (NTICE), plus précisément par l'hypertexte sur lesquelles elles reposent. Nous ne contestons pas les indéniables avantages de ces modes de lecture et d'apprentissage, qui suivent peut-être un fonctionnement similaire à celui du fonctionnement du cerveau, à celui du langage même, et plus spécialement le processus de l'apprentissage spontané : associations libres d'idées, éclatement et recomposition, tâtonnements, essais-erreurs, cheminements et détours, etc. Il faut cependant aussi prendre en compte les inconvénients qu'ils peuvent avoir, que ce soit pour la lecture qui, à cause du « zapping » auquel l'hypertexte entraîne, risque d'être aussi peu cohérente qu'approfondie, que pour l'apprentissage et des problèmes d'attention, de mémoire, d'analyse critique qu'il pose. Il est indéniable que l'hypertexte réclame ou génère des stratégies de lecture différentes, qui – si on n'y prend garde – peuvent contrarier l'apprentissage du texte, tant au niveau de la mise en œuvre des mécanismes de cohésion (plan

local) qu'à celui de la constitution de modèles de cohérence (plan global). Pour mesurer l'impact de ces nouvelles pratiques linguistiques et pédagogiques, Il serait urgent de mener des expériences comparatives approfondies sur les effets à courts, moyens et longs termes de l'utilisation, occasionnelle ou intensive, des NTICE sur la maîtrise du texte, et de tenir compte des résultats dans la conception des méthodes et des programmes d'enseignement des langues.

Bibliographie

Adam Jean-Michel, *Le texte narratif*, Nathan, 1985.

Adam Jean-Michel, *Eléments de linguistique textuelle*, Mardaga, 1990.

Adam Jean-Michel, *Les textes : types et prototypes*, Nathan, 1992.

Adam Jean-Michel, Petitjean André, *Le texte descriptif*, Nathan, 1989.

Adam Jean-Michel, Revaz Françoise, *L'analyse des récits*, Seuil, 1996.

Austin J.L. *Quand dire c'est faire*, Seuil, 1970.

Baylon Ch., *Sociolinguistique, société, langue et discours*, Nathan Université, 1996.

Baylon Ch., Mignot X., *La Communication*, Nathan Université, 1999.

Bourdieu Pierre, *Ce que parler veut dire*, Fayard, 1982 (aussi *Langage et pouvoir symbolique*, Points, Seuil, 2001).

Bronckart Jean-Paul, *Activités langagière, textes et discours*, Delachaux et Niestlé, 1996.

Charaudeau Patrick, *Langage et discours*, Hachette, 1983.

Charaudeau Patrick, Maingueneau Dominique (sous la dir. de), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.

Combette Bernard, *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, De Boeck-Duculot, 1988.

Détrie C., Siblot P., Vérine B., *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Paris, Honoré Champion, 2001.

Dabene L., Repères *sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, 1994.

Defays Jean-Marc, *Principes et pratiques de la communication scientifique et technique*, De Boeck, 2003.

Defays Jean-Marc, *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Mardaga, 2003.

Defays Jean-Marc, « Définir, normaliser, enseigner les discours universitaires », in Actes du colloque Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique, Université de Turku, 20-22 mai 2005.

Dupont Didier, Fauvaux Thierry, Ghenest Michèle, *La dynamique de l'information*, De Boeck-Duculot, 1994.

Eco Umberto, *Les limites de l'interprétation*, Livre de Poche, 1992.

Goffman E., *Façons de parler*, Minuit, 1987.

Hall E., *Le Langage silencieux*, Points, Seuil, 1984.

Jolles André, *Formes simples*, Seuil, 1972.
Kerbrat-Orecchioni Catherine, *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*, Colin, 1980.
Kerbrat-Orecchioni Catherine, *Les interactions verbales*, Colin, 1990 + 1992.
Maingueneau Dominique, *Analyser les textes de communication*, Dunod, 1998
Maingueneau Dominique, *Eléments de linguistiques pour le texte littéraire*, Bordas, 1986.
Maingueneau Dominique, *Genèses du discours*, Mardaga, 1984
Winkin Y., *La Nouvelle communication*, Seuil, 1981.

Délier les langues, une nouvelle forme de dressage des corps ?

CYRILLE GRANGET

Université de Nantes

« Un peuple dont la culture a dominé le monde civilisé comme la culture française au XVIIIe siècle voit son ethnocentrisme à ce point renforcé que, même deux siècles plus tard, s'il voit ses valeurs toujours reconnues en droit par les autres peuples, il aura tendance à ravaler au rang de bizarreries ou de grossièretés, voire de turpitudes, les manières d'être qui s'écartent des siennes. De plus, si les cultures sont des manières d'être collectives, et si nos valeurs françaises, et plus généralement modernes – liberté, égalité- sont individualistes, on aperçoit comment notre culture, universaliste en droit, ne peut qu'inférioriser ou sous-estimer les autres manières d'être collectives qu'elle rencontre.» (Louis Dumont, 1991)

La promotion d'une compétence de communication en langue étrangère est souvent présentée et perçue comme un mouvement d'émancipation qui aurait permis de délier les langues des apprenants après une longue période de dressage des corps des individus subordonné à des fins éducatives générales, entretenu par les conceptions behavioristes de l'apprentissage et menacé de perdurer par le cognitivisme naissant. Si cette version endogène et officielle de l'histoire de la didactique des langues étrangères n'est pas sans fondements, elle nous semble toutefois faire fi des mutations socio-économiques plus globales qu'ont connues les sociétés industrielles occidentales au cours des dernières décennies et qui ont subrepticement déterminé la réflexion didactique, au risque de l'éloigner des préoccupations concrètes des professionnels du terrain. Reprenant les récentes interprétations de Kramsch (2005) et Heller et Boutet (2006),

nous montrerons au travers du concept central de « compétence de communication » qu'en dépit d'un argumentaire autonomisant, le champ de la didactique des langues n'a pas échappé à l'entreprise sociétale de codification, d'encadrement, de formatage et de réglementation des pratiques langagières, pour reprendre les termes de Boutet (2001), contribuant à la mise en place de cette nouvelle forme de rationalisation, « non plus des gestes et du corps physique, (…) mais de l'activité de langage ». Aussi la promotion d'une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères introduit-elle non pas une rupture fondamentale avec la grammaire-traduction, le behaviorisme et la linguistique appliquée mais bien davantage une continuité, afin de s'adapter à de nouvelles exigences sociétales. Aussi les tensions inhérentes au discours en classe de langue étrangère dans les établissements secondaires peuvent-elles être interprétées non pas comme la frilosité des praticiens face à la constitution d'un espace plurilingue et pluriculturel mais comme la difficulté de concilier cette conception-là de la pluralité avec les valeurs fondamentales de l'école.

I. Du dressage des corps au déliement des langues : une conception endogène de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères

L'histoire de l'enseignement des langues étrangères nous montre les mécanismes de construction disciplinaire du champ de la didactique des langues étrangères (dorénavant DLE). Parcourant le siècle passé depuis l'époque florissante de la grammaire-traduction jusqu'aux approches communicatives, dont l'approche actionnelle en vogue actuellement serait le prolongement, on peut considérer que l'on est passé d'un enseignement fondé sur le dressage des corps, accordant une place privilégiée à la réflexion linguistique et une place négligeable à l'expression orale, à un enseignement fondé à l'inverse sur le déliement des langues. Les analyses du discours didactique (Puren 1988, Germain 1993, Helbig 1994) soulignent comment la DLE s'est constituée par rapport aux théories linguistiques et aux théories de l'apprentissage dominantes, dans un mouvement tantôt d'appropriation, tantôt de rejet. Ainsi la méthode grammaire-traduction qui précède la naissance de la linguistique moderne structurale est–elle grammaticalisante tandis que la méthode structuro-globale au travers de ces exercices et de ces présentations distributionnelles de la structure de la phrase emprunte directement aux théories behavioristes et au structuralisme linguistique américain. Dans ce prolongement, l'approche communicative est souvent présentée comme une double réaction, rejet d'une part des conceptions skinneriennes de l'apprentissage et divorce d'autre part par

rapport aux conceptions de plus en plus formalisantes de la linguistique, notamment chomskyenne. Les théories émergentes de l'énonciation et de l'ethnographie de la communication contribuent par ailleurs à conforter la DLE dans son entreprise de bifurcation en lui conférant une nouvelle assise théorique. Ce résumé rapide et nécessairement schématique de la façon dont est racontée l'histoire de l'enseignement des langues étrangères souligne comment la DLE a tenté de conquérir son autonomie entre linguistique et psychologie.

L'observation de ces changements terminologiques et glissements théoriques sous l'angle plus vaste de l'histoire des mutations socio-économiques révèle toutefois que cette autonomie est largement fabriquée.

II. Le déliement des langues, une nouvelle forme de dressage des corps

Il peut d'abord paraître un peu rapide d'isoler l'évolution de la discipline DLE des mutations socio-historiques qui ont modifié en profondeur de nombreuses sphères de la société et notamment le domaine de l'éducation. C'est pourquoi il nous a paru nécessaire de nous interroger sur le moment du dit-tournant communicatif en remontant aux sources de la compétence de communication et en analysant ses redéfinitions successives en fonction des mutations sociétales. A vrai dire, le contexte de l'émergence de la compétence de communication est peu analysé alors que celui de « l'application de la compétence de communication » est clairement explicité, en premier lieu dans le Niveau seuil (1976) puis maintes fois rappelé (cf. Germain 2001, Zarate 2004) pour signifier le commencement d'une certaine modernité dans la conception de l'enseignement des langues. Mais quelle modernité ? Nous allons tenter d'y revenir.

A. La métaphore du lion en cage : de l'enfermement risqué mais nécessaire

Il convient d'abord de rappeler que tout apprentissage institutionnel impose un dressage. On peut penser qu'il est illusoire de vouloir à la fois contrôler les conditions de l'apprentissage en garantissant à des apprenants issus de milieux divers un flux continu de données langagières dans un espace-temps limité et garantir ente eux l'authenticité et la spontanéité d'une communication ordinaire.

D'une certaine façon, tout enseignement en milieu institutionnel est dressage, des langues, mais aussi, plus globalement, des corps, contraints dans le cadre spatio-temporel de la classe, de rester souvent

immobiles et de se montrer dociles. Bange (1992) rappelle les vertus de cet enfermement nécessaire qu'est l'apprentissage en classe : il permet d'échapper aux aléas de la communication en milieu naturel en garantissant un flux continu, surveillé, et structuré d'*input*. Klein (1989) souligne également que le dressage institutionnel présente bien des avantages : comparant l'apprenant au lion en cage, il note que « le lion prospère au zoo mieux que dans la nature », Klein souligne ainsi que l'apprenant captif, tel ce fauve arraché à la jungle, voit sa tâche considérablement facilitée : la chaîne sonore est présegmentée, on lui fournit des mots isolés en plus des énoncés complets, l'écrit accompagne la chaîne sonore, on lui fournit des règles explicites de grammaire, la signification est donnée au moyen de listes de vocabulaire et s'appuie souvent sur le savoir préalable en langue maternelle, etc. Mais, précise Klein, l'épanouissement est conditionné : « si on le traite bien, mais il [le lion] peut également dépérir à cause d'une nourriture inadaptée. » Toutes ces attentions institutionnelles participent donc d'une démarche globale de dressage qui comporte certes le risque non négligeable des mettre des bâtons dans les roues de la faculté de langage et d'anéantir l'appétit du lion. D'où la nécessaire réflexion sur l'enseignement des langues qui accompagne ce processus de dressage.

B. D'un applicationnisme à l'autre

On a voulu croire que le rejet du behaviorisme et de la linguistique appliquée permettait de poser l'autonomie de la DLE. Or il en va autrement. D'une part, ce a quoi aurait renoncé à un certain moment le FLE, c'est d'ailleurs, selon Beacco et Chevalier (1987) « à certaines formes de la linguistique plutôt qu'à la linguistique elle-même ». D'autre part, on peut noter à la relecture de Hymes et notamment de la postface de 1982 que l'établissement d'une liste d'actes de parole en fonction des situations de communication n'est pas contenu dans le programme de l'auteur. Ceci nous permet de suggérer que la DLE à cette époque charnière s'est détournée d'une forme d'applicationnisme pour se consacrer à une autre.

Le discours sur le classe de langue étrangère et les approches de l'enseignement d'une langue étrangère constituent un lieu où les retombées du tournant sémantico-pragmatique ont été les plus nettes : le terme de compétence de communication y a connu un essor quasi immédiat. Hymes dans la postface de l'édition française (1982) revient sur cette notion centrale et son extension en dehors du champ de l'ethnographie de la communication vers l'enseignement des langues en notant que l'expression « compétence de communication » a été adoptée très tôt en pédagogie des langues sous l'effet des centres européens qui ont pris une part active à ce développement. Hymes souligne également

que la notion « est devenue sujet de controverse dans la préparation des programmes d'études » et « objectif dans la mise au point d'épreuves d'évaluation. » Revenant sur les métamorphoses du concept dans le domaine éducatif, avec notamment la division de la compétence de communication en compétence stratégique et sociolinguistique, Hymes cite Malet (1980) selon lequel ne peut pas « substituer des fonctions aux structures des méthodologies classiques puisqu'il n'existe pas de taxinomie adéquate des événements de communication ». Hymes souligne la grande variété de situations que l'on ne connaît pas encore, pas plus que les niveaux émergents d'organisation et de complexité de la compétence de communication qui restait encore largement à décrire. Et appelle les praticiens à une collaboration en vue de définir ces niveaux, car « les façons de vivre et de parler ne sont ni rigides ni variables *ad hoc* d'un instant à l'autre ; elles possèdent bien plutôt cette stabilité adaptative que Bourdieu (1977) décrit lorsqu'il définit sa notion d'habitus. » Ce retour aux sources nous permet de prendre conscience de la rapidité avec laquelle la didactique des langues étrangères s'est appropriée le concept de compétence de communication en lui conférant un contenu que des recherches à venir devaient tenter de définir. Une des caractéristiques du Niveau seuil est de spécifier pour chaque « acte de parole » ou « fonction langagière », une liste d'énoncés possibles. Hymes (1982) s'interroge d'ailleurs sur cette démarche descendante (*top-down)* en remarquant que « l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et *a priori* mais plutôt en une intégration de ses compétences et de ces structures dans l'action ».

La « compétence de communication » dans ses définitions courantes en DLE est par conséquent une interprétation située du concept de Hymes. Cette application a eu pour corollaire une redéfinition du concept et une réduction considérable de son contenu à trois ou quatre sous compétences : compétence linguistique, socio-linguistique et stratégique, parfois discursive ou énonciative (Tagliante 1994), qui ne sont que des interprétations du contenu possible de la compétence de communication. Aussi a-t-on par exemple laissé de côté ou intégré dans d'autres niveaux des niveaux d'organisation de la compétence de communication comme le niveau phonétique, le niveau prosodique, et surtout le niveau posturo-mimo-gestuel. Ce qui se comprend dans la mesure où le corps pendant des siècles de dressage et notamment durant le taylorisme, nous allons y revenir, n'était pas un objet d'étude auquel on pouvait accorder une force d'expression. Comme le soulignent Gullberg et McCafferty (2008), le commencement des études gestuelles ne date que des années 60, époque charnière de crise du taylorisme et des modèles d'organisation du corps dans la société, notamment au

travail, mais aussi dans les salles de classe. Or ignorer ce langage du corps de l'acteur social et ne mettre l'accent que sur la parole émise, n'est-ce pas regarder par le petit bout de la lorgnette la compétence de communication ? On peut penser que le glissement terminologique de la « compétence de communication » à la « compétence langagière » entre le Niveau seuil et le Cadre Européen Commun de Référence (Huver 2002) correspond à une véritable évolution conceptuelle, mais à condition d'intégrer le langage du corps au « langagier » et d'éviter que l'absence de communication verbale ne soit synonyme d'absence de communication. On pourrait également insister sur l'importance de la dimension phonétique et prosodique dans l'enseignement. L'étude de Wolfram (1985) portant sur des apprenants vietnamiens de l'anglais langue étrangère montre par exemple l'influence des contraintes phonétiques et prosodiques dites de bas niveau, tant en production qu'en compréhension, dans l'apprentissage. Cet enseignement est toutefois rarement intégré dans les méthodes du FLE.

Avancer que la promotion de l'approche communicative n'est qu'une autre forme d'applicationnisme et donc de linguistique appliquée ne permet pas encore de comprendre pourquoi à une époque donnée, la DLE s'est appropriée le concept de compétence de communication. Pour se faire, il nous semble intéressant de replacer cette évolution dans le contexte des processus aussi déterminants qu'apparemment sans lien que sont la construction de l'union européenne, la crise du taylorisme et la globalisation de l'économie, puis de l'éconoculturel (Kramsch 2005), et enfin la démocratisation de l'enseignement.

C. La déréglementation de l'enseignement des langues

Nous nous attacherons ici à montrer le parallèle existant entre le passage du taylorisme au libéralisme, et le passage de la grammaire-traduction à l'approche communicative, soulignant ainsi avec Kramsch (2005) et d'autres que les approches de l'enseignement des langues sont au service des intérêts d'une nation, parfois à l'encontre des intérêts des praticiens.

« Délier les langues ! » pourrait être un slogan des années 70 en faveur de la promotion d'une compétence de communication. C'est de fait à cette époque que se théorise le tournant communicatif dans l'enseignement des langues étrangères, curieusement au même moment où s'effondre, selon Boutet, le modèle productiviste du taylorisme et où se met également en place une nouvelle forme sociale d'organisation du travail, dans laquelle « parler » n'est plus une perte de temps mais au contraire un prérequis, voire une nouvelle forme de pouvoir au travail. Comme le note Foucault (1975), durant l'industrialisation, on dresse les

corps pour les rendre productifs. Aujourd'hui on doit délier les langues pour rendre les individus productifs : le véritable capital n'est plus la force de travail mais la langue bien pendue, pas dans la poche, la langue autrement dit déliée. Boutet (2001) souligne que dans le taylorisme, l'époque de la grammaire-traduction, « parler et travailler sont considérés comme des activités antagonistes. Parler fait perdre du temps, distrait empêche de se concentrer » L'époque n'est pas à favoriser l'usage de la langue. C'est seulement lorsque les machines, robots et ordinateurs remplacent la force de travail qu'émerge selon Boutet la compétence de communication. L'analyse de Kramsch (2005) abonde dans le sens de cette thèse en avançant que les orientations de la DLE témoignent de son instrumentalisation par les milieux d'affaire. « A l'époque où les besoins de l'Etat étaient ceux de l'élite cultivée, on considérait que les méthode grammaire –traduction permettaient de lire, traduire, analyser toutes sortes de texte. Lorsque les systèmes éducatifs se sont mis à répondre de façon croissante à l'élite commerciale et aux citoyens mobiles, les méthodes fondées sur la communication et la performance, sur la réussite, ont permis aux apprenants avancés de communiquer avec d'autres de façon rationnelle et efficace (…) la compétence en langue a été testée par des test standards, certifiés, etc. »

Ce parallélisme entre les mutations dans le monde du travail et dans le monde de l'enseignement des langues étrangères nous incite à considérer le tournant communicatif comme un phénomène avant tout dépendant de son contexte socio-historique. Si les méthodologues à cette époque mettent en place un enseignement des usages de la langue, arrachant cet objet aux philologues et le faisant descendre dans la rue- et les supermarchés ! - (cf. Kramsch 2005), c'est également pour épouser le « progrès économique et social » (cf. introduction au Niveau seuil) visé par le Conseil de l'Europe. « Encourager la mobilité des Européens en améliorant et en élargissant l'apprentissage des langues vivantes pour toutes les catégories de la population », tel est l'objectif revendiqué par le Conseil en matière d'apprentissage des langues étrangère. D'après ces écrits, on comprend bien que le « besoin » de parler une langue étrangère est d'abord une fabrication d'époque car l'union économique est une décision politique première et la politique linguistique et notamment d'apprentissage des langues étrangères un outil au service de la construction européenne. Même si dans l'introduction du Niveau seuil, il est rappelé la nécessité de mettre en place des programmes d'apprentissage étroitement adaptés aux besoins et aux motivations des apprenants et aux exigences changeantes de la société. Ainsi pourrait-on croire que les besoins d'apprenants sont premiers et les exigences sociales secondes. Or n'est-ce pas l'inverse ? La terminologie de la DLE connaît à cette époque et par la suite un changement important : on parle

désormais notamment d' « unités capitalisables », de « négociation du sens », de « transactions », autant de termes qui traduisent un centrement, peut-être sur l'apprenant, en tout cas sur *l'homo economicus*, et non plus sur *l'homo faber* de l'entre-deux guerres.

Avant d'aborder les manifestations du discours sur le déliement des langues dans la classe, nous allons nous pencher sur une conséquence de la dérèglementation de l'enseignement des langues : l'émergence d'un modèle de communication.

D. De l'application à l'imposition d'un modèle dit universel

Un corollaire de la libéralisation de l'enseignement des langues est l'émergence d'un modèle dominant, en l'occurrence ici d'une forme dominante de communication. Pour débusquer l'ethnocentrisme dont les apprenants de français langue étrangère font les frais, il importe de comprendre que si le concept heuristique de Hymes peut prétendre à une certaine universalité, la compétence de communication appliquée à la didactique des langues étrangères n'a rien d'universel, elle est au contraire nourrie de traditions nationales.

De fait, la compétence de communication est devenue un instrument de domination de populations d'apprenants dont les formes sociales de communication diffèrent de celles que l'on a bien voulu ranger sous le terme « compétence de communication ». Si la compétence de communication ainsi définie est devenue un instrument culturel de domination, c'est aussi parce qu'il n'est qu'une forme sociale, historiquement et culturellement située de communication, quand bien même on voudrait nous faire croire que la « compétence de communication » est universelle. Kerbrat-Orrechionni (2005) évoque les différences d'enchaînement des tours de parole dans la conversation informelle entre amis, selon qu'elle a lieu entre Français ou entre Etats-Uniens, la première forme se caractérisant en général par de nombreux chevauchements de parole contrairement à la deuxième. Si couper la parole de l'autre dans un tel contexte paraît tout à fait normal à un Français, ce même acte peut paraître irrespectueux ou agressif à un citoyen des Etats-Unis. De la même façon, les apprenants japonais du français sont fréquemment considérés comme des apprenants discrets, peu enclins à communiquer en classe, voire timides (Suzuki 2001, Ishikawa 2004). Là aussi, il s'agit d'une vision ethnocentrée d'un mode de communication. Les apprenants japonais communiquent autrement et peuvent éprouver un certain scepticisme face au credo communicatif des enseignants privilégiant l'intervention plutôt que son contenu. Derrière leur apparente timidité se larve une critique de la communication à tout crin que l'on peine parfois à vouloir entendre. Il en va donc de la

compétence de communication appliquée à l'enseignement des langues étrangères comme de la grammaire gréco-latine depuis l'antiquité. De la même façon qu'on a assisté en Occident et au-delà, pour reprendre les termes d'Auroux et al. (2004), à un « formidable processus de grammatisation des langues » qui a consisté à décrire les langues du monde au travers du prisme de la grammaire latine, au risque d'occulter certaines de leurs spécificités ou de leur attribuer des traits étrangers, on assiste depuis quelques décennies à l'exportation à tout va d'un mode de communication qui fait des ravages. Dans une récente étude, Michael Haugh (2005) souligne ainsi que le concept de face de Brown et Levinson (1978) s'est largement imposé dans les études de l'expression de la politesse, quel que soit le contexte culturel, quand bien même de nombreux chercheurs travaillant sur d'autres langues que l'anglais ont souligné l'importance du biais culturel engendré par ces interprétations. Il apparaît à travers ces études que les dimensions centrales de la politesse en chinois, japonais et coréen ne sont pas représentées dans la notion de face de Brown et Levinson. Analysant des expressions situées de la politesse en japonais, l'auteur montre ainsi que le concept de « face négative » traduit une conception anglo-américaine de la politesse et ne peut rendre compte de façon adéquate d'attitudes de politesse dans la culture japonaise. C'est pourquoi l'auteur préfère recourir au concept de *basho*, traduit par « place », notion centrale dans la philosophie et les études linguistiques japonaises. Se comporter en fonction de cette notion de « place » suppose de montrer verbalement et non verbalement la place que l'on occupe dans une situation donnée conformément aux conventions sociales en vigueur. Haugh montre ainsi l'importance des concepts explicatifs dans le processus de productions des savoirs. De la même façon, on peut donc penser que la notion appliquée de « compétence de communication » ne rend pas compte de modes de communication éloignés de ceux de l'Occident et contribue fortement à stigmatiser les apprenants de français langue étrangère issus d'autres sphères culturelles que celles des didactiques des langues de forte diffusion, ce qui constitue un frein de taille dans leur apprentissage du français, notamment lors du passage du contexte alloglotte, culturellement compréhensif et rassurant, au contexte homoglotte, parfois stigmatisant.

Au terme de cette seconde partie, nous pouvons donc conclure d'une part que la promotion d'une compétence de communication n'est qu'une autre forme de dressage institutionnel. D'autre part que ce discours en butte avec les objectifs traditionnellement assignés aux instances éducatives étatiques, visant un « vivre ensemble », est, comme nous allons tenter de le montrer, générateur de tensions dans les classes et dans le discours des enseignants, devant d'une part garantir un accès

égalitaire de tous les enfants au savoir, et d'autre part former de futurs citoyens européens, c'est-à-dire remplir la périlleuse mission d'une école démocratisée dans un monde global.

III. Illustration des tensions[48]

Au travers de l'analyse du discours d'apprenants adolescents et de celui de leurs enseignants en classe de langue étrangère, nous pouvons observer comment se manifestent les tensions entre d'un côté la pression sociale d'apprendre à communiquer en langue étrangère et de l'autre l'impossibilité de réaliser cet objectif étant donné les contraintes curriculaires, les modes d'organisation scolaire, et les valeurs égalitaires qui sont celles de l'école.

A. Le primat de l'accès égalitaire aux savoirs à l'école

L'école est traditionnellement un lieu égalitaire d'accès aux savoirs. Cette conception se traduit en classe de langue étrangère par une distribution équitable de la parole, orchestrée dans la plupart des cas par l'enseignant et des interventions ciblées des apprenants s'effectuant dans un climat d'écoute mutuelle que l'enseignant veille à maintenir. Les trois extraits suivants, recueillis dans une classe d'initiation (Clin) rassemblant treize élèves allophones nouvellement arrivés en France âgés de 8 à 11 ans, montre l'importance qu'accorde l'enseignant à la dimension collective du travail d'apprentissage du français langue étrangère. Les enfants doivent décrire devant la classe les actions qui figurent sur des images que l'enseignante leur a données. Cette activité permet d'employer le lexique verbal que les enfants connaissent, ou d'apprendre de nouvelles expressions. D'emblée cette activité est présentée comme une activité collective (*on travaille ensemble*) dans laquelle chaque élève intervient à tour de rôle (*chacun son tour*), non pas dans une configuration de face à face avec l'enseignante mais en s'adressant à l'ensemble de la classe (*tu montres à tout le monde*). L'enseignante veille au maintien de cette configuration collective au travers de ses consignes et rappels (*respectez les règles*) et en incitant les élèves à collaborer (*tu peux l'aider ?).*

(1) Les verbes, les actions

(1a)

1 P maintenant on fait du français on travaille **ensemble** et les coloriages c'est

48 Je remercie sincèrement N. Rajaonarison, M. Bealls et E. Mailleux de m'avoir autorisé à analyser des extraits de leur corpora.

après …… (les enfants s'affairent à ranger leurs affaires)
voilà ça y est +++ bon ++++++ ALORS + maintenant on va commencer un
travail (…) on va (la maîtresse écrit « les verbes » au tableau) ++ étudier ++ les VERBES !

(1b)

31	M	allez D., tu y vas **chacun son tour**
32	D.	verbe ça c'est diffici=le je montre après je dis ?
33	M	tu montres **à tout le monde**

(1c)

53	M	tu montres
54	D.	tu montres
55	M	chchtt oh D. ça n'est pas à toi là ? +++ **respectez les les règles** que j'ai données
56	W.	ah /ekri/
57	M	ecri=RE

(1d)

68	L	el bébé el bébé= (rires elle se met à quatre pattes)
69	M	alors comment s'appelle comment s'appelle le verbe ? +++ alors **tu peux l'aider** ? comment ça s'appelle le verbe d'action ?
70	W.	lé bébé
71	M	non pas le bébé je veux pas le bébé je veux l'ACTION
72	W.	elle marché en quatre

Ces quelques extraits montrent que l'espace classe est réglementé afin de garantir à chaque élève un espace de parole et donc une chance d'apprendre. Ces règles permettent également de souder le groupe dans cette activité *a priori* risquée puisque chacun y expose ses connaissances.

On retrouve cette organisation collective de la parole dans de nombreux autres extraits d'interactions didactiques en classe de langue étrangère, comme dans l'extrait (2) ci-dessous, recueilli dans un établissement secondaire berlinois au sein d'une classe de 28 adolescents de 13-14 ans apprenant le français. Cette séquence

interactionnelle a lieu après les vacances de printemps et s'ouvre par une question apparemment ordinaire de l'enseignante (*et qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ?*).

(2) Les vacances I – révision du passé composé et retrouvailles

1*ENS : et qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ?
2*ELE : euhm
3*ENS : j'ai été
4*ELE : j'ai été + à Berlin
(…)
8*ENS: et Si. tes vacances ?
9*CLA :xxx
10*ENS : c'était bien? c'est bien + tu es restée à Berlin?
11*SI.: non euh :
12*ENS: j'ai été ch ch ch j'ai été
13*SI.: in Schweden
en suède
14*ENS: en suède ! j'ai été en suède d'accord et B. tu as été en Pologne?
15*B: oui
16*ENS: oui et c'était bien?
17*B.: oui
18*ENS: d'accord et Su.
19*SU.: je suis pas allée à
20*ENS: je suis restée à Berlin d'accord et E. tu es resté à Berlin E.?

A étudier de plus près cet extrait, on remarque que l'activité de parole qui s'ensuit est fortement ritualisée, même si les règles ne sont pas explicitées comme dans l'extrait précédent. D'une part, le thème des vacances est un thème-passerelle entre la sphère privée de l'apprenant et la classe dont l'évocation collective est fréquente, notamment à des fins de révision de l'expression du passé. D'autre part, l'enseignant propose aux apprenants la structure *j'ai été* au début de l'échange qui permet à chacun de s'exprimer et donc de délier les langues. Enfin, la distribution rapide des tours de paroles clôt certes rapidement le dialogue enseignant-apprenant mais permet à chacun de s'exprimer et permet aussi à l'enseignant de répondre individuellement aux besoins de chacun qui se manifestent à ce moment précis (dire *in Schweden* en français pour Si. et dire le contraire de *je ne suis pas allée* pour Su.). A ce rythme, une part importante des élèves se sera exprimé en peu de temps dans le cadre mis en place par l'enseignante.

Les deux extraits analysés relèvent à notre sens d'un mode scolaire d'échange langagier réglementé dans le but de garantir à chacun un espace d'apprentissage en classe et d'encourager l'écoute de l'autre et la collaboration.

B. Les effets de l'approche communicative dans le discours enseignant

Dans l'enseignement secondaire, des discours catastrophistes ont épinglé l'inefficacité de l'enseignement des langues étrangères en remarquant qu'une partie importante des élèves ayant étudié une langue durant 7 années est alors incapable de s'en servir dans des situations ordinaires de la vie quotidienne. Dans ce climat, on a pu penser qu'un tournant méthodologique et notamment la mise en œuvre d'une approche plus communicative pouvait remédier à ces maux. Souligner la réticence des enseignants à l'approche communicative participe de cette idée selon laquelle la solution au monolinguisme français serait à chercher dans les méthodes d'enseignement.

L'analyse des interactions en classe de langue étrangère dans ces établissements nous incite pourtant à deux autres constats : d'une part, les enseignants connaissent l'injonction « communicative » et tentent de la mettre en œuvre. D'autre part, les tentatives de mise en place d'un enseignement axé sur la communication génère des configurations difficilement tenables.

Dans les extraits suivants par exemple, issus d'une activité d'expression semi-guidée (préparée par avance) auprès d'une classe de 25 élèves de 14 ans au collège, on remarque que l'enseignant invite tous les apprenants à s'exprimer en anglais dans le cadre de l'activité communicative sur la distribution des tâches domestiques dans la famille. En l'espace de dix tours de parole, l'enseignant indique à deux reprises que l'objectif est de parler en anglais (*NOW you are going to speak but you speak in english YES ?* puis *I would like EVERYONE to speak/ PLEASE/ and to speak English*). Une certaine insistance se fait sentir dans la répétition, dans la menace qui l'accompagne (*if you speak French// you are euh punished*), mais aussi dans l'accentuation de *everyone* et *please*, due certainement en partie aussi à la présence d'un observateur étranger. Mais justement cette présence, si elle a influencé le discours, a pu révéler les représentations de l'enseignant en matière d'attendu institutionnel. Il est vrai qu'il existe une attente sociale en termes de bon fonctionnement de la classe de langue étrangère. C'est justement une classe dans laquelle les élèves communiquent spontanément en langue étrangère.

(3) Tout le monde/ parler/ en anglais

(3a)

1 P YES **NOW you are going to speak but you speak in english** YES ?/ OK///

Well/ What happenS …. In your family/ tell me/ What euh WHO does WHAT

in your family ? /// who does what/ yes ?...

(3b)

11 P WHAT ? (elle écrit what au tableau)/ the activities…/ who does what/ yes **I**

would like EVERYONE to speak/ PLEASE/ and to speak english/ if you speak French// you are euh punished// yes/ you want to speak euh…/ Will ? / Janson ?// what happens euh what ca can you give the situation in the family ?/ who does what//J.///

12 E washing the car (voix très grave)

13 P what happens in your family/// yes ? tell m tellm tell us the situation in your

family/// WHO/DOES/ WHAT/ what does your mother do ? what does your father do ?/ **chut listen please**/// J.

Ces injonctions de tous parler et en anglais semblent donc bien guidées par l'approche communicative. En même temps, cet idéal est difficile à atteindre ou alors intenable, puisque dès lors que la parole se délie au tour de parole 12, l'enseignante appelle au silence et à l'écoute de J. à qui elle donne la parole (*chut listen please*). Ainsi se clôt cette séquence d'ouverture de l'activité et s'ouvre une nouvelle séquence, un dialogue entre J. et l'enseignante, qui s'étend sur plus de 15 tours de parole afin d'aider J. à formuler les deux énoncés *my mother does the shopping and the cooking* et *my father washes the car*. En (2), moins de 15 tours de parole ont permis à 5 apprenants de prendre la parole. On peut donc conclure que se donner les moyens de développer une compétence de communication prend 4 fois plus de temps que de donner des outils préfabriqués ou encore qu'une distribution systématique de la parole permet de faire intervenir 4 fois plus d'élèves. En d'autres termes, il nous semble que la mise en place d'une approche communicative à l'école doit s'accompagner de moyens supplémentaires (augmentation du volume d'intervention individuelle donc soit augmentation des heures collectives soit diminution des

effectifs) ou qu'à défaut de modifications substantielles des *curricula*, une approche réglementée de la parole reste aujourd'hui l'approche la plus compatible avec les objectifs d'équité de l'école.

C. Les effets de la déréglementation de la parole: la loi de la jungle

Dans les interactions didactiques, on peut distinguer des séquences principales et des séquences latérales. Dans les séquences grammaticales enchâssées dans des séquences principales focalisées sur la transmission du sens, les apprenants qui ne prennent pas habituellement la parole se branchent à l'interaction, comme si le fait de parler de la langue étrangère et non plus en langue étrangère, permettait de fédérer d'autres apprenants que ceux habituellement impliqués dans les activités encore appelées de négociation du sens. A l'inverse, on peut s'attendre à ce que des séquences latérales centrées sur la transmission d'un message plutôt que sur la réflexion métalinguistique favorisent aussi l'intervention d'autres apprenants. Il peut être intéressant d'observer le mode d'intervention de ces apprenants

Dans l'extrait 4 ci-dessous, il s'agit de la fin d'une séquence grammaticale sur la négation, qui a lieu en Turquie dans une classe de 26 adolescents de 12 ans environ. L'enseignant clôt la séance grammaticale, aussitôt des voix s'élèvent (*monsieur, monsieur !*) et il indique un tableau à apprendre en vue de l'examen.

(4) L'examen

118 P …je vais vous donner un petit tableau parce que là, tout est mélangé/
119 As monsieur, monsieur !
120 P j'annonce tout de suite, ce tableau, il faudra bien me l'apprendre pour l'examen
parce qu'il y aura des mots comme ça à l'examen et la forme négative
121 As monsieur, monsieur + découpe et colle ?
122 P **oh là pas tout le monde en même temps**
123 A4 examen ++ vous /ekri/ les questions comme çà + vous donnez le texte
124 P je vous expliquerez vendredi la forme qu'est-ce que ça peut être…

Cette situation déclenche des prises de parole spontanées en langue étrangère (aux tours de parole 119, 121 puis 123). Aborder les

conditions d'examen suscite l'intérêt des élèves qui interpellent l'enseignant et amorcent un échange focalisé sur le contenu, contrairement à l'activité précédente qui n'apparaît pas ici mais que l'on peut aisément imaginée fortement focalisée sur le code linguistique. La vague d'élèves prenant la parole en même temps suscite une mise en garde de l'enseignant (*oh la*) et l'injonction de réduire les sollicitations à une seule (*pas tout le monde en même temps*), ce qui débouche sur le tour de parole 123 d'un seul apprenant qui s'auto-sélectionne et formule, sous des dehors d'affirmation, une question au sujet de l'examen à venir. On observe ici les limites de la communication spontanée en classe : comme plusieurs sollicitations d'apprenants convergent simultanément vers le seul enseignant, la poursuite de l'interaction se fait par réduction de la polyphonie à une voix privilégiée. L'autosélection nous semble être une technique d'intervention fréquente dans les échanges focalisés sur le sens. Dans des activités, même conversationnelles, focalisées sur le code, sans parler de la correction d'exercices, c'est plus souvent l'enseignant qui interpelle, certes plus pour vérifier les savoirs que pour s'informer. En tout cas, la distribution de la parole est plus équitable que par auto-sélection. En peut en effet supposer qu'en situation d'échanges à orientation communicative, les apprenants les plus autonomes vont s'auto-sélectionner et que les autres vont s'auto-censurer, ce qui à terme conduit à un élargissement des écarts en matière de compétence communicative. Lorsque les tours de parole sont alloués par l'enseignant en revanche, celui-ci peut ratifier ou étayer et fournir à chacun une aide selon ses besoins.

L'extrait 5 suivant fournit une autre illustration du passage d'une conversation policée à une conversation déréglementée dans laquelle il faut crier pour se faire entendre. Il s'agit en fait de la suite de l'extrait précédemment analysé sur les vacances (en (2)).

(5) Les vacances II – Le film *Le chocolat*

1*ENS:	alors moi j'ai été aussi en vacances bien sûr / j'ai fait du ski (doucement, mime le geste) wouhouhou + dans les Alpes en France dans les Alpes et j'ai été aussi au cinéma et j'ai regardé le film *Le chocolat*
2*CLA :	(vives réactions)
3*ENS :	c'est un très bon film n'est-ce pas ? moi j'ai vu le film en français
4*M. :	so schön *j'ai adoré*

5*E. :	so langweilig
	j'me suis ennuyé
6*ENS :	alors M. dis en français
7*M. :	c'est une :::
8*ENS :	un film
9*M. :	c'est très bien
10*ENS :	c'est un très c'est un très bon film c'est un très bon film
11*CLA :	xxx
12*ENS :	qu'est-ce que tu racontes E.?
13*E. :	ist doch ein xxx
	mais c'est un xxx
14*ENS :	ja klar
	bien sûr
15*CLA :	xxx
16*ENS :	E. c'est juste une partie une petite partie du film et en plus tu ne comprends rien tu ne comprends rien
17*M. :	er ist pervers der film
	il est pervers ce film
18*CLA :	xxx
19*ENS :	tu ne comprends rien
20*M. :	c'est un très perver[s] film (fort)

Après avoir révisé le passé composé dans une activité de conversation portant sur les vacances, l'enseignante fait part de ces propres activités et précise avoir vu le film *Le chocolat*, ce qui déclenche de vives réactions dans la salle de classe. Tandis que l'apprenante M. exprime en allemand son enthousiasme pour le film, E. réplique qu'il trouve le film très ennuyeux. L'enseignante profite alors de cette envie de s'exprimer pour donner la parole à M. et l'aider à formuler son goût pour le film en français. Mais l'on voit bien dans cet extrait que E. se trouve frustré par cette allocation, essaie à tout prix de faire valoir son point de vue puis M. vient à son renfort et est obligé de crier pour se faire entendre, en 20. Contrairement à l'activité précédente, l'activité de conversation spontanée en classe rassemble une fraction des apprenants et conduit à un mode de prise de parole beaucoup moins égalitaire qu'en début d'activité.

En conclusion de cette partie, nous avons observé que l'émulation et la concurrence entre apprenants générée par la déréglementation de la parole en classe s'oppose à la collaboration issue de la mise en place d'un espace réglementé de prise de parole. Contrairement à ce que voudrait nous faire croire la doxa communicative, il n'est pas prouvé que émulation et concurrence puissent améliorer l'apprentissage des langues. Or le « tout communicatif » aurait tendance, en ignorant les

modes culturellement déterminés de la prise de parole, en privilégiant la prise au contenu et en établissant une hiérarchie des finalités de l'apprentissage d'une langue en faveur de l'oral, à transformer la classe en une jungle d'où sortent vainqueurs ceux dont les langues sont déjà, ou conformément, déliées. Il serait donc ainsi devenu indécent d'être réservé ou d'apprendre une langue étrangère avec pour seul but de vouloir lire un auteur dans le texte. Comprenons bien qu'il ne s'agit pas d'exprimer ici une quelconque nostalgie élitiste mais de réfléchir à d'autres façons de promouvoir l'enseignement des langues pour tous, en faveur d'une diversité des plurilinguismes.

IV. Conclusion

Du vœux d'un enseignement des langues pour tous et uniformisé d'un pays à l'autre (*Niveau seuil*, 1976), on est passé à un modèle unique d'enseignement des langues étrangères, à la fois sur le plan des cultures didactiques et sur le plan des priorités didactiques. Continuer en effet à considérer la faible propension de l'Autre à intervenir en classe comme de la timidité évite toute remise en question en rejetant, au nom d'un universalisme douteux, des formes de communication plus éloignées des formes en usage dans les cultures qui dominent la scène de la didactique des langues étrangères. Considérer les indicateurs de tensions dans le discours actuel des praticiens des langues étrangères comme un refus du changement présente l'avantage de poursuivre une entreprise validée à la plus haute échelle par des instances nationales et internationales mais présente également le risque non négligeable d'un affaiblissement de l'enseignement des langues étrangères à l'école et de sa délégation à la sphère périscolaire, ce qui ouvre la porte, on le sait, aux inégalités. La sociologie de l'école n'a de cesse de mettre en garde contre le fait que, depuis quelques années, l'impact des ressources familiales va à nouveau grandissant dans les destinées scolaires (Maurin 2007). Les tensions du discours en classe de langue dont nous avons relevé l'expression linguistique au travers des interactions entre apprenants et enseignants sont à comprendre comme des signaux appelant, non pas un passage en force de l'approche communicative, mais une réflexion pour doter l'école pour tous des moyens de mettre en œuvre la construction d'un espace européen plurilingue et égalitaire. Nous osons croire qu'il n'existe pas qu'une seule façon d'y parvenir.

Bibliographie

Auroux S., Deschamps J., Kouloughly D., *La philosophie du langage*. Presses Universitaires de France, Paris, 2004.

Bange P., "À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère 1*, 1992, p. 5-35.

Beacco J.-C., Chevalier J-C., "Les rapports entre la linguistique et la didactique des langues", Lehmann D. (ed.), La didactique des langues en face à face, Paris, Didier-Erudition, 1987, p. 31-48.

Boutet J., "La part langagière du travail : bilan et évolution". *Langage et évolution n° 98*, 2001, p. 17-42.

Brown P., Levinson S., "Universals in language usage : Politeness Phenomena". In Goody E. (ed.) *Questions of Politeness*, Cambridge University Press, Cambridge. 1978m p. 56-311.

Coste D., Courtillon J. Frenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Hatier, Paris, 1976.

Dumont L., *Homo Aequalis, II. L'idéologie allemande. France-Allemagne et retour*. Gallimard, Paris, 1991.

Foucault M., *Surveiller et punir*. Gallimard, Paris, 1975.

Germain C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Clé international, Paris, 1993.

Gullberg M., McCafferty S., "Introduction to Gesture and SLA: Toward an Intergrated Approach". *Studies in Second Language Acquisition 30*, 2008, p. 133-146.

Haugh M., "The importance of « place » in Japanese politeness: Implications for cross-cultural analyses". *Intercultural Pragmatics 2-1*, 2005, p. 41-68.

Helbig G., "Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachunterricht im Wandel der Zeiten". *Deutsch als Fremdsprache 4*. 1994m p. 83-95.

Heller M., Boutet J., "Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langues et identité dans la nouvelle économie". *Langage et société n°18*, 2006, p. 5-16.

Huver E., "De la compétence de communication à la compétence langagière en FLE". In Kleiber G., Le Querler N. *Traits d'union*. Presses universitaires de Caen. 2002, p. 223-234.

Hymes D., *Vers la compétence de communication*. Hatier/Didier, Paris, 1973/1982 (1991 pour l'édition française).

Ishikawa F., "Approche interactive dans la transmission de faits grammaticaux : le cas de l'enseignement du français aux apprenants japonais généralement connus pour leur discrétion en classe de langue". *Marges linguistiques*, Actes de colloque, 2004.

Kerbrat-Orrechioni C., *Le discours en interaction*. A. Colin, Paris, 2005.

Klein W., *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, Paris, 1986.

Kramsch C., "Post 9/11: Foreign Languages between Knowledge and Power". *Applied Linguistics 26:4*, 2005, p. 545-567.

Maurin E., *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Seuil, Paris, 2007.

Puren C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé international, Paris, 1988.

Suzuki E., "La grammaire dans l'enseignement/apprentissage universitaire du français lanuge étrangère au Japon". *Etudes de Linguistique Appliquée 122*, 2001, p. 143-151.

Tagliante C., *La classe de langue*. Hatier, Paris, 1994.

Zarate G., "Les langues vivantes : d'une vision nationale de l'identité française à une vision européenne et internationale de la France". *Administration et éducation n°1*, 2004, p. 7-18.

Compétence sémantique et compétence socio-pragmatique en français L2. Le cas de l'apprenant avancé et son acquisition du futur, du subjonctif et du conditionnel

MARTIN HOWARD

University College, Cork

I. Introduction

Cet article vise à mettre en lumière quelques aspects de la compétence sémantique et socio-pragmatique de l'apprenant avancé par rapport à son emploi de la morphologie verbale en français langue seconde (L2). Depuis plus de 10 ans, l'apprenant avancé a attiré l'attention des chercheurs en RAL, de la même façon que les caractéristiques du lecte de l'apprenant moins avancé avaient été étudiées auparavant, surtout dans les grands projets de recherche européens, tels le projet ESF—voir Perdue (1993) —et le projet ZISA—voir Clahsen et coll. (1983). Ces projets ont surtout mis en lumière les stades de la grammaticalisation créative dans les lectes d'apprenants débutants, c'est-à-dire la variété (pré-)basique qui est caractérisée par des moyens lexicaux et pragmatiques pour l'expression des concepts qui s'expriment par le biais de la morphologie flexionelle chez le locuteur natif.[49] L'émergence de cette morphologie consiste en un long processus chez l'apprenant L2 de sorte qu'on peut identifier des stades de développement relatif pour les différents marqueurs morpho-syntaxiques de la langue cible, tels ceux qui expriment la temporalité.

[49] Pour une présentation de la variété basique, voir Klein & Perdue (1997) ; Perdue (1996).

Pour le français, leur acquisition consiste généralement en les stades suivants[50] :

> Formes de base / allomorphes non-analysés > présent > participes au passé / formes figées de l'imparfait > passé composé > valeurs de l'imparfait > plus-que-parfait

Alors que la grammaticalisation chez l'apprenant moins avancé consiste en l'émergence graduelle des marqueurs morpho-syntaxiques de la langue cible, ces formes sont déjà présentes dans les lectes d'apprenants avancés, mais sont employés de façon variable, de sorte qu'il s'agit de la grammaticalisation adaptive[51]—ce processus consiste en la découverte d'autres valeurs qu'expriment les marqueurs morpho-syntaxiques dans la langue cible, de sorte qu'on observe beaucoup de variation entre l'emploi de deux ou plusieurs marqueurs pour exprimer les mêmes valeurs contextuelles jusqu'à ce que l'apprenant atteigne un niveau de maîtrise pour distinguer les valeurs contextuelles de chaque marqueur. De ce point de vue, les études antérieures ont cerné cette variation dans les domaines de l'expression de la temporalité du passé—voir Kihlstedt (1998) ; Howard (2002), du nombre et de la personne—voir Bartning (1998) ; Howard (2006a), et du genre—voir Dewaele & Véronique (2001). Dans le cas de l'expression de la temporalité en français L2, par exemple, les travaux de Kihlstedt et de Howard mettent en lumière l'influence de divers facteurs contextuels sur l'emploi variable des temps du passé de sorte que dans certains cas, il s'agit d'un emploi très restreint de chaque marqueur par rapport au locuteur natif.

Le travail que nous présentons ici vise à offrir un aperçu complémentaire à ces travaux antérieurs en nous ciblant sur d'autres aspects de l'expression de la temporalité chez l'apprenant avancé, à savoir l'expression du futur et de la modalité par le biais du subjonctif et du conditionnel. Vu les facteurs sémantiques qu'on suppose contraindre leur emploi chez le locuteur natif, nous considérons surtout dans quelle mesure l'apprenant avancé témoigne d'une compétence sémantique par rapport à ces formes morphologiques.

Avant de présenter les résultats, nous passerons en détail les différentes formes verbales qui font partie de l'étude dans la section suivante.

---

[50] Pour une présentation plus détaillée de ce schème de développement, voir entre autres Howard (2005).

[51] Pour une discussion de la grammaticalisation en L2, voir par exemple, Giacalone Ramat (1992) ; Housen (1998) ; Noyau (1997).

II. Le futur

L'expression du futur en français consiste en un choix entre trois formes morphologiques, à savoir le futur fléchi, le futur périphrastique, et le présent. Les grammaires prescriptives proposent que l'emploi de chaque forme soit contraint par leurs valeurs sémantiques qui se distinguent nettement. De ce point de vue, les grammaires prescriptives mettent l'accent sur le sens imminent, immédiat, engagé, et certain du futur proche, comme dans l'exemple (1a), alors que le futur fléchi exprime les sens contraires, c'est-à-dire moins imminent, moins immédiat, moins engagé et moins certain—il est soi-disant plus neutre, comme dans l'exemple (1b). Pour le présent, ses valeurs du futur sont généralement analogues à celles du futur proche—il marque des évènements dont le déroulement est certain, et les conditions de ce déroulement sont déjà en évidence de sorte que la préparation organisationnelle de l'évènement est déjà faite, comme dans l'exemple (1c).

(1a) le conférencier invité **va parler** de la construction du sens en L2

(1b) j'**irai** en Australie un jour

(1c) je **pars** demain

Alors que chaque grammaire prescriptive présente ces distinctions sémantiques, fonctionnelles et pragmatiques de façon plus detaillée l'une que l'autre, les études plus descriptives suggèrent que ces distinctions ne sont pas forcément à observer chez le locuteur natif. En particulier, les travaux de Poplack (2001 ; Poplack & Turpin 1999) en milieu minoritaire francophone au Canada suggèrent que ce soit la forme du futur périphrastique qui s'emploie de plus en plus fréquemment de sorte que la forme du futur fléchi s'emploie beaucoup moins que ne le prétendent les grammaires prescriptives—dans ses données orales, le futur périphrastique atteint un taux d'emploi de 73%, alors que le futur fléchi ne s'emploie qu'à 20% et le présent à 7%. D'ailleurs, les locuteurs natifs ne respectent pas les distinctions sémantiques pour utiliser chaque forme, et tout particulièrement le futur proche dans tous les contextes, même ceux où on s'attendra à l'emploi du futur fléchi selon les normes prescriptives. Par contre, pour ses intervenants métropolitains dans le projet du GARS à Aix-en-Provence, Jeanjean (1988) présente des résultats qui indiquent que les taux d'emploi du futur fléchi et du futur périphrastique ne se distinguent pas aussi nettement—le futur périphrastique témoigne d'un taux d'emploi de 42%, tandis que le taux d'emploi du futur fléchi monte à 58%. Ces taux d'emploi s'approchent de ceux que présentent King & Nadasdi (2003) pour leurs locuteurs acadiens, à la différence des locuteurs

ontariens de Poplack & Turpin. Reste à savoir ce qu'en fera l'apprenant L2.

Ainsi, pour l'acquisition d'une compétence sémantique en L2, l'expression du futur pose des questions intéressantes :

- premièrement, comment l'apprenant exprime-t-il le futur ?
- s'il emploie la morphologie verbale, quelles formes du futur emploie-t-il ? Vu la variation à l'emploi des formes du futur chez le locuteur natif, l'apprenant L2 reflète-t-il cette variation en employant l'une ou l'autre forme du futur de façon dominante ?
- l'emploi de chaque forme se distingue-t-il dans son parler pour refléter les contraintes sémantiques que proposent les grammaires prescriptives, ou fait-il comme le locuteur natif qui utilise principalement le futur proche sans distinction sémantique ?

III. Le subjonctif

Encore une fois, les grammaires prescriptives proposent toute une série de contraintes sémantiques sur le choix entre le subjonctif et l'indicatif, telles la possibilité et la probabilité, la subjectivité ou l'objectivité, l'opinion et le jugement, le doute ou la certitude, la réalite ou non—pour une discussion, voir entre autres Ayres-Bennett & Carruthers (2000). En ce faisant, les grammaires prescriptives présentent de longues listes de verbes lexicaux et de conjonctions de subordination qui nécessitent le subjonctif dans la phrase subordonnée, comme s'il s'agissait de l'emploi catégorique du subjonctif dans ces contextes dans le parler du locuteur natif. Pourtant, des études plus descriptives de locuteurs natifs suggèrent que le subjonctif s'emploie dans leur parler de façon moins catégorique—en particulier les travaux de Poplack (1992 ; 2001) en milieu francophone minoritaire au Canada indiquent que cette forme ne s'emploie de façon vraiment productive qu'avec très peu de verbes. Laurier (1989) présente des résultats analogues pour ses locuteurs minoritaires ontariens, de sorte que la question se pose de savoir s'il s'agit d'un emploi sémantique ou lexical—comme l'indiquent Ayres-Bennett & Carruthers (2000, p.197) dans leur survol des recherches sur l'emploi du subjonctif, ses valeurs sémantiques semblent de moins en moins refléter un choix fonctionnel par rapport à l'indicatif, mais en revanche consistent en une règle de grammaire figée : « not to involve a meaningful choice or positive selection of this mood as opposed to the indicative, but rather are simply required by a codified rule of grammar ». En français métropolitain, pourtant, l'emploi du

subjonctif s'avère être plus productif—Blanche-Benveniste (1990, p.197) indique que « d'après les corpus que nous avons rassemblés au GARS, le mode subjonctif n'est pas du tout moribond ni même en passe de l'être ». Pourtant, dans son étude du corpus d'Orléans, Sand (2003) note qu'il ne s'agit pas d'un emploi catégorique, de sorte que son emploi est surtout fréquent avec des verbes d'émotion et de souhait, des adjectifs attributifs, et la conjonction de subordination 'pour que'.

En somme, du point de vue de l'acquisition d'une compétence sémantique en L2, l'acquisition du subjonctif pose également des questions intéressantes :

- premièrement, dans quelle mesure les apprenants avancés emploient-ils cette forme pour faire la distinction sémantique qu'on suppose qu'elle exprime en français natif par rapport à l'indicatif ?
- s'ils l'emploient, en font-ils une distinction sémantique en l'employant avec plusieurs verbes lexicaux, ou s'agit-il d'un emploi peu productif, figé, restreint à certains verbes fréquents comme dans le cas des locuteurs en milieu minoritaire ? Pour indiquer qu'il s'agit d'un emploi sémantique, nous adoptons l'hypothèse de Poplack (2001) qui propose que :

> [...] if a morphological form performs a semantic task, it should occur freely with any lexical item which predicates a proposition consistent with that task, and this occurrence should be unhampered by restrictions imposed by lexical type. [Si une forme morphologique sert à exprimer une distinction sémantique, cette forme doit normalement s'employer avec tout verbe lexical, de sorte que les différents tiroirs lexicaux ne doivent pas restreindre son emploi].

IV. Le conditionnel

La troisième forme est celle du conditionnel, que nous analysons du point de vue de son emploi variable dans des phrases complexes avec 'si', c'est-à-dire pour exprimer l'hypothèse. D'un point de vue sémantique, le conditionnel est très intéressant en raison des facteurs qui contraignent son emploi dans des phrases complexes—d'un point de vue prescriptif, son emploi dépend du degré de vérité—fort possible ou peu probable—qui caractérise la condition qu'on présente dans la protase de sorte que les grammaires prescriptives présentent une série de règles pour la concordance des temps dans les phrases principale et subordonnée, comme dans les exemples (2a)-(2c). Il reste à savoir dans quelle mesure l'apprenant s'approprie ces règles, pour refléter les distinctions sémantiques qu'elles impliquent.

(2a) S'il ne **fait** pas du soleil le matin, les touristes ne **font** pas d'excursions pendant la journée

(2b) S'il **fait** beau, je te **rendrai** visite la semaine

(2c) Si je **pouvais** faire des économies, j'**irais** en vacances en Australie

V. Etude

Il s'agit d'une étude quantitative de données orales d'une vingtaine d'apprenants avancés du français en Irlande. Les données ont été recueillies lors d'un entretien sociolinguistique en adoptant les modalités proposées par Labov (1984) pour le recueil de données naturelles et spontanées. Les apprenants avaient appris le français pendant 7-8 ans et certains parmi eux avaient passé une année à l'université en France dans le cadre d'un échange inter-universitaire. Les apprenants sont des apprenants avancés au sens de Bartning (1997)—d'un point de vue extralinguistique, il s'agit d'apprenants guidés qui se spécialisaient en français pour leur programme d'études supérieures, ayant appris le français pendant plusieurs années à l'école. Vu leur décision de suivre un programme à spécialisation linguistique, ils sont très motivés, surtout ceux qui décident d'intégrer une année supplémentaire dans le cadre de leur programme pour passer un an en milieu naturel. D'un point de vue linguistique, leur variété langagière est caracterisée par un haut niveau de grammaticalisation, ayant dépassé le stade de la grammaticalisation créative pour faire preuve de la grammaticalisation adaptive comme nous l'avons mise en détail dans l'introduction ci-dessus—c'est-à-dire en général les formes morphologiques de la langue cible sont déjà présentes dans leur lecte d'apprenant, mais l'emploi de ces formes est caractérisé d'une forte variation, de sorte que leur développement linguistique consiste principalement en la maîtrise plus productive et plus contrôlée de chaque forme dans les contextes où seraient employées ces formes dans la langue cible.

Vu la variation qui continue à caractériser le développement grammatical chez l'apprenant avancé, nous adoptons une approche variationniste qui vise à cerner de façon quantitative une telle variation du point de vue du détail inhérent de la grammaire dont témoigne le locuteur. Comme le dit Poplack (2001, p. 405) :

> « Variation Theory seeks to account for grammatical structure in discourse, paying particular attention to form-function asymmetry. The alternation of two or more variant forms in fulfilling a single function, so characteristic of discourse, is a major focus. The working hypothesis of variation theory is that within a given locus of variability, or variable context, each of two or

> more competing variants will occur at greater or lesser rates depending on the features that constitute the context. [L'approche variationniste vise à mettre en évidence l'emploi des structures grammaticales dans le discours en mettant beaucoup d'accent sur l'asymétrie entre leur expression formelle et fonctionnelle, surtout du point de vue de la variation qu'on observe entre la réalisation de deux formes ou même plusieurs formes dans le même contexte fonctionnel. Selon l'hypothèse principale de cette approche, le taux d'emploi de l'une ou de l'autre forme dépend des facteurs linguistiques qui caractérisent le contexte.]

Dans une telle approche, il ne s'agit pas de l'acquisition absolue de la grammaire comme un tout ou rien, mais au contraire de cerner le développement comme phénomène qui est forcément variable. Le choix de chaque variante de la variable dépend des facteurs linguistiques qui contraignent l'emploi variable de deux formes ou même plus dans des contextes linguistiques analogues. Ces contraintes sont diverses, concernant des facteurs sémantiques, fonctionnels, phonologiques, pragmatiques, lexicaux, entre autres, tous renvoyant aux caractéristiques du contexte linguistique de la variation. Vu les contraintes sémantiques qu'on suppose, d'un point de vue prescriptif au moins, influencer l'emploi des formes que nous analysons ici, cette approche variationniste peut être très propice pour mettre en évidence dans quelle mesure l'apprenant avancé s'approprie de telles contraintes pour faire preuve d'une compétence sémantique qu'on considérerait créative et non pas tout simplement figée.

VI. Analyse

Pour l'analyse quantitative des données, nous avons répertorié tous les marqueurs verbaux dans les contextes des variations qui nous intéressent ici. A part ces formes, il s'agissait également de répertorier toutes les autres formes verbales qu'employaient les apprenants dans ces contextes, puisqu'ils n'employaient pas le subjonctif et le conditionnel de façon categorique, mais de façon très variable en alternance avec d'autres formes verbales. Ensuite les données ont été codées pour plusieurs facteurs sémantique, lexical, pragmatique, etc., pour voir justement comment de tels facteurs influencent le choix de l'une et de l'autre des variantes qui constituent chaque variable.

VII. Résultats

Dans cette section, nous présenterons les résultats pour chaque variable que nous avons analysée dans le cas de trois groupes d'apprenants, à savoir nos apprenants guidés qui venaient de revenir de la France après un séjour d'un an—le groupe 2 ; et les apprenants guidés

qui n'avaient pas passé de long séjour en pays francophone—le groupe 1 dont les apprenants venaient de terminer leur programme d'études de deuxième année, et le groupe 3 dont les apprenants venaient de terminer leur programme d'études en licence.

A. Le futur

L'emploi relatif des différents marqueurs du futur est présenté dans le tableau 1.

Tableau 1 : L'emploi des formes morphologiques pour marquer le futur

	Tous les contextes	Présent		Futur fléchi		Futur périphrastique		Autres	
	n	n	*%*	n	*%*	n	*%*	n	*%*
Groupe 1	28	17	*61*	8	*28*	0	*0*	3	*11*
Groupe 2	26	7	27	10	*38*	8	*31*	1	*4*
Groupe 3	62	20	*32*	29	*47*	5	*8*	8	*13*

Seul les apprenants dans le groupe 2 produisent la forme périphrastique de façon fréquente, leur taux d'emploi de cette forme ainsi que de la forme fléchie s'approchant de celui des locuteurs natifs étudiés par Jeanjean (1988) dans son étude du français métropolitain. Par contre, les apprenants guidés n'emploient le futur périphrastique que très peu de sorte que l'effet du programme d'enseignement qu'ont suivi les apprenants dans le groupe 3 n'a abouti qu'à l'emploi peu fréquent de cette forme dite informelle. Leur taux d'emploi de cette forme est très loin de celui des locuteurs natifs, reflétant la tendance générale chez les apprenants guidés à suremployer les marqueurs formels aux dépens des marqueurs informels de sorte que leur compétence socio-pragmatique est très peu développée. De ce point de vue, leur taux d'emploi du futur fléchi s'approche du taux d'emploi qu'on observe pour cette forme dans la langue écrite (voir Wales 2002), mais pas la langue parlée.

Il est intéressant de comparer les résultats avec ceux de Nadasdi et coll. (2003) pour leurs apprenants en milieu d'immersion française au Canada. Là, c'est la forme périphrastique qui s'emploie plus fréquemment chez les apprenants ainsi que chez les locuteurs natifs, de sorte qu'on peut proposer un effet pour la variété du français à laquelle sont exposés les apprenants. Nos apprenants se distinguent nettement de leurs homologues canadiens, en employant la forme synthétique plus fréquemment que la forme analytique. De ce point de vue, ils s'opposent

à la tendance générale qui indique que les formes analytiques posent moins de difficulté aux apprenants que les formes synthétiques.

A l'instar de Poplack & Turpin (1999) pour le locuteur natif, nous avons également considéré dans quelle mesure l'emploi de chaque forme est contraint par des facteurs sémantiques tels la valeur sémantique du contexte à marquer, ainsi que par d'autres facteurs tels le rôle des adverbes temporels et la négation. Ce sont des facteurs qui, selon les grammaires prescriptives, contraignent l'emploi de chaque forme pour que leur emploi reflète les valeurs sémantiques qui sont spécifiques à chacune. Nous présentons ci-dessous les tendances générales que nous avons observées dans notre analyse quantitative de chaque facteur—faute de place nous ne présentons pas les résultats quantitatifs sous forme de tableau.

1. La distance temporelle

Le premier facteur que nous considérons est la distance temporelle qu'on suppose contraindre l'emploi des marqueurs du futur de sorte que le futur périphrastique ainsi que le présent s'emploient dans les contextes plus proches alors que le futur fléchi s'emploie dans les contextes moins proches, comme dans les exemples (3a-b).

Action proximale

(3a) Je pars demain

Action distale

(3b) J'irai en Australie dans un an

Bien que cette tendance s'observe dans nos données pour refléter les normes prescriptives, il s'agit d'une tendance relative puisque l'emploi de chaque forme n'est pas restreint de façon catégorique à un contexte particulier—les formes s'emploient dans tous les contextes.

Pour mieux cerner le rôle des contraintes sémantiques, nous avons analysé deux autres facteurs, à savoir les facteurs de la contingence de l'évènement et l'imminence de son déroulement.

2. Les facteurs de la contingence et l'imminence de l'action

Dans le cas du facteur de la contingence, il s'agit de considérer si l'occurrence du futur fléchi est plus fréquente pour marquer des évènements dont le déroulement de l'action est plus hypothétique (4a), c'est-à-dire moins probable par rapport au futur périphrastique et au présent qu'on suppose être plus fréquents pour marquer des évènements qui ont les caractéristiques contraires (4b).

Contingent

(4a) Si j'étudie beaucoup, je recevrai l'examen

Non-contingent

(4b) Puisque j'ai raté l'examen deux fois, je vais pas avoir droit à terminer mes études

Le facteur de l'imminence est très analogue mais se distingue du facteur de la contingence puisqu'il s'agit de voir si le futur périphrastique et le présent sont plus fréquents dans le cas des évènements dont la certitude et la probabilité du déroulement de l'action sont liées aux conditions qui prévalent au moment de la parole comme dans l'exemple (5).

(5) Il est très nuageux ; il va pleuvoir

Pour le facteur de la contingence, nous avons noté que les apprenants dans le groupe 2 ont tendance à réaliser le futur fléchi pour marquer les évènements contingents. En revanche, alors que les apprenants dans le groupe 3 utilisent surtout le présent dans ces contextes, ils utilisent le futur fléchi pour marquer les évènements contingents. Dans ces contextes-ci, les apprenants dans le groupe 2 ne font pas preuve de tendance spécifique pour l'une ou l'autre forme.

Alors que ces tendances morphologiques se distinguent entre les groupes, pour le facteur de l'imminence, les tendances sont plus analogues de sorte que le futur fléchi marque surtout les évènements moins imminents, ce à quoi on s'attendrait selon les normes prescriptives. Par contre, pour marquer les évènements imminents, les apprenants dans le groupe 2 ont tendance à utiliser le futur périphrastique, alors que les apprenants dans le groupe 3 utilisent le présent plus fréquemment.

3. Les adverbes temporels

D'un point de vue fonctionnaliste, l'analyse de l'occurrence de chaque marqueur avec des adverbes temporels est très intéressante pour voir si des contraintes fonctionnelles sont présentes—on s'attendra à ce que le présent soit plus fréquent quand un adverbe temporel est également présent, et que l'occurrence des formes du futur soit plus fréquente quand il n'y a pas d'adverbe temporel dans le contexte. Pourtant, nos résultats ne confirment cette hypothèse que dans le cas de nos apprenants du groupe 2.

4. La négation

Pour le facteur de la négation, les études antérieures des locuteurs natifs ont trouvé que le futur fléchi est très fréquent dans des phrases

négatives, alors que c'est le futur périphrastique qui domine dans les phrases affirmatives. Cette tendance ne s'observe pas chez nos apprenants.

En résumé, il semble que le contact naturel joue un rôle important dans l'acquisition des marqueurs formels pour l'expression du futur, mais d'un point de vue sémantique, ce rôle reste très flou, vu l'effet très relatif et non-catégorique des facteurs que nous avons analysés ici sur l'emploi des différents marqueurs du futur.

B. Le subjonctif

Pour le subjonctif, nous n'en avons répertorié que très peu de formes au subjonctif—son taux d'emploi est présenté dans le tableau 2.

Tableau 2: L'emploi du subjonctif

	Tous les contextes	Réalisation du subjonctif avec des verbes irréguliers		Réalisation du subjonctif avec tous les verbes (ir)réguliers	
	n	n	*%*	n	*%*
Groupe 1	24	1	*4.5*	3	*13*
Groupe 2	29	3	*13*	9	*31*
Groupe 3	47	5	*16*	20	*43*

Bien que les apprenants produisent plusieurs contextes où cette forme pourrait s'employer, avec des expressions verbales et des conjonctions de subordination, les apprenants n'emploient le subjonctif qu'avec un seul verbe, 'falloir'. Il est intéressant de noter que ce résultat reflète ceux de Poplack (2001), d'une part, et Laurier (1989), d'autre part pour le français en milieu minoritaire au Canada. Il s'agit donc de l'emploi uniquement lexical du subjonctif, qui ne reflète pas son emploi pour exprimer des nuances sémantiques dans le parler du locuteur natif. Par ailleurs, nous notons qu'il s'agit d'un emploi lexical puisque les apprenants produisent le subjonctif avec des verbes lexicaux différents dans la phrase subordonnée, lorsqu'ils utilisent 'falloir' dans la phrase principale—ce sont les mêmes verbes lexicaux qu'ils utilisent dans la phrase subordonnée après l'emploi d'autres expressions dans la phrase principale nécessitant le subjonctif. Donc, bien que le subjonctif fasse partie de leur répertoire linguistique, il ne s'agit pas du tout de l'emploi sémantique de cette forme. Cet emploi restreint du subjonctif avec un

seul verbe lexical nous empêche de faire une analyse des facteurs sémantiques tels le rôle de la classe sémantique du verbe.

C. Le conditionnel

Pour l'expression morphologique de l'hypothèse, nous avons analysé la concordance des temps dans les propositions complexes dont le degré de la probabilité du déroulement de l'évènement peut se distinguer. L'emploi des différents marqueurs est présenté dans le tableau 3.

Tableau 3 : La concordance des temps dans des phrases hypothétiques

Groupe 1

Phrase principale	*si* + phrase subordonnée	Taux d'exactitude selon les normes prescriptives	
		n	*%*
Présent	Présent	10/14	*71*
Futur	Présent	-	-
Conditionnel	Imparfait	2	*100*
Impératif	Présent	2	*100*
Autres			
Présent	Plus-que-parfait	1	
Présent	Imparfait	3	
Présent	Conditionnel	2	
Imparfait	Imparfait	2	
Total		14/26	*54*

Groupe 2

Phrase principale	*si* + phrase subordonnée	n	*%*
Présent	Présent	12/14	*86*
Futur	Présent	3	*100*
Conditionnel	Imparfait	1	*100*
Impératif	Présent	1	*100*
Imparfait	Imparfait	1	*100*
Autres			
Passé composé	Imparfait	1	
Présent	Imparfait	2	
Présent	Conditionnel	1	
Imparfait	Imparfait	1	
Total		18/25	*72*

Groupe 3

Phrase principale	*si* + phrase subordonné	n	*%*
Présent	Présent	7/8	*88*
Futur	Présent	1	*100*
Conditionnel	Imparfait	2	*100*
Impératif	Présent	1	*100*
Imparfait	Imparfait	1	*100*
Autres			
Présent	Conditionnel	1	
Imparfait	Présent	1	
Futur	Présent	1	
Futur	Imparfait	2	
Conditionnel Antérieur	Présent	1	
Total		12/19	*63*

D'un point de vue sémantique, nous nous intéressons à l'emploi des différents marqueurs morphologiques dans les phrases principales et subordonnées, qui n'expriment pas forcément le même degré d'hypothèse. De ce point de vue, nous notons que l'emploi du présent est le plus fréquent, alors que le futur et le conditionnel sont très peu fréquents. En utilisant le présent, les apprenants expriment une hypothèse de vérité comme dans l'exemple (6a).

(6a) Si vous **échouez** à l'examen une deuxième fois, vous n'**avez** pas droit à le repasser une troisième fois

Par contre, en n'employant que très peu le futur et le conditionnel, les apprenants ne font pas preuve de savoir distinguer de façon morphologique l'hypothèse dite réelle dans l'exemple (6a) par rapport aux hypothèses moins réelles et celles qui ne pourraient pas se réaliser du tout comme dans les exemples (6b) et (6c).

(6b) Si vous m'**appelez** à l'avance, je **viendrai** vous rencontrer à la gare SNCF

(6c) Si vous **achetiez** une voiture, je ne **devrais** pas vous rencontrer à la gare SNCF chaque fois

Par ailleurs, nous notons que, à part l'emploi fréquent du présent, l'expression de la condition fait preuve de tout un mélange des temps qui ne reflètent pas la concordance à laquelle on s'attendrait, comme l'indique l'éventail des formes morphologiques qui sont détaillées sous la rubrique 'autres' dans le tableau 3. Ce mélange des temps concerne surtout l'expression des conditions peu réelles de sorte que l'expression morphologique de la sémantique de la possibilité et de la probabilité de l'hypothèse pose beaucoup plus de difficulté aux apprenants que la

sémantique de la vérité. Pourtant, ce sont les apprenants dans le groupe 2 qui réussissent mieux, avec un taux de réussite général de 72%.

VIII. Conclusions

En guise de conclusion, l'analyse que nous avons présentée met en évidence la difficulté que pose l'appropriation d'une compétence sémantique à l'apprenant L2, même aux stades avancés, qu'il soit en milieu naturel ou en milieu guidé. Pourtant, vu certaines différences que nous avons pu identifier entre nos différents groupes d'apprenants, nos résultats soulignent l'effet très positif du contact naturel avec la langue cible pour l'acquisition formelle des marqueurs morphologiques que nous avons analysés ici. Ce sont par exemple nos apprenants en milieu naturel qui témoignent d'une compétence socio-pragmatique plus développée en utilisant de façon plus dominante le marqueur informel du futur périphrastique, tandis que leur taux d'emploi du subjonctif est plus élevé par rapport aux apprenants guidés. L'emploi très peu fréquent du futur périphrastique chez les apprenants guidés reflète la tendance générale mise en évidence dans des études antérieures qui mettent en question justement dans quelle mesure il est possible de s'approprier une compétence socio-pragmatique en milieu guidé pour refléter les normes socio-pragmatiques du milieu naturel.[52]

Pourtant, pour les autres formes que nous avons analysées, et qui relèvent peut-être moins de la compétence socio-pragmatique de l'apprenant que de sa compétence grammaticale, nos résultats suggèrent un effet moins positif. Comme nous l'avons vu, tous nos apprenants, quel que soit leur milieu et niveau d'acquisition, réalisent très peu fréquemment le subjonctif—sa rare occurrence constitue un emploi lexical de sorte qu'il reste aux apprenants de s'approprier sa valeur sémantique par rapport à l'indicatif. Pour le conditionnel également, même s'ils le réalisent beaucoup plus fréquemment, son emploi dans des phrases complexes leur pose beaucoup plus de difficulté, de sorte que la spécificité de sa valeur sémantique dans l'expression de l'hypothèse leur échappe. Ce résultat concerne également l'emploi du futur dans les propositions conditionnelles. Vu ces résultats pour l'expression de l'hypothèse, il semble que, même s'ils emploient le conditionnel, il reste aux apprenants de s'approprier sa spécificité sémantique dans l'expression des hypothèses peu réelles où ils sur-emploient surtout le présent.

[52] Pour une présentation des études antérieures, voir Howard (2006b).

A l'opposition de cette évidence, les seuls résultats qui mettent en évidence l'emploi sémantique des marqueurs chez les apprenants concernent ceux que nous avons présentés pour le futur. Mais, bien que nous observions un effet sémantique pour certains facteurs qu'on supposait contraindre l'expression morphologique du futur chez les apprenants, il s'agit d'un effet très relatif. C'est-à-dire aucun facteur ne contraigne l'emploi de l'un ou l'autre marqueur de façon catégorique de sorte que tous les marqueurs s'emploient dans tous les contextes sémantiques, et cela quel que soit le milieu d'acquisition—milieu guidé ou milieu naturel—de l'apprenant. Sans qu'il s'agisse forcément d'un défaut acquisitionnel—et il s'agit là d'un point important à noter—ces résultats font preuve des limites de l'effet tant du contact naturel que de la grammaire prescriptive qu'avaient appris les apprenants sur leur développement sémantique par rapport à l'expression du futur.

En somme, bien que nos résultats suggèrent un effet très positif pour l'appropriation d'une compétence socio-pragmatique en milieu naturel par rapport au milieu guidé, ces différences sont beaucoup moins évidentes du point de vue de l'emploi sémantique des différents marqueurs que nous avons analysés, de sorte que, soit les apprenants n'en témoignent pas d'emploi sémantique, soit il s'agit d'un emploi sémantique très relatif, sans que les apprenants se distinguent de façon catégorique dans leur emploi sémantique du marqueur concerné. En conclusion, l'emploi formel des marqueurs que nous avons analysés n'implique pas l'acquisition de leurs valeurs sémantiques chez nos intervenants, malgré leur statut d'apprenants avancés.

Bibliographie

Ayres-Bennett, W., J. Carruthers, *Studies in the Modern French Language. Problems and Perspectives*, Edimbourg, Pearson International, 2001.

Bartning, I., « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère : Tour d'horizon et esquisse de la variété avancée », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1997, 9, p. 9-50.

Bartning, I., « Procédés de grammaticalisation dans l'acquisition des prédications verbales en français parlé », in *Travaux de linguistique*, 1998, 36, p. 223–234.

Blanche-Benveniste, C., *Le français parlé : études grammaticales*, Paris, Editions du CNRS, 1990.

Clahsen, H., J. Meisel, M. Pienemann, *Deutsch als Fremdsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Tübingen, Gunter Narr, 1983.

Dewaele, J.-M., D. Véronique, « Gender agreement and gender assignment in advanced French interlanguage: a cross-sectional study », in *Bilingualism: Language and Cognition*, 2001, 4, p. 275-297.

Giacalone Ramat, A., « Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations », in *Studies in Second Language Acquisition*, 1992, 14, p. 297-322.

Housen, A., « Le processus de grammaticalisation dans le développement de l'interlangue », in *Travaux de linguistique*, 1998, 36, p. 209-222.

Howard, M., « Les interrelations entre les facteurs contextuels contraignant l'emploi variable des temps du passé. Une étude d'apprenants avancés du français », *Revue française de linguistique appliquée*, 2002, VII, p. 31-42.

Howard, M. « The acquisition and use of the plus-que-parfait in advanced French interlanguage », in J.-M. Dewaele (dir.) *Focus on French as a Foreign Language*, Clevedon, Multilingual Matters, 2005, p. 63-87.

Howard, M., « The expression of number and person through verb morphology in French interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, 2006a, 44, p. 1-22.

Howard, M., « Variation in advanced French interlanguage : a comparision of three (socio)linguistic variables », *Revue canadienne des langues vivantes* 2006b, 62, p. 379-400.

Jeanjean, C., « Le futur simple et le futur périphrastique en français parlé », in C. Blanche-Benveniste, A. Cherval & M. Gross (dirs.), *Grammaire et histoire de la grammaire : Hommage à la mémoire de Jean Stefanini*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1988, p. 235-257.

Kihlstedt, M., *La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*, Stockholm, Akademitryk, 1998.

King, R., T. Nadasdi, « Back to the future in Canadian French », *Journal of French Language Studies*, 2003, 3, p. 323-337.

Klein, W., C. Perdue, « The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?) », *Second Language Research*, 1997, 13, p. 301-347.

Labov, W., « Field methods of the project on linguistic change and variation », in J. Baugh & W. Scherzer (dirs.), *Language in Use: Readings in Sociolinguistics*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1984, p. 28-53.

Laurier, M., « Le subjonctif dans le parler franco-ontarien : un mode en voie de disparition? », in R. Mougeon & E. Beniak (dirs.), *Le français parlé hors Québec : Aperçus sociolinguistiques*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1989, p. 105-126.

Nadasdi, T., R. Mougeon, K. Rehner, « Emploi du futur dans le français parlé des élèves d'immersion française », *Journal of French Language Studies*, 2003, 13, p. 195-219.

Noyau, C., « Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères : la morphologie temporelle », in C. Martinot (dir.), *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et langue étrangère*, Besançon, Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté, 1997, p. 223-252.

Perdue, C., *Adult Language Acquisition. Cross-linguistic Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

Perdue, C., « Pre-basic varieties in the first stages of second language acquisition », *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 1996, 55, p. 135-150.

Poplack, S., « The inherent variability of the French subjunctive », in C. Lauefer, T. Morgan (dirs.), *Theoretical Studies in Romance Linguistics*, Amsterdam / Philadelphia, Benjamins, 1992, p. 235-263.

Poplack, S., « Variability, frequency and productivity in the irrealis domain of French », in J. Bybee, P. Hopper (dirs.), *Frequency Effects and Emergent Grammar*. Amsterdam / Philadelphia, Benjamins, 2001, p. 405-428.

Poplack, S., D. Turpin, « Does the *futur* have a future in (Canadian) French? », *Probus*, 1999, 11, 133-164.

Sand, J., « Le subjonctif revisité », in M. Birkelund, G. Boysen, P. Kjaeersgaard (dirs.), *Aspects de la modalité*, Tübingen, Niemeyer, 2003, p. 193-200.

Wales, M., « The relative frequency of the synthetic and composite futures in the newspaper *Ouest France* and some observations on distribution », *Journal of French Language Studies*, 2002, 12, 73-93.

Chapitre II

Interactions verbales et acquisition des compétences sémantique et pragmatique (atelier 1)

L'acquisition de la compétence sémantique et pragmatique à partir des stratégies de communication : le cas de l'excuse en tant qu'acte menaçant

ABDELHADI BELLACHHAB, NAZIH RAWASHDEH

Université de Nantes

I. Introduction

Depuis les années 1980, l'Interlangue Pragmatique (désormais IP) a connu une certaine vogue qui ne cesse d'exister, voire s'enrichir d'année en année. Cet intérêt croissant à l'égard de l'IP a suscité de considérables interrogations que ce soit dans le milieu instructionnel ou ailleurs. En effet, cette importance notable qu'elle a reçu dans la littérature de l'enseignement/apprentissage des langues[53] illustre bien, d'une part, l'énorme progrès noté sur le plan de la pragmatique théorique (Leech, 1983; Levinson, 1983), et démontre, d'autre part, une volonté considérable d'approfondir d'une manière méthodique les recherches déjà faites dans le domaine.

Toutefois, il est à noter que les recherches d'importance majeure qui ont été menées dans ce cadre, ont, nous semble-t-il, un caractère descriptif/comparatif plutôt qu'explicatif/interprétatif bien qu'elles fournissent, comme le prétend Bardovi-Harlig, « un cadre analytique commun qui facilite la comparaison entre les études. » (Bardovi-Harlig, 2001). Nous faisons ici allusion au large nombre de travaux effectués dans le cadre de la pragmatique interculturelle. D'ailleurs, Ellis a signalé que malgré le grand nombre d'études ayant pour objet l'IP, peu d'entre elles ont essayé d'aborder le processus d'acquisition de la compétence

[53] Kasper et Blum-Kulka, 1993; Bardovi-Harlig, 1999; Kasper et Rose, 1999; Rose, 2000; Rose et Kasper, 2001.

pragmatique (Ellis, 1994). L'intérêt s'oriente autant vers une investigation de l'IP en tant que produit que comme processus. Ceci dit, peut-on vraiment parler pour autant d'une recherche systématique qui sert à expliciter les différentes procédures et mécanismes acquisitionnels relatifs à l'IP ?

II. Étendue de l'étude

Étant donné l'importance que nous accordons à l'IP du point de vue de son développement, notre étude s'inscrit tout particulièrement dans un ensemble de recherches qui sont en cours de réalisation dans le cadre du programme CAPSA-Lang[54] ; un programme qui se situe au croisement de deux interfaces disciplinaires :

- L'interface entre la théorie sémantique et l'analyse du discours.
- L'interface entre la didactique analytique (l'analyse des pratiques discursives dans la communication didactique) et l'acquisition d'une langue seconde/étrangère.

CAPSA-Lang, en effet, vise deux objectifs dont les grandes lignes se croisent. Le premier objectif se veut le développement des liens entre les recherches fondamentales dans la sémantique et la pragmatique, d'un côté, et de l'autre dans l'acquisition d'une langue seconde/étrangère. Le deuxième objectif réside dans le développement des différents programmes méthodologiques dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE).

Afin de nous fixer une voie pertinente pour notre recherche de la façon dont les apprenants avancés ont tendance à réaliser leurs actes pour atteindre leurs objectifs communicatifs, nous allons nous accommoder, en suivant Leech (1983), sur une vision de la pragmatique comme une « rhétorique interpersonnelle ». Cette approche s'intéresse à la façon dont les locuteurs accomplissent leurs buts en tant qu'acteurs sociaux non seulement en ayant satisfait leurs buts, mais aussi en prêtant attention à leurs rapports interpersonnels avec leurs partenaires.

Jusqu'ici, nombreuses sont les études qui ont examiné l'excuse dans un cadre instructionnel (Bergman et Kasper, 1993; Cohen et Olshtain, 1981; Fraser, 1981; Olshtain, 1983; Olshtain, 1989; Olshtain et Cohen, 1983; Trosborg, 1995). La plupart d'entre elles ont, néanmoins, tendance à percevoir l'IP dans une perspective assez étroite qui ne cesse de se limiter à tout ce qui relève de la réalisation linguistique de l'excuse

[54] CAPSA-Lang signifie l'Acquisition des Compétences Argumentatives Pragmatiques et Sémantique.

d'un point de vue comparatif sans pour autant essayer de trouver les réelles raisons qui sous-tendent ces éventuelles performances de l'acte en question. Certaines recherches, malgré leur nombre limité, offrent de possibles explications relatives à l'acquisition et le développement de la compétence pragmatique, que ce soit d'une perspective discursive (House, 1993; Zuengler, 1993) ou cognitive (Bialystok, 1990; Schmidt, 1993).

A. Objectifs

Dans la même optique, la présente étude se fixe des objectifs, pareillement revendiqués par le programme CAPSA-Lang (Galatanu, 2007), ayant la volonté de donner quelques pistes pour une recherche plus approfondie de l'IP. Ainsi, notre recherche projette trois sortes d'objectifs :

1. Objectifs scientifiques

Nous cherchons à ce stade à tester nos hypothèses (comme nous le verrons par la suite) qui s'articulent sur les liens entre l'acquisition de la compétence pragmatique et sémantique. De plus, nous essayons de déterminer les mécanismes cognitifs responsables du développement de ces compétences.

2. Objectifs pédagogiques

Notre principal souci est de promouvoir l'élaboration et la conception d'un nouveau curriculum, comme le suggère Robinson (Robinson, 2001), à partir des unités proposées pour les activités en classe de FLE, des séquences dans lesquelles ces unités vont être effectuées, et finalement l'accentuation du rôle de l'apprenant dans l'analyse et l'assimilation du langage appris.

3. Objectifs stratégiques

Ces objectifs préconisent le développement des différents liens reliant la recherche dans la sémantique, la pragmatique, et l'acquisition du FLS/FLE.

B. Problématiques et hypothèses

Les questions centrales à notre recherche et que l'on souhaite traiter relèvent essentiellement des liens qui peuvent exister entre les diverses composantes de la compétence de communication (Bachman, 1990; Bachman et Palmer, 1996; Hymes, 1971; Canale et Swain, 1980; Canale, 1983), notamment la compétence pragmatique, sémantique et

stratégique. Ainsi, nous élaborons ces questions sous forme de trois problématiques directrices :

- Existe-t-il un parallélisme entre le développement de la compétence sémantique et pragmatique ? Autrement dit, l'apprenant d'une langue seconde/étrangère développe-t-il l'habileté nécessaire à produire et à reconnaître des séquences discursives[55] entretenant des rapports sémantiques « normatifs » ou «transgressifs » en même temps qu'il développe « un savoir fonctionnel » (Bachman et Palmer, 1996: 69) relatif à la réalisation des actes de langage tout en respectant l'adéquation contextuelle des formes linguistiques ?
- Existe-t-il des liens entre la compétence stratégique et la compétence pragmatique.
- Existe-t-il un rapport entre les représentations discursives et les stratégies de communication entretenues par les apprenants d'une langue seconde/étrangère.

Maintenant que nous avons dressé les problématiques qui constituent l'élément instigateur de cette étude, nous établissons ainsi trois hypothèses de travail sur lesquelles notre analyse repose. Ces hypothèses se focalisent en particulier sur les facteurs responsables du développement de la compétence pragmatique en relation avec les autres éléments constituant la compétence de communication, que ce soit un élément de nature déclarative ou procédurale.

Dans un premier temps, nous suggérons qu'une représentation linguistique *riche* et *analysée*[56] d'une certaine règle grammaticale ou d'un rapport sémantique (synonymie, hyponymie, etc.) par exemple, manifestée au niveau des constructions discursives, ne garantit pas *seule* le développement de la compétence pragmatique. Dès lors, une telle hypothèse laisse entendre qu'une production *fluide*, voire *pertinente*, des actes de langage ne reflète pas *nécessairement* la bonne maîtrise de la compétence pragmatique. La thèse que nous avançons ici fait allusion au critère de « justesse »[57]. Ainsi, la fluidité et la pertinence sur le plan pragmalinguistique sont deux critères en instance de renforcement par un autre critère de nature sociopragmatique. Finalement, nous présumons qu'éventuellement la pénurie des ressources grammaticales

---

55 Galatanu, O., (2007) définit la compétence sémantique comme la capacité de reconnaître et de produire des séquences argumentatives, normatives ou transgressives, selon le calcul du potentiel discursif.

56 Le terme *analysé* est emprunté à Bialystok.

57 « Justesse » est notre traduction en français du mot « appropriateness » emprunté à Hymes (1971).

et/ou sémantiques n'est pas *seule* responsable de la pénurie au niveau pragmatique.

C. Cadre théorique et méthodologie de la recherche

1. Cadre théorique

Dans un souci de mieux comprendre le processus de développement de l'interlangue, notamment les mécanismes cognitifs et discursifs responsables de celui-ci, l'approche de notre sujet repose sur un cadre théorique à double interface. Deux interfaces ou deux modèles qui, nous semble-t-il, se rejoignent ensemble pour proposer une sorte d'explication au processus de construction du sens à travers la réalisation de l'excuse chez des apprenants de FLS/FLE.

En premier lieu, nous avons recouru au modèle de traitement de Bialystok (Bialystok, 1983; Bialystok, 1993). Le postulat central à ce modèle est que la maîtrise de la compétence langagière dépend essentiellement, et non pas exhaustivement, de la maîtrise de deux composantes de traitement sous-jacentes. Ces dernières sont des processus cognitifs qui agissent sur les représentations mentales et qui sont conjointement responsables de la performance linguistique qui exige, selon les différents usages du langage requis de l'apprenant, divers niveaux d'habileté de chacun de ces deux composantes (Bialystok, 1990).

Quant à son objectif, le modèle cherche à remplir deux fonctions principales. D'abord, il envisage la description des aptitudes de traitement du langage de l'apprenant en terme de mécanismes cognitifs responsables de l'acquisition et l'emploi du langage. Par ailleurs, le modèle essaie de présenter une analyse des fonctions du langage pour déterminer la portée des besoins qu'elles exigent des apprenants (Bialystok, 1993).

Au niveau de son fonctionnement, le modèle de Bialystok s'appuie sur deux mécanismes cognitifs :

- L'analyse du savoir linguistique (Analysis of Linguistic Knowledge) est un processus d'explicitation et d'analyse de connaissances implicites de l'apprenant. C'est le processus de structuration, voire de restructuration des représentations mentales du langage pour qu'elles deviennent explicites et compréhensibles pour l'apprenant.
- Le contrôle de traitement linguistique (Control of Linguistic Processing) est un processus qui sert à contrôler l'attention de l'apprenant et à l'orienter vers des informations pertinentes et appropriées pour ensuite les assimiler. En fait, l'élément

majeur dans ce processus est « l'attention sélective » (Bialystok, 1990: 125). Le grand défi pour cet élément est lorsque l'apprenant se trouve face à un ensemble d'informations de nature concurrentielle[58], alors qu'il doit prêter attention à seulement quelques aspects de ces informations.

Le deuxième modèle que nous adoptons dans cette étude doit ses origines à deux approches : l'analyse du discours et la sémantique lexicale. Le modèle de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA) (Galatanu, 1999; Galatanu, 2000 a et b; Galatanu, 2002; Galatanu, 2006), tel qu'il est nommé par son auteur, Galatanu, établit un modèle de représentation et de reconstruction de la signification lexicale à partir des différentes occurrences d'emploi d'un lexème donné (Galatanu, 2007: 91). La SPA essaie d'établir « un modèle de représentation du discours comme lieux de manifestation de mécanismes sémantico-discursifs de construction de sens et de re-construction de la signification […] ». De l'autre côté, elle se veut « un modèle de représentation de la signification linguistique susceptible de rendre compte de sa partie stable et de son cinétisme » (Galatanu, 2007: 94).

Pour ce qui est de sa représentation, la SPA comporte trois strates :

- Le noyau : qui se présente sous forme de traits de catégorisation sémantique qui forment ses propriétés essentielles.
- Les stéréotypes : représentent l'ensemble ouvert d'association d'éléments du noyau avec d'autres représentations.
- Les possibles argumentatifs : sont des séquences discursives déployant l'association du mot avec un élément de son stéréotype.

2. Méthodologie de la recherche

La présente étude se propose d'analyser deux types de corpus que nous avons recueilli auprès de deux publics différents. D'abord, un groupe de vingt apprenants marocains et un autre groupe de vingt apprenants jordaniens. Les deux groupes poursuivent leurs études respectivement au Maroc et en Jordanie en quatrième année universitaire dans le département de langue française. Le premier type de corpus, recueilli au moyen d'enregistrement audio d'interactions authentiques pour les apprenants jordaniens, et des enregistrements

[58] Différentes informations qui relèvent parfois du champ linguistique, paralinguistique, etc.

vidéo d'interactions simulées par des jeux de rôle pour les apprenants marocains, a pour objectif d'analyser les réalisations de l'excuse chez ces apprenants. Cette analyse nous permettra ainsi d'examiner davantage le processus de construction de l'interlangue d'un apprenant d'une L2[59]. Le deuxième type de corpus, recueilli seulement auprès des apprenants marocains, se présente sous la forme d'un questionnaire écrit répartit en deux sections : une section consacrée au savoir déclaratif de l'apprenant vis-à-vis de la représentation de l'excuse, et une autre dédiée aux associations argumentatives produites par les apprenants. L'intérêt de ce type de corpus est d'essayer d'établir des liens entre les représentations véhiculées par les séquences discursives élaborées par l'apprenant et l'acquisition d'une L2. Autrement dit, nous nous interrogeons sur les rapports qui peuvent exister entre les attitudes linguistiques des apprenants et les mécanismes cognitifs qui les sous-tendent.

III. Définitions introductives

A. L'excuse

Les actes de langage ont été généralement abordés dans différentes perspectives, en référence à différents cadres théoriques, avec des méthodologies différentes. Cette diversité témoigne d'une richesse au niveau des ressources théoriques dont on peut tenir compte ; une diversité féconde commençant bien sûr par la théorie des actes de langage (Austin, 1962; Searle, 1969; Searle, 1976), en passant par la logique des actes de discours (Vanderveken, 1985), l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974), la théorie de la politesse (Goffman, 1955; Brown et Levinson, 1987), et en terminant par la recherche ethnométhodologique, ensemble avec d'autres approches sociales et psychologiques.

Dans une telle hybridité d'approches, nous optons pour une approche éclectique dans notre définition de l'excuse. Nous essaierons de rapprocher les différents paradigmes théoriques pour repérer les points que l'on pourrait remanier afin de satisfaire notre définition qui nous servira de référence, d'abord pour l'identification de l'excuse, quel que soit le contexte socioculturel étudié, et pour ensuite procéder à l'exploration de divers aspects du fonctionnement de cet acte dans les interactions verbales.

Dans cette optique, l'excuse est un acte représentatif des « échanges réparateurs » (remedial exchange) qui a pour but de «transformer ce

[59] L2 : signifie une langue seconde ou étrangère.

qu'on pourrait considérer comme offensant en ce qu'on peut tenir pour acceptable » (Goffman, 1974: 54). L'excuse est, principalement, un acte consécutif qui présuppose un acte offensant préalable. Néanmoins, elle présume parfois une offense simultanée ou bien future. Quelle que soit l'excuse, préalable ou consécutif, son but demeure de restaurer l'équilibre rituel de l'interaction. Cette restauration s'effectue par la neutralisation symbolique d'un acte offensant. En effet, lorsque l'on offense quelqu'un, on est amené _si l'on désire que soit rétabli l'équilibre rituel_ à faire en sorte de compenser notre infraction. A cet égard, Bergman & Kasper définissent l'excuse comme « une action compensatrice vis-à-vis d'une offense dans laquelle le locuteur a été causalement impliqué, et qui est coûteuse pour l'allocutaire » (Bergman et Kasper, 1993: 82).

Dans ce sens, nous esquissons la définition suivante :

L'excuse peut être définie comme un acte de langage expressif dont le processus communicatif consiste à rendre manifeste (à l'offensé) une intention de communication traduite via un acte illocutoire qui à la force de transformer ce qui a été offensif en ce qui peut être pardonnable. Et c'est par la reconnaissance d'une telle intention de communication par l'offensé que l'excuse se concrétise.

B. L'aspect menaçant

Il est généralement reconnu que les actes de langage se distinguent, entre autres, par un aspect intrinsèque à leur réalisation ; allusion ici est faite à un caractère socialement dichotomique de ces actes, un caractère tantôt menaçant (Brown et Levinson, 1987), tantôt flattant (Kerbrat-Orecchioni, 2005). L'excuse, notre objet d'étude est un acte à double contrainte ; c'est-à-dire un acte sauvant/préservant la face positive de l'offensé, et, simultanément, un acte menaçant pour la face positive de l'offenseur. Ceci dit, que représente cet aspect menaçant de l'excuse ? Est-il valable, ou du moins similaire dans toutes les langues/cultures ?

La menace que manifeste l'excuse à l'égard de l'image publique de soi représente une atteinte de mal au désir que l'on soit apprécié et approuvé. Ce désir inhibé par la réalisation de l'excuse se cristallise lorsque l'infraction est importante. D'ailleurs, cet aspect menaçant représente une perte de pouvoir du point de vue social ; une telle perte se concrétise par la prise de conscience et la reconnaissance de l'offense. Et pour neutraliser cette menace pour la face positive de l'offenseur, ce dernier recourt à un ensemble de stratégies.

Sur le plan pragmatique, nous rappelons que la neutralisation symbolique de l'aspect menaçant de l'excuse constitue, ensemble avec

d'autres variables sociales[60], un élément essentiel pour la réalisation heureuse de l'excuse, notamment au niveau sociopragmatique. Nous verrons plus tard que ces critères semblent être les obstacles principaux entravant l'acquisition de la compétence pragmatique chez les apprenants avancés.

C. Les stratégies de communication

Grâce à la recherche qui a été consacrée à l'acquisition d'une langue seconde/étrangère, en générale, et à l'interlangue pragmatique, en particulier, il est indubitablement reconnu que l'interlangue est un système défectueux par définition. Une telle déficience provoque divers problèmes chez l'apprenant quant à l'expression d'une certaine intention communicative en L2. Face à ce dilemme, l'apprenant développe un ensemble de mesures linguistiques, psycholinguistiques, ou interactionnelles afin de préserver l'équilibre de son intervention et combler les lacunes qui peuvent éventuellement surgir dans son système de communication. L'ensemble de ces mesures est connu sous le nom de « Stratégies de Communication ». Ce sont des moyens de résolution de problèmes « […] employés par un individu pour surmonter la crise qui survient lorsque les structures langagières sont inadéquates pour communiquer sa pensée. » (Tarone, 1977: 195). Ces stratégies peuvent être déclenchées soit par un manque de règles linguistiques ou sociolinguistiques, ou bien par un dysfonctionnement au niveau de la planification et l'exécution des objectifs illocutoires, référentiels ou relationnels (Faerch et Kasper, 1983).

Relevant de la compétence stratégique dont elles représentent un élément essentiel, les stratégies de communication sont des moyens systématiques compensateurs permettant au locuteur de « gérer l'asymétrie communicative » (Springer, 1998: 78) qui risque d'être assujettie à un dysfonctionnement quelconque. Ce dysfonctionnement peut se présenter dans l'un des deux niveaux de la production du message (Levelt, 1989), c'est-à-dire la conceptualisation et la formulation. Au niveau de la macroplanification, l'apprenant risque de se méprendre non seulement en ce qui concerne l'élaboration de son intention de communication sous forme d'objectifs, mais aussi en ce qui concerne la sélection de l'information dont l'expression transmet son intention. Au niveau de la microplanification, des difficultés se posent quant à la mise en structure de ses objectifs ainsi qu'à l'assignation de référence à l'information choisie.

[60] La distance sociale, le pouvoir social, et le degré de gravité de l'offense.

IV. La réalisation linguistique de l'excuse

A. Les stratégies de l'excuse[61]

Loin d'être si exhaustive à ce sujet, nous nous contentons ici de présenter la classification des différentes stratégies de l'excuse proposée par Olshtain et Cohen (1983), une classification qui a été adoptée dans plusieurs études attenantes à la réalisation linguistique de l'excuse dans différentes langues/cultures[62]. Hormis la volonté de l'offenseur de ne pas s'excuser, il existe généralement cinq stratégies qui constituent l'inventaire des différentes manières dont nous nous excusons. Cet inventaire comprend deux stratégies générales et trois autres particulières dans le sens où celles-ci sont plus sensibles aux contraintes contextuelles. Les deux stratégies générales sont, premièrement, les dispositifs indiquant la force illocutoire (Illocutionary Force Indicating Device, IFID) comprenant, à titre d'exemple, les verbes performatifs et les formes routinières de l'excuse, et deuxièmement, l'expression de responsabilité au moyen d'une admission de négligence ou une imprévoyance (je ne l'ai pas fait exprès). Ces deux stratégies sont potentiellement capables d'exprimer une excuse quelle que soit la situation. Les trois autres stratégies de l'excuse, à savoir la justification, l'offre de réparation et la promesse d'abstention, de par leur sensibilité au contexte, reflètent sémantiquement le contenu de la situation (Olshtain, 1989: 157).

Outre ses cinq stratégies majeures, l'excuse peut être intensifiée ou rétrogradée. L'intensification de l'excuse peut s'effectuer soit d'une manière interne comme dans l'exemple suivant :

1) je suis *vraiment* désolé.

ou d'une manière externe comme ci-dessous :

2) *j'espère que tu m'en veux pas*, je suis désolé.

La rétrogradation se fait au moyen d'une expression qui peut remettre en doute la gravité de l'offense, voire même son existence. L'exemple suivant illustre une excuse rétrogradée :

3) *si certains mots vous ont personnellement blessé*, je le regrette et je les retire.

---

61 Nous précisons ici qu'il s'agit du verbe « s'excuser » plutôt que du verbe « excuser ».

62 On peut se référer au sous-titre II pour une bibliographie sur le sujet.

B. L'excuse chez les apprenants (marocains et jordaniens)

1. Réalisation linguistique

L'analyse du premier corpus que nous avons pu recueillir par le moyen des enregistrements audio et vidéo nous précise une quasi ressemblance entre les deux groupes d'informateurs quant à la réalisation linguistique de l'excuse. Le corpus illustre une dominance quasi-totale de l'une des stratégies générales pour s'excuser, à savoir les dispositifs indiquant la force illocutoire (IFID). Ces dispositifs oscillent entre des formules routinières exprimant une demande de pardon comme dans l'exemple suivant :

2. Lors d'un cours de français :

Professeur : à Pétra, la déesse de la fécondité était présentée toujours avec deux seins. Chez les Grecs avec quatorze seins.

Étudiant : il fallait plusieurs mains, alors ! (rires)

Professeur : il y a des filles ici Marwane, hein ! C'est compris ?

Étudiant : hein, *je m'excuse* de vous déranger.

ou par le recours à une expression de remords comme ici :

3. Dans le cadre d'un jeu de rôle, un voisin se plaint auprès de sa voisine qui met fortement la musique pendant la nuit.

Voisin : eh pauvre voisine ! Arrête de faire du bruit ! Vous nous avez dérangé. Laissez-nous dormir un peu.

Voisine : eh, *je suis désolée*. Eh, d'accord. Je vais essayer de baisser la musique. *Je suis désolée. C'est mon anniversaire*.

ou par un verbe performatif comme le montre les deux exemples suivants :

4. Dans le cadre d'un jeu de rôle, un étudiant a oublié de ramener le livre qu'il a emprunté à son professeur.

Professeur : alors, j'espère que vous m'avez ramené mon livre.

Étudiant : *excusez-moi* monsieur, *je suis très désolé*. *Je l'ai oublié*.

5. Un professeur qui s'excuse auprès de ses étudiants d'avoir manqué l'explication de quelque chose.

Professeur : *excusez-moi, je n'avais pas le temps de l'expliquer*.

En deuxième place, les deux groupes d'étudiants (marocains et jordaniens) semblent avoir tendance à justifier leurs offenses, une justification qui est, en effet, souvent accompagnée d'un certain dispositif indiquant la force illocutoire (IFID). Les exemples 5, 6 et 7 montrent bien ce regroupement de deux stratégies lors de la réalisation de l'excuse : une stratégie générale, notamment l'emploi des IFIDs et la justification, l'offre de réparation en tant que stratégies secondaires. D'ailleurs, nos résultats viennent corroborer ceux atteints par El-khalil (1998) dans son étude sur la réalisation de l'excuse par les jordaniens. Il a conclu que les jordaniens emploient des excuses explicites par le recours aux dispositifs indiquant la force illocutoire et la justification de l'offense.

Les apprenants appartenants aux deux groupes ont par ailleurs manifesté un certain intérêt pour les modifications internes qui servent éventuellement à intensifier la force illocutoire de l'excuse. Ces intensifications internes ont pris la forme de simples adverbes accentuant le degré de sincérité de l'offenseur. Les exemples ci-dessous illustrent la façon dont nos informateurs ont intensifié leurs excuses :

6. Professeur : bonjour, c'est la dernière fois que tu viens en retard.
   Étudiant : je suis *vraiment* désolé madame.
7. Voisin : mais c'est votre anniversaire. C'est pas mon affaire. Il y a des gens qui dorment et qui vont se réveiller tôt. Donc ils auront du travail.
   Voisine : d'accord, je suis *très* désolé, *vraiment* désolé, mais je vais essayer de baisser la musique.

Finalement, les apprenants marocains, à la différence des apprenants jordaniens, ont relativement eu recours à quelques offres de réparation. L'emploi très limité de cette stratégie secondaire est dû probablement aux contraintes qui peuvent surgir lors de l'élaboration des jeux de rôle, des contraintes qui peuvent établir quelques conditions, la présence desquelles influencent inconsciemment la réalisation de l'excuse. Nous verrons plus tard que l'emploi de cette stratégie mineure, comme c'est le cas pour les autres stratégies, n'est sujet à l'influence d'aucune variable d'ordre social. Autrement dit, les apprenants des deux groupes, notamment les apprenants marocains[63] ne manifestent aucune sensibilité aux critères/variables sociales. En effet, les stratégies utilisées pour la

[63] Nous insistons ici sur les apprenants marocains parce que leurs réalisations ont été obtenues au moyen de jeux de rôle dans lesquels différentes situations ont été élaborées avec différents rôles à jouer et avec différents critères sociopragmatiques à prendre en compte.

réalisation de l'excuse demeurent manifestement stables malgré l'alternance de variables sociales.

2. Manifestation des stratégies de communication

Il est à noter, à ce stade, que l'emploi récurrent d'une certaine stratégie de réalisation de l'excuse, à savoir les IFIDs, ne veut pas nécessairement dire qu'il est question d'une seule et unique intention qui est celle exprimée ou voulue par les différents apprenants. Cela suggère que les apprenants usent de certaines formules sémantiques (semantic formulae) telle que les formules routinières pour exprimer un ensemble de fonctions pragmatiques diverses et variées. Á travers les différentes réalisations des apprenants nous avons remarqué une stabilité assez étonnante des formules sémantiques routinières véhiculées lors des interactions verbales. Nous avons constaté ainsi que les apprenants n'agissent pas en conséquence des variations contextuelles qui nécessitent vraisemblablement des modifications formelles ou fonctionnelles.

Malgré la diversification des situations des jeux de rôle en fonction de variables sociales, les apprenants manifestent une limitation des fonctions pragmatiques qui correspondent à un même acte illocutoire _ l'excuse dans notre cas. Pour combler ce manque d'un savoir-faire relatif à l'asymétrie entre la réalisation d'une certaine fonction pragmatique et sa forme de réalisation correspondante, les apprenants essaient de faire appel à des stratégies réductrices (Faerch et Kasper, 1983) qui servent tantôt à réduire le sens projeté, tantôt à simplifier les modalités formelles avec lesquelles ils s'excusent.

Concernant la réduction appliquée au niveau du sens projeté, les apprenants, malgré un savoir/compétence linguistique suffisante de par leur niveau avancé en FLE, semblent ne pas pouvoir adapter leurs excuses aux multiples variables socioculturelles palpables au travers les diverses situations de jeux de rôle. Il s'avère en fait qu'ils *n'osent pas*, nous semble-t-il, courir le risque d'ajuster leurs réalisations selon la distance sociale entre les deux interlocuteurs, le pouvoir social exercé par l'un sur l'autre, ou le degré de gravité de l'offense. Cette attitude réservée de la part des apprenants met en évidence une pénurie sur le plan sociopragmatique qu'ils combleront au moyen de la plus directe des stratégies (IFIDs). Les apprenants incarnant le rôle de l'offenseur, en ce sens, préfèrent subir la menace de leur propre face positive en réduisant la portée de leur intention en étant directs que de risquer la préservation de la face positive de l'offensé.

En ce qui concerne la réduction au niveau de la forme utilisée pour s'excuser, les apprenants tendent vers l'emploi d'expressions simples,

voire routinières et conventionnelles. Ils n'éprouvent presque aucune disposition à remanier leurs excuses en fonction des données contextuelles à leur disposition. Il est à noter ainsi que le choix de formules *simples* lors de l'accomplissement d'une excuse, s'effectue au détriment de formules *complexes* et *précises* (Skehan, 1992, 1998). Á vrai dire, pour maintenir un niveau de *fluidité* satisfaisant lors de leur interaction, les apprenants optent pour des stratégies de réduction et s'abstiennent ainsi d'élaborer leur système d'interlangue sous-jacent par le biais de leurs excuses en terme de complexité et surtout de précision.

3. Représentation de l'excuse

Á l'aide du deuxième type de corpus obtenu par les questionnaires écrits, nous avons pu tracer les occurrences du lexème « s'excuser », d'abord dans les séquences discursives des apprenants et ensuite dans leurs définitions de ce même lexème. L'intérêt de cette analyse de la représentation de l'excuse chez les apprenants réside dans la volonté de mettre en rapport la représentation de l'excuse et son éventuel déploiement dans les interactions verbales. Ainsi, nous proposons la représentation suivante de la signification lexicale de l'excuse :

Noyau :

Axiologique positif : affectif et moral

S regretter *X*[64] ⟶ où *X* est axiologiquement négatif
où *X* a trait à la personne qui regrette

S exprimer du remords (en se montrant responsable)

Stéréotypes :

S regretter *X* ⟶ Donc *S* reconnaître *X*
Donc *S* demander pardon
Donc *S* vouloir corriger *X*
Donc *S* expliquer *X*

S exprimer du remords ⟶ Donc *S* se sentir coupable
Donc *S* vouloir cesser *X*
Donc *S* vouloir remettre l'équilibre

[64] *S* est l'offenseur, *X* est l'offense.

Possibles argumentatifs :

S'excuser ⟶ Donc reconnaître *X*
Donc se sentir coupable
Donc vouloir corriger *X*
Donc vouloir cesser *X*
Donc demander pardon

D'après cette reconstruction de la signification de l'excuse, il est évident que les possibles argumentatifs, générés au moyen de séquences discursives argumentatives à partir de l'association du noyau avec le stéréotype, ont été activés, voire affirmés dans les occurrences discursives. Ceci dit, la valeur axiologique de l'excuse a gardé son pôle positif. De plus, nous nous rendons compte à partir des différents possibles argumentatifs décrits plus haut que la représentation de l'excuse chez les apprenants regroupent déjà un ensemble varié de mécanismes/stratégies attenant à la réalisation de l'excuse. Une question alors s'impose : est-ce qu'une représentation riche est structurée peut garantir une réalisation appropriée et correcte ?

4. Discussion

L'analyse que nous avons menée nous a permis d'approcher le processus de construction du sens à partir de deux perspectives différentes et ensuite proposer quelques interprétations qui peuvent expliquer ou du moins expliciter au sein de l'interlangue comment un tel processus de construction du sens se déroule. D'une perspective cognitive, deux raisons peuvent expliquer l'emploi excessif de stratégies directes malgré la variation des critères sociaux. D'abord, l'apprenant effectue un calcul défectueux vis-à-vis de l'élaboration et l'analyse de la situation de communication. L'estimation erronée de cette situation émane, nous semble-t-il, d'une représentation défaillante ou mal restructurée chez l'apprenant. Deuxièmement, malgré la compétence linguistique avancée de l'apprenant, ce dernier n'arrive pas à ajuster d'une façon appropriée la coordination pragmalinguistique/ sociopragmatique ; c'est-à-dire l'adaptation de la forme pour correspondre au sens projeté. Cette inadéquation surgit probablement à cause d'un contrôle déplacé au niveau de la correspondance forme/sens.

D'un point de vue sémantico-discursif, les apprenants semblent déployer une série limitée de dispositifs discursifs sous forme de stratégies de communication. Ces stratégies ont servi de mécanismes discursifs d'activation de la signification de l'excuse. Toutefois, malgré la richesse relative des possibles argumentatifs activés dans les occurrences discursives des apprenants et qui manifestent une

représentation stable et riche, leur déploiement lors des interactions verbales s'avère être assez limité. Cela reflète, en effet, un contenu représentatif non analysé relatif à la réalisation linguistique de l'excuse en FLE, notamment sur le plan socioculturel.

Pour revenir à un point que nous avons évoqué dans notre discussion des stratégies de communication, à savoir le lien entre la fluidité[65] et la compétence pragmatique, nous avons mis en place deux postulats. D'abord, nous présumons que la fluidité est caractéristique d'un niveau élevé de contrôle de traitement. Ce processus de traitement, comme nous l'avons vu avec Bialystok, présuppose une attention sélective à l'information. Notre constatation à cet égard relève du fait que les apprenants dans leurs réalisations de l'excuse montrent un déséquilibre de compromis entre les aspects pragmalinguistiques et sociopragmatiques, un déséquilibre illustré par le recours aux stratégies de réduction. À la lumière de cette dernière constatation, il nous semble que les apprenants échouent à prêter attention aux bons choix et aux informations nécessaires et pertinentes telles que les distinctions sociales.

V. Conclusion

Au travers de cette étude, nous avons essayé de traiter de l'acquisition et du développement de l'excuse en terme des trois composantes de la compétence de communication, à savoir la compétence pragmatique, sémantique et stratégique. L'analyse que nous avons menée nous a permis d'abord d'établir un certain nombre de liens entre ces différents éléments, qui constituent avec un savoir linguistique et discursif pertinent, l'épine dorsale de l'interlangue chez l'apprenant de FLE , et d'examiner de près les différents mécanismes cognitifs et discursifs qui sous-tendent *la construction* de l'excuse dans les interactions verbales.

Relatifs aux résultats obtenus par le biais de cette étude, trois points principaux ont été éclairés. Les trois points offrent quelques pistes, voire même quelques réponses aux problématiques évoquées au début de cette recherche. Les résultats montreraient que le critère de la fluidité ne peut pas prévoir une compétence pragmatique optimale, surtout sur le plan sociopragmatique. En outre, il s'avère qu'un savoir sémantique manifesté dans la construction discursive de la signification lexicale

[65] La fluidité est ici entendue dans un sens large ; c'est le résultat d'un développement automatique des différentes routines langagières qui, au fil du temps, ne requièrent pas une certaine attention, mais plutôt un remplacement des procédures algorithmiques sensibles aux diverses règles par un traitement qui dépend essentiellement de la mémoire (Logan, 1988).

nécessite un processus d'explicitation, d'analyse (au sens de Bialystok), de structuration et de restructuration chez l'apprenant. Un tel processus d'analyse, si effectué, peut garantir la traduction de ce savoir au niveau pragmatique comme dans le cas de la réalisation de l'excuse.

Finalement, pour que l'acquisition d'une langue seconde/étrangère soit optimale en termes des différentes composantes de la compétence de communication, il nous paraît essentiel d'avoir une bonne maîtrise du contrôle de traitement vis-à-vis d'une représentation de la langue riche et analysée.

Bibliographie

Austin, J., *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press, 1962.

Bachman, L., *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

Bachman, L., Palmer, A., *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*, Oxford, Oxford University Press, 1996.

Bardovi-Harlig, K., «Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics», in *Language Learning*, n° 49 1999, p. 677-713.

Bardovi-Harlig, K., «Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? », in Rose, K., R., Kasper, G. (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 13.

Bergman, M., Kasper, G., «Perception and performance in native and nonnative apology», in G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 1993, p. 82-107.

Bialystok, E., «Some factors in the selection and implementation of communication strategies», in C. Faerch, G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman, 1983.

Bialystok, E., *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*, Oxford, Blackwell, 1990.

Bialystok, E., «Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence», in G. Kasper, S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford, 1993, p. 43-57.

Brown, P., & Levinson, S., *Politeness: some universals in language use*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

Canale, M., «From communicative competence to language pedagogy», in J. Richards, R. Schmidt (Eds.), *Language and communication*, London, Longman, 1983, p. 2-27.

Canale, M., Swain, M., «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», in *Applied Linguistics*, n° 1, 1980, p. 1-47.

Cohen, A., Olshtain, E., «Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology», in *Language Learning*, n° 31, 1981, p. 113-134.

El-khalil, H.M.H., «Variation in apology strategies among friends and acquaintances in Jordanian Arabic», Unpublished Master's Thesis, Irbid, Jordan Yarmouk University, 1998.

Ellis, R., *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

Fraser, B., «On apologizing», in F. Coulmas (Ed.), *Conversational Routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, The Hague, Mouton, 1981, p. 259-271.

Galatanu, O., «Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée», in Galatanu, O. & Gouvard, J. M. (Eds.), *Langue Française 123 : La sémantique du stéréotype*, 1999, p. 41-51.

Galatanu, O., «Signification, sens et construction discursive de soi et du monde», in Barbier, J.M. & Galatanu, O. (Eds.), *Signification, sens, formation*, Presses Universitaires de France, 2000 a, p. 25-44.

Galatanu, O., «Langue, discours et systèmes de valeurs», in Suomela-Salmi, E. (Ed.), *Curiosités linguistiques*, Université de Turku, 2000 b, p.80-102.

Galatanu, O., «la dimension axiologique de l'argumentation», in M. Carel (Ed.), *Hommage à Oswald Ducrot*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 93-107.

Galatanu, O., «Sémantique des possibles argumentatifs et dénomination», in M. Riegel, C. Schnedecker, P. Swiggers & I. Tamba (Eds.), *Au carrefour du sens. Hommages offerts à Georges Kleiber*, Leuven, Peeters Publishers, 2006.

Galatanu, O., «For an argumentative semantics in the approach of the concept of "advanced learner" of a foreign language», communication présentée au colloque international "Retour aux variétés avancées dans l'acquisition des langues secondes", Aston University , Birmingham, juin 2006 (à paraître)

Goffman, E., «On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction», in *Psychiatry*, n° 18, 1955, p. 213-231.

Goffman, E., *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974, p. 54.

House, J., «Toward a model for the analysis of inappropriate responses in native/nonnative interactions», in G. Kasper, S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 1993, p. 161-183.

Hymes, D., *On communicative competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania press, 1971.

Kasper, G., Blum-Kulka, S. (Eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 1993.

Kasper, G., & Rose, K., «Pragmatics and second language acquisition», in *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 19, 1999, p. 81-104.

Kerbrat-Orecchioni, C., *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005.

Leech, G., *The principles of pragmatics*, London, Longman, 1983.

Levelt, W., *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge, MA, MIT press, 1989.

Levinson, S., *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

Logan, G. D., «Toward an instance theory of automatisation », in *Psychological Review*, n° 95, 1988, p. 492-527.

Olshtain, E., «Sociocultural competence and language transfer: The case of apology», in S. Gass, L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*, Rowley MA, Newbury House, 1983, p. 232-249.

Olshtain, E., «Apologies across languages, in S. Blum-Kulka, J. House, G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, Norwood, NJ, Ablex, 1989, p. 155-173.

Olshtain, E., Cohen, A., «Apology: A speech act set», in N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition*, New York, Newbury House, 1983, p. 18-35.

Robinson, P., «Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA» in P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 287-318.

Rose, K., R., «An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development», in *Studies in Second Language Acquisition*, n° 22, 2000 p. 27-67.

Rose, K., R., Kasper, G., *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G., «A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation», in *Language*, n° 50, 1974 p. 696-735.

Schmidt, R., «Consciousness, learning and interlanguage pragmatics», in G. Kasper, S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 1993, p. 21- 42.

Searle, J., *Speech acts*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969.

Searle, J., «A classification of illocutionary acts», in *Language in Society*, n° 5, 1976, p. 1-23.

Skehan, P., «Strategies in second language acquisition», in *Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching*, n° 1, 1992.

Skehan, P., *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press, 1998.

Springer, C., «Recherche didactique et sciences du langage: questions d'évaluation», in *Actes du 2e Colloque de linguistique appliquée*, Université Strasbourg 2, Cofdela, 1998, p. 78.

Tarone, E., «Conscious communication strategies in interlanguage», in H. Brown, C. Yoryo, R. Crymes (Eds.), *On TESOL*, n° 77, Washington, DC, TESOL, 1977, p. 195.

Trosborg, A., *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies*. Berlin, Mouton de Gruyter, 1995.

Vanderveken, D., *Les actes de discours*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985.

Zuengler, J., «Explaining NNs interactional behaviour: the effect of conversational topic», in G. Kasper, S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 1993, p. 184-195.

Mise en contexte : négociation et co-construction

VERA DELORME

Université Paris III – Sorbonne Nouvelle

I. Mise en contexte en classe de langue

La mise en contexte est considérée ici comme une opération discursive qui consiste à construire dans et par le discours un contexte autour d'un élément déterminé. Dans l'interaction en classe de langue, c'est principalement l'objet à transmettre – le sens d'un mot, d'une expression, d'une forme[66] - qui est mis en contexte par l'enseignant afin de créer «un nouveau « décor » au mot », de produire une « mise en intrigue, dans le but de faire comprendre l'usage du mot, de préciser qui dit ce mot, dans quelles circonstances » (Cicurel, 2002 : 180). Cette stratégie professorale permet de compenser le « déficit contextuel » (*ibid.*) en classe de langue et de fournir aux apprenants une « situation d'application légitime »[67] (Recanati, 2001) de l'élément langagier en question. La mise en contexte fait ainsi partie de l'ensemble des pratiques de transmission employées par l'enseignant en classe de langue.

Un autre mode d'utilisation de la mise en contexte par l'enseignant consiste à employer le contexte comme l'objet de sollicitation et, par conséquent, d'évaluation. Dans ce cas de figure c'est l'apprenant qui produit la mise en contexte en réponse à la sollicitation professorale et

66 Il est à noter que l'objet de transmission en classe de langue est aussi le contenu socioculturel dont la mise en contexte est également observable dans les interactions didactiques.

67 Selon Recanati (2001), le potentiel sémantique d'un prédicat P peut être conçu comme une collection de situations où l'application de P est jugée légitime par les membres de la communauté ; ainsi apprendre P consisterait pour l'apprenant à enregistrer un certain nombre de situations qui légitiment l'application de P.

c'est l'adéquation entre le contexte proposé par l'apprenant et l'élément déterminé par l'enseignant qui représente le critère d'évaluation. Si l'adéquation est jugée insuffisante, le processus de négociation se déclenche entre l'apprenant et l'enseignant.

A travers l'analyse des interactions en classe de langue, on observe que cette négociation peut prendre deux directions. La première direction consiste à expliciter la « légitimité/ illégitimité » du contexte créé et construit par l'apprenant. La deuxième direction consiste à transformer, modifier le contexte créé afin de le rendre « plus conforme » à l'élément de base. Dans les deux cas, la négociation donne lieu à la construction du contexte en interaction et donc à la co-construction discursive.

II. Spécification et compatibilité des contextes construits

Selon Edmondson (1981), les contextes construits dans le discours, qu'il désigne sous le terme « *discourse worlds* », possèdent deux caractéristiques suivantes : la spécification (*world-specification)* et la compatibilité (*world-compatibility*). Ces deux notions sont illustrées à travers les formulations possibles de la sollicitation professorale dans l'exemple suivant (*ibid.* : 132-133) :

Teacher: John, ask Mary what time it is. John: What time is it Mary? Mary: It's half past three. John: Thanks. Teacher: Good.	a) John you want to know the time. Ask Mary. b) John, you're on your way home from school when you suddenly remember that your mother asked you to be home early. You see Mary also on her way home, and ask her the time. c) John, suppose your next lesson is sport, and you're looking forward to the end of this one. You see Mary has a watch, so lean over and ask her the time.

Dans cet exemple d'Edmondson, le monde discursif est créé par l'enseignant dans le but d'offrir aux apprenants un cadre de pratique langagière. Il s'agit de la mise en place d'un décor qui incite les apprenants à produire des échanges.

Le monde opérationnel (*operant world*) où se déroulent les échanges de l'exemple est caractérisé comme non-spécifié. Parmi les formulations possibles, l'énoncé (a) présente la spécification minimale du monde introduit ; ce monde étant en même temps identique au monde actuel de la classe et donc le plus compatible avec le monde « réel ». En

comparant les énoncés (a), (b) et (c), on peut observer ainsi le degré de spécification et celui de compatibilité : la spécification minimale pour l'énoncé (a), la compatibilité minimale pour l'énoncé (b) ; l'énoncé (c) pouvant être situé « au milieu » selon les deux critères.

Concernant la spécification de contexte, notons tout d'abord que dans l'interaction en classe de langue, et particulièrement dans les séquences où le contexte est créé par l'apprenant et soumis à l'évaluation professorale, le développement de spécification d'un contexte peut être produit de manière dynamique tout au long du déroulement des échanges :

Extrait 1 (Corpus « MICEFA »[68]). Après avoir effectué un exercice structural sur l'emploi des expressions contenant l'adverbe « tout » (« tout à coup », « tout de même », etc.), l'enseignant demande aux apprenants de faire des phrases en utilisant ces mêmes expressions. Cette sollicitation est formulée comme suit :

1 P: à vous + essayez de: faire des phrases + dans lesquelles vous allez utiliser ces:: ces différentes expressions ++ pour voir si ça marche

La première réponse est donnée par l'apprenante A1, qui construit un contexte dont la spécification est produite dans six prises de parole et s'étend de 2A1 à 30A1:

2 A1 : (*rire*) eh:: je suis en train de marcher eh:: sur la rue et tout XXX

4 A1 : […] dans la rue

14 A1: et: tout d'un coup il y a un mec qui: (*rire*) qui a essayé de me draguer (*rire*)

21 A1: […] je n'ai vu le garçon en avance et:++ (*rire collectif*) et après tout d'un coup (*rire*)

28 A1: il va lancer à moi (*rire collectif*)

30 A1: il m'aime bien (*rire*)

[68] Corpus des transcriptions des interactions en classe de français langue étrangère ; Mission interuniversitaire de coordination des échanges franco-américains (MICEFA)/ Paris ; public : étudiants américains ; professeur : enseignante expérimentée de FLE, locutrice native.

Ce développement de la spécification du contexte créé par l'apprenante est construit dans l'interaction impliquant ainsi l'ensemble des interactants. Dans la mesure où « le discours-en-interaction a pour principale caractéristique d'être construit collectivement » (Kerbrat-Orecchioni, 2004 : 7), ce sont les interventions de tous les participants à l'interaction, notamment celles de l'enseignant[69], qui donnent lieu à cet enrichissement de la spécification du contexte.

Notons également que la spécification d'un contexte peut être produite non seulement par l'interactant qui l'a initialement construit et introduit dans l'interaction, mais aussi par un autre participant des échanges. Dans ce dernier cas on observe ce qu'on peut appeler l'hétéro-spécification d'un monde discursif comme l'illustre l'extrait suivant où l'enseignant apporte une précision complémentaire au contexte créé par l'apprenante :

31 P : […] tu te promènes dans la rue et::+ tout à coup quelqu'un t'as dragué oui pourquoi pas il est peut-être sorti d'une porte XXX

Il est à remarquer que la production de spécification en commun, la co-construction du monde discursif que l'on observe dans l'extrait ci-dessus, est également observable lorsqu'un contexte est créé par l'enseignant et spécifié ensuite par l'apprenant :

Extrait 2 (Corpus « MICEFA ») :

P: par exemple quand tu entres dans l'université ici en bas + il y a le gardien par exemple

A: ah oui

P: bon peut-être les étudiants ne le font pas mais les professeurs le font↑ + heu on rentre on regarde le monsieur on on lui fait un sourire on lui dit bonjour↑ + c'est ça accompagne: l'acte de: de politesse + mais:: c'est pas quelque chose qu'on fait dans la rue + si on croise quelqu'un qu'on::

A: qu'on ne connaît pas

On observe dans cet extrait le contexte co-construit, initialement créé par l'enseignant : « *dans la rue + si on croise quelqu'un qu'on:: »*, et ensuite spécifié par l'apprenant : « *qu'on ne connaît pas* ».

[69] Pour la présentation et l'analyse des interventions professorales de cet extrait voir III.

Produite dans le cadre interactionnel de la classe de langue, la spécification d'un contexte – ou d'un monde discursif – peut se construire ainsi à travers les échanges entre les participants à l'interaction et donc la mise en contexte peut être considérée comme l'opération discursive effectuée en commun.

Concernant la deuxième caractéristique des mondes discursifs – compatibilité – on s'intéressera particulièrement à son rôle dans l'évaluation professorale de la mise en contexte produite par un apprenant, et par conséquent, à la manière dont elle est intégrée dans le processus de négociation.

III. Négociation de contexte

Le terme de « négociation » est entendu ici comme « négociation conversationnelle », définie par Kerbrat-Orecchioni comme « *tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend survient entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour visée de résorber ce différend* » (*ibid*.). La négociation de contexte peut être définie comme le processus interactionnel qui apparaît dans l'interaction en classe de langue lorsqu'un différend concernant un contexte construit dans le discours survient entre les participants. Dans le cas où le contexte est construit par un apprenant et soumis à l'évaluation professorale, et lorsque cette évaluation est contestée, le contexte comme l'objet à évaluer se transforme en objet à négocier.

Afin d'observer ce type de négociation, reprenons l'exemple mentionné ci-dessus (Extrait 1) où l'apprenante (A1), en réponse à la sollicitation professorale, produit la mise en contexte de la locution adverbiale « tout d'un coup » en proposant la situation suivante : « *je suis en train de marcher […] dans la rue […] et: tout d'un coup il y a un mec […] qui a essayé de me draguer* ». Ce contexte créé par l'apprenante est donc l'objet d'évaluation professorale qui débute par la reprise de l'élément mis en contexte :

15 P : tout d'un coup

16 A1 : oui tout d'un coup

17 P : est-ce que ça marche? + j'étais en train de me promener dans la rue et tout d'un coup il y a un mec qui a essayé de me draguer

18 A1 : oui

19 An : oui (*rire*)

20 P : est-ce que ça marche?

L'interrogation de l'enseignant – « *est-ce que ça marche?* » - peut être interprétée ici comme l'expression de doute sur la légitimité de l'application de « tout d'un coup » à la situation proposée par l'apprenante. Cette dernière conteste l'évaluation de l'enseignant et afin de prouver la légitimité de l'emploi de « tout d'un coup », développe la spécification de son contexte :

21 A1 : pourquoi non? parce que je (*rire*) je n'ai vu le garçon en avance et:++ (*rire collectif*) et après tout d'un coup (*rire*)

La négociation se poursuit avec la contre-proposition professorale :

22 P : ce qui + oui ce qui est un petit peu bizarre que: c'est que généralement ça se fait pas tout d'un coup

23 A1 : ah oui

On observe ici l'incompatibilité du monde discursif que l'apprenante construit en appliquant « tout d'un coup » avec la représentation de l'enseignante sur ce type de situation : « *généralement ça se fait pas tout d'un coup* ». Cette représentation de l'enseignante est exprimée à travers une spécification « alternative » qu'elle produit pour le contexte créé par l'apprenante :

24 P : c'est à dire heu t'es dans la rue et tu vois bien déjà le: bon le garçon est là: et bon il va s'approcher petit à petit ++ tout d'un coup ça va

25 A1 : non

26 P : pas vraiment avec l'idée de:

27 An : oui

Ainsi deux représentations de la situation en question entrent en contradiction: celle de l'apprenante : « *je n'ai vu le garçon en avance* », et celle de l'enseignante : « *tu vois bien déjà le: bon le garçon est là* ». Et par la suite, cette contradiction est davantage accentuée par l'intervention suivante de l'apprenante :

28 A1 : il va lancer à moi (*rire collectif*)

29 P : tout d: heu:::

30 A1 : il m'aime bien (*rire*)

Au contexte proposé par l'enseignante où *« le garçon (…) va s'approcher petit à petit »*, l'apprenante oppose: « *il va lancer à moi* ».

Il est à remarquer également que l'enseignante et l'apprenante n'emploient pas les mêmes stratégies[70]: celle de l'apprenante consiste à enrichir la spécification du contexte initialement créé afin de le rendre propice à l'application de la locution en question, alors que pour l'enseignante il s'agit de démontrer l'incompatibilité de la locution « tout d'un coup » avec ce qu'elle considère probablement comme une situation prototypique et donc familière au public[71]. Ce n'est qu'en 31P que l'enseignante change de stratégie en adoptant celle de l'apprenante :

> 31 P : tout à coup + ou tout d'UN coup parce que c'est vrai qu'on on entend les deux + heu:: ça il y a quand même une idée de rapidité hein + de de soudaineté + de: quelque chose à à:: quoi on s'attend pas ++ donc là bon tu te promènes dans la rue et::+ tout à coup quelqu'un t'as dragué oui pourquoi pas il est peut-être sorti d'une porte XXX (*rire*) oui mmh + oui oui

L'issue de la négociation se déroule progressivement. L'enseignante introduit d'abord la locution « tout à coup » en tant que synonyme de « tout d'un coup » : « *tout à coup + ou tout d'UN coup parce que c'est vrai qu'on entend les deux* ». L'élément dont la mise en contexte a été effectuée auparavant, est ainsi décontextualisé et autonymisé, ce qui permet à l'enseignante de produire l'explicitation du sens: « *il y a quand même une idée de rapidité hein + de de soudaineté + de: quelque chose à à:: quoi on s'attend pas* ». Le contexte créé par l'apprenante est ensuite repris : « *donc là bon tu te promènes dans la rue et::+ tout à coup quelqu'un t'a dragué* », évalué : « *oui pourquoi pas* », et spécifié en fonction de l'aspect sémantique explicité (*soudaineté*) de la locution en question : « *il est peut-être sorti d'une porte* ». Enfin l'évaluation professorale – « *oui mmh + oui ou »i* - met un terme à la négociation

L'analyse de l'extrait ci-dessus révèle ainsi la complexité de la construction des contextes dans l'interaction didactique. Pour l'apprenant, la production de la mise en contexte exige la mobilisation de ses ressources langagières, et de plus, laisse la place à l'expression de

---

[70] La différence des stratégies reflète probablement le fait que les enjeux de l'enseignante et de l'apprenante sont différents. Même si l'on suppose que pour les deux participantes il s'agit de défendre leurs propres *faces* (Goffman, 1974), le *rôle* (Vion, 1992) de l'enseignant implique que son choix de stratégie soit en accord avec ses objectifs didactiques (voir IV. pour la discussion détaillée).

[71] On reviendra sur la question de « familiarité » et de « prototypie » de contexte en IV.

sa créativité qui suppose l'usage « inhabituel » du langage. Quant à l'enseignant, la mise en contexte étant une « pratique de transmission », la construction et l'évaluation des contextes font partie de «l'agir professoral » (Cicurel, 2005).

IV. Construire le « bon » contexte

A travers l'analyse des commentaires professoraux sur les pratiques d'enseignement, on peut observer le fait que la construction des contextes représente un objet de réflexion de l'enseignant. Ainsi l'étude de Gatbonton (1999) sur la connaissance pédagogique utilisée par des enseignants de langue pendant leurs cours[72] (*teachers' pedagogical knowledge*), détermine « *Seize Right Context to Give Input* » comme l'une des « pensées pédagogiques des enseignants» (« *teacher's pedagogical thoughts* »). Concernant les critères selon lesquels un contexte peut être considéré comme « approprié », le discours réflexif des enseignants révèle par exemple celui de la proximité personnelle : « *draw examples from own life* » (*ibid.*), ou encore celui du « naturel », de la « logique », ainsi que le critère de « familiarité » comme l'illustre l'extrait suivant issu des entretiens entre la conseillère pédagogique (CP1) et l'enseignante – stagiaire (ML(P)) portant sur les pratiques de cette dernière :

Extrait 3 (Corpus « Répertoire didactique »[73]) :

169 CP1 […] là en fait euh tous les termes canots euh :: barques ils expliquent mal voyez ? péniche ils savent pas bien définir là encore on on reprend un peu ce qu'on a dit précédemment i il faut qu'ils définissent MIEUX d'accord ? c'est un : bateau à rames c'est un bateau sans moteur enfin je sais pas il faut il faut que par rapport aux goûts on on comprenne mieux canots canots j'aurais peut-être parlé des canots de sauvetage

170 ML(P) ouais je pensais=

---

[72] Le corpus de l'étude a été constitué des autocommentaires métacognitifs produits par les enseignants d'anglais langue étrangère lors du visionnage des extraits de leurs propres cours : les professeurs ont été invités à rapporter leurs « pensées pédagogiques » - « *teacher's pedagogical thoughts* » - qu'ils avaient au moment où ils enseignaient.

[73] Les données de ce corpus ont été recueillies en 2002-2003 à l'université Paris III – Sorbonne Nouvelle à l'UFR DiFLE, dans le cadre du stage de la Maîtrise FLE, par L. Cadet et M. Causa. Elles ont été transcrites en 2003 par l'ensemble du groupe « Discours d'enseignement et interactions » et organisées en un *Corpus de référence : La construction d'un répertoire didactique* pour la Journée scientifique de février 2004 (170 pages).

171 CP1 =Titanic enfin c'est toujours les :: (*rires*) les exemples bateaux bêtes XX enfin exemple bateau n'est-ce pas ? mais mais peut-être serait euh=

172 ML(P) = j'y avais pensé ouais=

173 CP1 = les canotiers aussi je pense à ce type de scènes à quoi est-ce qu'on pense ? + on pense tout de suite aux tableaux de de Renoir sur les sur les canotiers vous savez ? […]

La nécessité de construire un contexte qui soit familier aux participants de l'interaction est exprimée par la conseillère pédagogique en 169 : « *il faut que par rapport aux goûts on on comprenne mieux* ». Les exemples de tels contextes « familiers » proposés pour « *canots* », sont les suivants : « *j'aurais peut-être parlé des canots de sauvetage* » (169 CP1) ; « *Titanic enfin c'est toujours les :: (rires) les exemples bateaux bêtes* XX *enfin exemple bateau n'est-ce pas ?* » (171 CP1) ; « *les canotiers aussi je pense à ce type de scènes à quoi est-ce qu'on pense ? + on pense tout de suite aux tableaux de de Renoir* » (173 CP1). Il est à remarquer que l'énonciation de telles caractéristiques comme « *exemples bateaux*» ou « *type de scènes* », évoque la notion de prototypie ou celle de stéréotypie. Néanmoins, la notion de « familiarité » semble être prioritaire. On suppose que l'objectif premier est de créer un contexte familier aux apprenants, et non pas un contexte prototypique. Le choix d'un contexte prototypique serait basé sur le fait qu'il est considéré comme largement connu et donc facilement reconnaissable par la majorité des apprenants. Notons que le principe d'accessibilité – déterminé chez Gatbonton (1999) comme « make input available to all » - fait partie de ce que Borg (2003) désigne sous le terme « *teacher cognition* » : « I use the term *teacher cognition* […] to refer to the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think. » (*ibid.*: 81, l'auteur souligne).

La dimension cognitive de l'évaluation professorale de la mise en contexte effectuée par un apprenant, fait l'objet des commentaires dans l'extrait suivant :

Extrait 4 (Corpus « Répertoire didactique ») :

005 CP1 […] j'ai vu vous avez hésité et vous avez pas vous n'avez pas : saisi le le le vous voyez mais s'il ne s'était pas marié d'accord ? quelqu'un a dit il serait plus heureux aujourd'hui d'accord et vous vous avez voulu vous n'avez pas voulu enfin vous n'leur avez pas expliqué qu'il y avait une différence entre l'état et l'action d'accord ? […] ils avaient envie de dire ça et comme vous êtes

passée au conditionnel passé parce que c'était votre objectif c'est un peu tombé euh

006 ML(P) ouais

012 ML(P) […] je me suis dit si je rajoute des ramifications donc dans celles qui étaient données effectivement il pouvait y avoir bien le conditionnel présent si j'avais l'impression que j'allais encore plus les : euh les

013 CP1 les troubler

014 ML(P) les noyer et les troubler et me noyer avec eux et euh en même temps ça m'embêtait aussi de ne pas tenir compte

015 CP1 hm hm

016 ML(P) ouais voilà de ne pas tenir compte de

017 CP1 hm hm mais ils l'avaient donné dans leur production et puis il aurait eu moins de travail et puis il aurait EU c'est vrai que c'était un peu : ça suppose que : il a pris ça retraite que c'est fini vous comprenez ?

[…]

028 ML(P) =ouais mais pourtant parce que j'avais passé en revue justement toutes les possibilités tout mais du coup je crois que j'avais un peu sélectionné

Le contexte dont la construction est décrite dans cet extrait, est celui de l'illustration de l'emploi du conditionnel passé. La stagiaire sollicite les apprenants à produire la suite de la phrase commençant par « *s'il ne s'était pas marié* ». Deux réponses des apprenants sont rapportées dans le discours de la conseillère pédagogique : « *quelqu'un a dit il serait plus heureux aujourd'hui* » (005 CP1) et « *il aurait eu moins de travail* » (017 CP1). Le premier contexte créé par les apprenants n'est pas validé par la stagiaire: « *ils avaient envie de dire ça et comme vous êtes passée au conditionnel passé parce que c'était votre objectif c'est un peu tombé* » (005 CP1). L'absence de validation résulterait donc selon la conseillère pédagogique du fait que le contexte créé ne correspond pas à l'objectif visé par la stagiaire. Cependant le discours de la stagiaire rapporte d'autres motifs de son action : « *je me suis dit si je rajoute des ramifications donc dans celles qui étaient données effectivement il pouvait y avoir bien le conditionnel présent si j'avais l'impression que j'allais encore plus les : euh les (…) les noyer et les troubler et me noyer avec eux* » (012, 014 ML(P)). Ainsi pour la stagiaire, la prise de décision de ne pas valider la mise en contexte est guidée par son intention de garder le contrôle sur l'accessibilité d'input.

Notons également la suite du commentaire - « *en même temps ça m'embêtait aussi de ne pas tenir compte* » (014 ML(P)) – qui illustre probablement le fait que la stagiaire est consciente de l'impact potentiel de sa décision.

Concernant la deuxième mise en contexte produite par les apprenants - *« s'il ne s'était pas marié (…) il aurait eu moins de travail »* - on observe d'abord l'évaluation de ce contexte par la conseillère pédagogique (017 CP1) : « *et puis il aurait eu moins de travail et puis il aurait EU c'est vrai que c'était un peu : »*, suivie du développement de la spécification : « *ça suppose que : il a pris ça retraite que c'est fini »*. Ce contexte, considéré par la conseillère pédagogique probablement comme manquant de « naturel », est toutefois validé par la stagiaire. Cette prise de décision est justifiée par l'absence des ressources disponibles : *« mais pourtant parce que j'avais passé en revue justement toutes les possibilités tout mais du coup je crois que j'avais un peu sélectionné »* (028 ML(P)).

La mise en contexte dans l'interaction en classe de langue se présente ainsi sous plusieurs aspects. En tant qu'opération discursive, la mise en contexte peut être co-construite dans l'interaction et produite collectivement par les participants, ce qui implique l'élaboration en commun de la signification de l'élément autour duquel le contexte se construit.

Lorsque la mise en contexte est à produire par un apprenant, l'accomplissement de cette tâche ne se limite pas toujours à une simple manifestation de ses connaissances langagières à travers la construction d'un contexte qui soit seulement bien conforme au sens d'un mot. Pour l'apprenant c'est aussi l'occasion d'exprimer sa créativité – qui suppose l'usage du langage différent de l'usage « habituel » - et par conséquent, de valoriser sa face.

Quant à l'enseignant, dans la mesure où la mise en contexte est considérée comme une pratique de transmission, la construction d'un contexte ainsi que l'évaluation des contextes construits par les apprenants sont régies par ses principes didactiques. La signification linguistique est ainsi « didactisée » à travers la régulation professorale de la construction des contextes dans l'interaction en classe de langue.

Bibliographie

Borg, S., «Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do», in *Language Teaching*, 36(2), 2003, p. 81-109.

Cicurel, F., « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant », in *Les interactions en classe de langue, Le Français dans*

le monde, Recherches et Applications (coord. par V. Bigot et F. Cicurel), juillet 2005, p. 180-191.

Cicurel, F., «Les réagencements contextuels», in *Discours, action et appropriation des langues*, (coord. par F. Cicurel et D. Véronique), Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p.179-194.

Edmondson, W.J., «Worlds within worlds - problems in the description of teacher-learner interaction in the foreign language classroom», in: J.G. Savard, L. Laforge (eds.). *Proceedings of the fifth AILA congress*. Quebec: University of Laval Press, 1981, p. 127-140.

Gatbonton, E., «Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge», in *Modern Language Journal* n° 83/1, 1999, p. 35-50.

Goffman E., *Les rites d'interaction*, traduit par A. Kihm, Paris : Éditions de Minuit, 1974

Kerbrat-Orecchioni, C., « Négocier dans les petits commerces », in *Négociations* n° 2, 2004, p. 7-22.

Recanati, F., « Déstabiliser le sens », in *Revue Internationale de Philosophie*, n° 2, 2001, p. 197-208.

Vion, R., *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris Hachette supérieur,1992.

Comment un apprenant finnophone maîtrise-t-il les stratégies d'adresse en français ?

EVA HAVU

Université de Helsinki / Université Paris3-CIEH

I. Introduction

Le français et le finnois ont un système d'adresse bipartite (*tu / sinä – vous / te*), et on pourrait donc penser que l'apprentissage des stratégies d'adresse en français ne pose guère de problèmes à un Finlandais. Toutefois, deux systèmes d'adresse ne se recouvrent jamais totalement : les Finlandais tutoient bien plus que les Français et les appellatifs s'emploient beaucoup moins en finnois qu'en français[74]. Cela ne veut pas dire que les Finlandais ne font pas de distinction entre les relations interpersonnelles de distance et de solidarité (cf. Brown & Gilman)[75], mais que ces relations s'expriment d'une autre manière : le finnois connaît trois types de tutoiement (*menetkö ulos, menetkö sinä ulos, meeksä/meetsä ulos* ? (est-ce que tu sortiras ?[76]), dont les deux premiers, qui sont les plus formels, s'utilisent souvent dans des situations où l'on trouverait un vouvoiement en français. Les appellatifs n'apparaissent guère que dans un emploi phatique en finnois, à moins qu'il s'agisse de situations officielles, publiques, où ils sont assez répandus dans les deux langues (*Monsieur le ministre, mon général / herra ministeri, herra*

---

74 Havu, E., « L'emploi des pronoms d'adresse en français : étude sociolinguistique et comparaison avec le finnois », in Taavitsainen, I. & alii (éds), *Dimensions du dialogisme*, Helsinki, Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, 2005.

2 Brown, R. & Gilman, A., « The pronouns of power and solidarity », in Fishman, J. A. (éd), *Readings in the sociology of language*, Hague, Mouton & Co. Printers, 1960.

76 Lappalainen, H., « Mie vai mää, sinä tai te? », in Sorjonen, M.-L. & Raevaara, L. (éds), *Arjen asiointia: keskusteluja Kelan tiskin äärellä*, Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2006.

kenraali)[77]. On ne peut donc pas adopter directement le système finnois en s'exprimant en français. Toutefois, l'acquisition du système d'adresse est difficile en classe, car l'absence d'interactions authentiques en limite l'observation et la pratique[78] : p. ex. l'emploi naturel du *vous* de politesse reste très limité en classe de français en Finlande, car les apprenants se tutoient et ils tutoient leur enseignant, par qui ils sont également tutoyés. De plus, l'adresse avec sa multitude de variantes constitue un champ sociolinguistique très complexe et très difficile à maîtriser en soi[79].

La comparaison des systèmes d'adresse français et finnois ainsi que les recherches sur l'apprentissage de l'adresse permettent de supposer qu'au départ, dans le système d'adresse d'un apprenant de français finnophone, le tutoiement est surreprésenté et les appellatifs sont sous-représentés. On pourra également se demander si la variation des stratégies d'adresse d'après la situation de communication y, ne serait-ce que vaguement, et si, dans les situations examinées, les interactions servent à activer des savoirs pré-acquis et à acquérir de nouveaux savoirs.

II. L'enseignement des langues en Finlande et le projet HY-Talk

En Finlande, les langues étrangères s'enseignent le plus souvent à partir de la troisième année scolaire, au moment où les apprenants ont a peu près neuf ans. La première langue étrangère (langue A1), qui est généralement l'anglais, est donc apprise pendant 10 ans. Dans les langues A1 autres que l'anglais, l'objectif est d'atteindre le niveau B1.1.-B1.2 (anglais : B2.1) Une deuxième langue étrangère optionnelle (A2) peut aussi être choisie à l'école primaire.

Un des objectifs du projet HY-TALK[80], qui a débuté en janvier 2007, est d'évaluer différentes compétences linguistiques orales, y compris les compétences interculturelles, et de voir comment elles se situent sur

---

77 Hakulinen, A. & alii., *Iso suomen kielioppi*, Helsinki, Suomalaisen kirjallisuuden seura, 2004, p. 1024 ; Havu, E., « Les termes d'adresse dans les traductions de romans policiers français et finnois », in Härmä, J. & Tuomarla, U. (éds), *Actes du 6e colloque franco-finlandais de linguistique contrastive.* Helsinki, Publications du Département des Langues Romanes de l'Université de Helsinki. 2004, p. 104.

78 Dewaele, J.-M., « Variation, chaos et système en interlangue française », in *Aile* 17, 2002, p.149.

79 Dewaele, J.-M., « The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: an overview ». in *Journal of French Language Studies*, 14, 2004, p. 307.

80 Université de Helsinki, http://www.helsinki.fi/sokla/vieki/index.htm

l'échelle du cadre de référence européen. En pratique, il s'agit de filmer les prestations d'une cinquantaine d'étudiants d'une langue A1/A2 au début de la première année de collège, en première année du lycée et en première année d'études de français au niveau universitaire, puis de faire évaluer ces prestations par une dizaine d'évaluateurs extérieurs. Au moment d'être testés, les collégiens ont en principe le niveau A1.2, les lycéens le niveau A2. 1. et les étudiants le niveau B.1.1. Du point de vue des compétences orales, cela signifie que les premiers doivent savoir exprimer quelques besoins immédiats d'une manière limitée, en utilisant un vocabulaire de base très élémentaire, que les deuxièmes sont censés maîtriser des situations de communication simples et se débrouiller dans les situations de service les plus communes, et que les plus avancés doivent maîtriser le vocabulaire des situations de communication normales et savoir parler de sujets qui les intéressent en se servant d'un vocabulaire relativement vaste et d'une gamme de structures variées[81].

Comment les stratégies d'adresse ont-elles été présentées aux élèves ? Dans les manuels de français les plus utilisées en Finlande aux niveaux qui nous concernent dans cette étude[82], on trouve de petits dialogues où les appellatifs sont bien présents. Ils apparaissent surtout dans certaines fonctions pragmatiques spécifiques, typiques du français, telles les salutations, les remerciements, les répliques adversatives (*mais chérie, les filles, madame*) et les interpellations (emploi phatique). Toutefois, ces actes de langage ne sont pas régulièrement accompagnés d'appellatifs en français[83] et l'emploi des appellatifs est parfois exagéré dans ces méthodes, peut-être pour rappeler aux finnophones l'emploi plus courant des appellatifs en français :

(1) (Dialogue entre une vendeuse et une jeune Finlandaise)

F : Madame, c'est combien ?

V : 280 francs, mademoiselle. […]

---

81 *National core curriculum for upper secondary schools* 2003, Helsinki, Finnish National Board of Education.

82 Collège et lycée : méthode *Alex et Zoé* (Paris : Clé International), méthode *Chouette* (Porvoo, WSOY), méthode *Astérisque* / *Pont Astérisque* (Helsinki, Kirjayhtymä, Tammi), méthode *Sur le Vif* (Helsinki, Otava), méthode *Voilà !* (Helsinki, Otava).

83 Havu, E., « Les strategies d'adresse dans différents types de texte », à paraître dans les *Actes du XXV Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, 3-8 septembre, Innsbruck ; Kerbrat-Orecchioni, C., *Les interactions verbales*, tome II, Paris, Armand Colin, 1992, p. 24-25 ; Schegloff, E. A., « On 'Opening Sequencing' : a framing statement », in Psathas, G. (éd.), *Everyday Language Studies in Ethnomethodology*, New York, Irvington Publishers, 1979, p. 334.

V : Voilà, Madame. Ce sont mes derniers sous... (*Pont Astérisque*, p. 18)

Quant aux situations de communication, il s'agit surtout de situations familières (famille, amis : tutoiement), de situations adulte-jeune (adresse non-réciproque) et de situations de service (vouvoiement), mais la grande variation des stratégies d'adresse n'y est pas présentée, car les situations varient peu. Les modèles d'adresse les plus courants dans la vie d'un jeune se trouvent donc dans ces manuels, mais l'enseignant doit s'occuper de la présentation plus approfondie des valeurs pragmatiques de l'adresse (p. ex. mécanique de la conversation, niveau relationnel), s'il en a le temps et les compétences.

Les taches données aux élèves lors du test contiennent des actes de langage et des situations de communication qu'ils ont rencontrés dans les manuels : dans les dialogues entre jeunes, le tutoiement serait normal, tandis que dans l'entretien avec un adulte francophone, on pourrait s'attendre à un vouvoiement.

Nous examinerons ici la manière dont 45 collégiens et lycéens finlandais[84] s'adaptent à une situation de communication artificielle[85], en nous demandant si les lycéens ont une notion plus claire des pratiques socioculturelles que les collégiens[86], si les testés savent construire un dialogue avec les moyens qu'ils possèdent et s'ils comprennent le sens spécifique des outils d'adresse utilisés.

Ces tests demandent une capacité à catégoriser adéquatement les situations et trouver les bonnes formes linguistiques en fonction du contexte spécifique et du rôle joué par leur interlocuteur[87]. Dans cette situation de test, la catégorisation concerne surtout l'interlocuteur (adulte / jeune, finlandais / étranger) et le type d'activité (formelle / informelle).

---

84 Nous remercions l'équipe qui s'est occupée des enregistrements : Aino Eerikäinen, Nina Gussander, Maria Paloheimo et Päivi Sihvonen.

85 Lumley, T. & Brown, A. « Research Methods in Language Testing », in Hinkel, E. (éd.), *Handbook of Research in Second Language teaching and learning*, Laurence Erlbaum Associates, 2005.

86 MacNamara, T., « The social turn in Language Assessment », in Hinkel, E. (éd.), *Handbook of Research in Second Language teaching and learning*, Laurence Erlbaum Associates, 2005.

87 Mondada, L., « Pour une approche des activités de catégorisation », in Mondada, L. (éd), *Interaction et Acquisition en contexte*, Fribourg, Éditions Universitaires, p. 124-126.

III. Analyse des résultats

Le test consistait en cinq parties : 1. entretien avec un francophone qui pose des questions aux élèves en les vouvoyant, 2. auto-présentation « pour une vidéo envoyée à un(e) correspondant(e) français(e) qui viendra en Finlande » (monologue), 3, 4, 5 : dialogues entre le/la jeune finlandais(e) et son ami(e) français(e) « qui vient d'arriver » (3 : le logement, l'emploi du temps, divers renseignements, 4. : cinéma, musique, repas, 5. : planification d'une excursion) ;

Le temps de préparation était de 15 minutes, et des consignes très précises étaient données pour chaque tâche (p. ex. dialogue 3 : Français : *Commentez la chambre qu'on a mise à votre disposition*, Finlandais : *Dites qui l'occupe généralement et où il se trouve pour le moment*. Français : *Demandez où vous pouvez ranger vos affaires*, etc.). Il est précisé que les testés n'étaient pas censés lire à haute voix ce qu'ils avaient préparé, mais seulement de s'appuyer (si nécessaire) sur leurs notes. Il était également dit explicitement que les tests n'auraient aucun impact sur leur note de français.

Nous avons donc pu examiner les prestations de 45 élèves, dont 28 collégiens âgés de 12-13 ans (19 filles et 9 garçons) et 17 lycéens âgés de 15-16 ans (11 filles et 6 garçons) venant de cinq établissements différents[88] dans la région helsinkienne. Les collégiens avaient étudié le français pendant 4-5 ans, les lycéens pendant 7-10 ans. Un collégien et trois lycéens avaient un parent français ou francophone. Les notes de français des élèves testés étaient en général très bonnes (entre 8 et 10) dans quatre des cinq établissements, tandis que dans le cinquième, elles étaient nettement inférieures (plusieurs élèves avaient la note de 6)[89] . Par la suite, nous référons à ce dernier établissement par « I », chiffre qui n'est pas lié à l'ordre des établissements mentionnés dans la note [15] en bas de page.

A. Collèges (I-III)

1. Entretien avec un adulte français

Au collège I, les élèves ne comprennent que très difficilement les questions de leur interlocuteur français et soit ne réagissent pas, soit rient nerveusement, soit essaient de réagir sans vraiment comprendre, comme le font deux garçons :

---

[88] Munkkiniemen yläaste, Saarnilaakson yläaste, Tapiolan yläaste ; Helsingin Luonnontiedelukio, Munkkiniemen lukio.

[89] La meilleure note est 10, la dernière note encore acceptée 5.

(2) Intervieweur français : Qu'est-ce que je devrais voir [ici] ?

Elève : (long silence) : J'aime le squash.

Une des filles s'obstine à demander des précisions en anglais : *I don't understand ; What means 'apprenez' ?* Un garçon constate en finnois *Multa ei tuu mitään* ('Je ne trouve pas les mots'). Comme il n'y a guère d'interaction entre le Français et les jeunes, on ne réussit pas à savoir si l'un des élèves a (eu) des contacts avec la France ou avec des Français. La seule élève qui pose une question à son interlocuteur le tutoie : *Quel âge tu as ?*

Au collège II, la situation est très différente : la plupart des élèves ont entendu parler français en dehors de l'école : certains regardent TV5, d'autres écoutent de la musique française, d'autres encore ont passé les vacances en France ou ont des parents qui ont vécu en France, et un garçon a un père francophone. Ils comprennent en général tout (parfois après la répétition de la question) et s'entraident. En s'adressant à l'intervieweur, ils le tutoient généralement : *Est-ce que tu as visité l'Afrique* ? (garçon dont le père est francophone). Seules deux filles, qui se débrouillent bien sans avoir eu de contacts avec la France le vouvoient et se servent d'un l'appellatif (bonne mémorisation des dialogues du manuel ?) : *Bonjour, Monsieur. […] Vous avez quel âge ?*

Au collège III, le niveau de compréhension des élèves est nettement inférieur à celui du collège II et les jeunes semblent avoir peu de contacts avec le monde francophone. Dans le cas fréquent de non-compréhension, on y trouve deux types de comportement qui dépendent du sexe des élèves : les filles rient en se regardant, se taisent généralement et ne semblent pas oser répondre. Les garçons sont bien plus à l'aise dans cette situation et réagissent d'une manière plus « naturelle », comme s'ils se trouvaient dans une situation authentique : ils regardent leur interlocuteur, sourient, font des efforts pour comprendre et lui demandent de répéter. Sept des huit élèves tutoient leur interlocuteur : (*Tu jouer au foot* ?), tandis qu'une des filles le vouvoie (*Qu'est-ce que vous aime* ?)

2. Autoprésentation

Les élèves du collège I se présentent d'une manière très rapide, en lisant pour la plupart leur texte et sans guère saluer leur correspondant supposé ou s'adresser à lui, comme la consigne le voulait. La seule élève (la meilleure) qui lui pose une question directe, le vouvoie : *Quelle lange[sic] parle-vous* ? Les nombreux commentaires en finnois (adressés à la personne qui les enregistre) montrent que les élèves se

trouvent mal à l'aise : *En mä keksi enempää* ('Je ne trouve plus rien à dire'), *Miten mä lopetan ?* ('Comment est-ce que je termine ?')

Les élèves du collège II sont plus loquaces et lisent un peu moins que ceux du collège I. Toutefois, comme il n'y a pas de pause entre les phrases, l'auto-présentation ne semble guère naturelle, même si les élèves y ajoutent des éléments (lexicaux, gestuels, intonatifs) qui font penser à une situation naturelle. D'après les instructions, il fallait s'adresser à Nico ou à Anna, mais certains parlent de leur ami(e) à la troisième personne, ou alternent le tutoiement avec la troisième personne : *Quelle lange[sic]Nico parle ? Tu parles ? Tu as quel âge? Nous faire de la cheval quand Nico vient en Finlande. Merci. Bisous.* Tous les élèves saluent (et / ou remercient) leur « ami(e) » au début et à la fin du monologue et un élève remercie en plus le projet HY-Talk (*Merci pour cet HY-Talk*).

La plupart des élèves du collège III lisent leur auto-présentation, mais certains y ajoutent des éléments assez naturels, surtout des garçons : *Salut. […]. Je m'appelle X. Tu parles finnois, Nico ? Et tu joues au foot aussi ? Que tu aller en Finlande, nous jouer au foot. A bientôt*. Ils tutoient tous leur « correspondant » et le saluent au début et à la fin. Deux d'entre eux y ajoutent son prénom : *Bonjour, Anna. Je m'appelle XX*. Toutefois, les commentaires en finnois montrent que tous les élèves ne sont pas à l'aise dans la situation : *Apua ! Pitääks nää kaikki kertoa ? Voiksmä lopettaa ?* ('Au secours !' 'Faut-il dire tout cela ?' 'Est-ce que je peux terminer ?').

3. Dialogues

Au premier collège (I), les dialogues sont incompréhensibles pour quelqu'un qui ne connaît pas les sujets, à l'exception de la rencontre avec le « correspondant » qui « arrive » en Finlande, qui est un peu la répétition du monologue : *Bonjour, je m'appelle XX. J'ai 13 ans. Et toi, Nico ?; Bonjour, je m'appelle Y, tu es Anna ?; Bonjour, je m'appelle Z, welcome*. Ensuite, les élèves ne trouvent presque plus rien à dire et on ne comprend que quelques phrases (*Où est toilet? […]Merci. Pardon, je viens vite ; Let's faire cuisine*). Il y a de longs silences, les élèves chuchotent entre eux et essaient de s'entraider, mais la tache semble impossible pour la plupart, ce qu'ils commentent en finnois : *Ei tämmöistä voi osata* ('On ne peut pas savoir dire cela'). Généralement, ils cessent d'essayer et terminent sans avoir fait toutes les parties. Le correspondant est toujours tutoyé, et l'appellatif apparaît une fois (v. ci-dessus).

Au collège II, les élèves ont aussi tendance à lire, mais se comportent d'une manière bien plus naturelle et, malgré le manque de

vocabulaire, réussissent à terminer leurs dialogues, qui sont toutefois assez brefs (ici, partie 3) :

(3) A : Bonjour.[…]

B : Oui, je suis Nico et les bisous de ma famille.

A : Merci.

B : Où se trouvent les toilettes ? Excusez-moi. Est-ce que tu peux regarder mes valises et je vais faire cela vite.

Le correspondant est généralement tutoyé, mais comme nous le voyons dans l'exemple ci-dessus, à travers une « formule » apprise dans un autre contexte (*excusez-moi*), le vouvoiement peut apparaître, sans que l'élève en soit forcément conscient. Il est intéressant de constater que le garçon dont le père et francophone parle moins bien français en dialoguant avec une Finlandaise que dans l'entretien avec un Français.

Les élèves du collège III ont beaucoup de mal avec les dialogues, à l'exception de deux garçons, qui ne lisent pas leurs répliques et qui, de plus, les accompagnent de gestes :

(4) A : Salut, je m'appelle X, et tu es Nico ?

B : Oui, je suis Nico et salut […]. Excuse-moi. Où est la toilette ?

A : […]

B : Pardon. Regarde mon bag, je suis vite.

Les autres, après avoir salué le « correspondant » et s'être présentés, réfléchissent, rient, regardent leurs papiers, se posent des questions en finnois, se taisent et commentent la situation en finnois : *En minä kyllä osaa tätä loppuun. – En minäkään.* ('Moi, je ne sais pas terminer ça.' – 'Moi non plus' ; *Joo, tää oli tässä. Merci.* ('Oui, c'était ça. Merci').

4. Réflexions finales

Les résultats présentent certains points en commun :

a. le niveau de français des collégiens est très variable, ce qui dépend certainement de l'enseignement donné, mais aussi de la motivation personnelle et des contacts avec le pays dont en étudie la langue, faits déjà bien connus : les élèves du collège I semblaient les moins motivés et avaient le moins de contacts avec un pays francophone.

b. la catégorisation de la situation d'interaction est essentielle. Dans ce corpus, les garçons savaient mieux catégoriser la situation comme un jeu et acceptaient de jouer à ce jeu, en y ajoutant encore des « sous-catégorisations », liées aux types d'exercice (monologue, dialogue avec adulte / avec ami français), tandis que la plupart des filles et certains garçons catégorisaient la situation comme un test et ne réussissaient pas à faire de leur mieux pour essayer de se débrouiller dans une situation « authentique » avec un étranger ;

c. l'adresse correcte ne fait pas encore vraiment partie des compétences langagières des collégiens : la plupart tutoient leur interlocuteur adulte et le « Français » du même âge, avec quelques rares exceptions liées surtout à des formules apprises à la deuxième personne du pluriel (*excusez-moi*). L'emploi de l'appellatif est extrêmement rare, même avec les salutations et remerciements, où ils apparaissent toutefois couramment dans les manuels. La morphologie verbale est encore très mal maîtrisée.

d. dans ce genre de test, on trouve trois interactions superposées :

- Celle avec le locuteur français ou celui jouant le rôle d'un Français
- Celle avec le camarade de classe finlandais avec qui on négocie sur ce qui va être dit
- Celle avec les gens responsables du test (*est-ce que ça suffit ?*).

Quant à la question de savoir si les jeunes ont su profiter de l'interaction pour mettre en œuvre les stratégies d'adresse acquises ou même pour les approfondir, nous pouvons seulement constater que ceux qui ont réussi à dialoguer avec l'interlocuteur français se sont strictement limités à une ou deux questions calquées sur le finnois, sans prendre en considération les questions « modèles » du Français et le fait qu'il les vouvoyait. Les interactions avec un camarade de classe finlandais se construisaient majoritaiement à travers le finnois.

B. Lycées (IV-V)

1. Entretien avec un adulte français

Avec les lycéens, l'entretien ressemble déjà à un entretien et non à un interrogatoire dont les questions ne sont pas comprises.

Au lycée IV, l'entretien montre que le niveau de français et la motivation varie beaucoup : une des filles a une mère française et parle le français quotidiennement. Elle comprend presque tout et s'exprime bien, Une autre a un père algérien habitant en Algérie et se débrouille assez bien malgré son faible niveau linguistique (exclamations,

demandes de répétition, autres réactions verbales et gestuelles), tandis que les trois autres filles n'ont aucun contact avec la langue française en dehors de l'école (la plus faible a signalé qu'elle aurait voulu étudier l'allemand, mais que cela n'avait pas été possible). Celles-ci s'expriment avec grande difficulté et ne comprennent guère les questions de l'interlocutrice française. Les trois garçons, en revanche, regardent TV5 et /ou ont été en France et parlé avec des Français, et ils réagissent d'une manière naturelle aux questions, qu'ils essaient de comprendre.

Personne ne comprend immédiatement toutes les questions. On trouve trois stratégies : 1. deux des filles ne répondent pas, 2. les autres filles disent ne pas comprendre, demandent de répéter ou demandent une explication (*C'est quoi 'lieu'* ? *Je ne comprends pas. Pardon, voudrez [vous] répéter* ?), et 3. les trois garçons, en plus d'utiliser les stratégies déjà mentionnées, donnent des réponses qui ne correspondent pas aux questions, mais désirent communiquer d'une manière naturelle (cf. garçons collégiens). Certains jeunes s'aident mutuellement en se posant des questions en finnois. Si les jeunes s'adressent à l'intervieweuse, ils le vouvoient (*Si vous voulez regard culture... et* ...). On ne trouve jamais d'appellatifs.

Les élèves du lycée V ont pour la plupart un contact avec la culture française (musique, amis, films, cours de langue…) et /ou ont été en France. Un des élèves a un père marocain qu'il voit assez régulièrement. De plus, la plupart des élèves semblent être très motivés (*J'aime Audrey Tautou et je veux parler comme elle*). Ils comprennent assez bien les questions de leur interlocuteur français et réagissent d'une manière très naturelle, comme s'ils se trouvaient dans une situation authentique (interjections, gestes, regards). Au lieu de se taire, les élèves demandent de répéter ou de préciser la question *(Pardon ?; Je ne comprends pas 'endroit' ; 'Endroit' ?*), et si l'un ne connaît pas le mot juste, l'autre l'aide :

(5) Intervieweur : Qu'est-ce qu'un touriste devrait voir ?

A : Le 'Kauppatori' – qu'est-ce que c'est ? (regarde l'autre)

B : Un grand marché.

En s'adressant à l'intervieweur, ils le tutoient généralement (*Pourquoi tu es en Finlande ? Est-ce que tu aimes Finlande?*), à l'exception d'un garçon qui passe du tutoiement au vouvoiement, soit consciemment, soit par inadvertance : *Est-ce que tu parles d'autres langues vivantes que le français ? Parlez-vous bien l'anglais* ? On ne trouve jamais d'appellatif.

2. Auto-présentation

Sept des huit élèves du lycée IV commencent leur auto-présentation par une salutation (conformément à la consigne) sans pourtant jamais se servir d'un appellatif. Tous les jeunes regardent leurs notes au moins de temps en temps, et les questions posées au « correspondant » ne se détachent guère de la partie d'auto-présentation, récitée sur un ton assez monotone. Les questions de la fille ayant une mère française ressemblent le plus à des questions orales (*T'as quel âge ?*). Quatre des jeunes tutoient leur ami(e), un garçon le vouvoie (*Quelle langue vous parlez et vous habite où ?*), un garçon alterne les pronoms d'adresse (*Quelle langue vous parlez ? […] Quand tu aller en Finlande, tu peux faire le voile aussi*) et une fille parle de son correspondant à la troisième personne (cf. collégiens) : *Quelle langue parler Anna et quel endroit habiter elle ?* Cette élève est la plus tendue devant la caméra : elle soupire, regarde ses papiers et dit à plusieurs reprises en finnois qu'elle ne trouve pas les mots (*Multa katoaa kaikki sanat*).

Il est intéressant de constater que les deux garçons qui vouvoient ont été en France et ont des contacts avec des Français : ils ont donc pu constater que le tutoiement n'y est pas aussi courant qu'en Finlande, mais ne savent pas vraiment quand on vouvoie et quand on tutoie. En revanche, la fille dont la mère est française tutoie son amie française en adoptant l'adresse dont elle se sert avec ses vraies amies françaises. Les autres ne se sont probablement pas interrogés sur le bon pronom d'adresse à choisi.

Les élèves du lycée V regardent moins leurs notes que ceux du lycée IV, et ils sont, dans cette partie aussi, très naturels, bien que leurs questions au « correspondant » ne se détachent pas non plus toujours de l'auto-présentation. Les monologues sont accompagnés de salutations initiales et finales, ainsi que de gestes. Une des filles et un des garçons « jouent » leur monologue si bien qu'ils saluent leur interlocuteur de la main à la fin du monologue, en regardant la caméra. Le garçon se sert aussi d'un appellatif : *Salut, Nico. Moi, je m'appelle X. De quelles langues parles-tu ? […] Je te promis que je te …que je te parle beaucoup finnois. Salut, Nico. Oui, salut (salue de la main)*

Généralement, les élèves tutoient leur « correspondant », mais deux garçons (autres que celui vouvoyant dans l'entretien) alternent les pronoms d'adresse : *Bonjour, je m'appelle X […] Quelle langue tu parles et quel âge tu as […] Il y a trois chambres et une chambre est pour vous […] Je te promis que quand tu aller en Finlande, tu peux visiter ma grand-mère.* Comme dans le cas du lycée IV, il s'agit de personnes ayant eu des contacts avec la France, et nous croyons que

l'explication est la même : ils savent qu'on s'y vouvoie, mais ne maîtrisent pas encore le système d'adresse.

3. Dialogue

Dans cette partie du test, les jeunes du lycée IV sont les plus détendus, et on peut immédiatement remarquer l'impact de la présence de l'interlocuteur : les jeunes sourient, gesticulent et se regardent sans s'appuyer continuellement sur leurs notes. La présence de l'autre est parfois indispensable : quand l'un ne trouve pas le bon mot, l'autre lui propose une solution :

(6) A : Comment film est....

B : Ratatouille ! Oui c'est très bon !

(7) A : Tu peux prendre ton douche à... je ne sais pas…

B : Salle de bains [...]

Si la grande majorité des élèves se débrouillent mieux dans les trois dialogues que dans les autres parties, c'est le contraire avec l'élève dont la mère est française (cf. ci-dessus collégiens : situation moins naturelle).

Les jeunes se tutoient, à l'exception d'un des garçons qui, comme dans l'auto-présentation, alterne les pronoms d'adresse. L'appellatif n'apparaît jamais, qu'il s'agisse d'une salutation, d'un remerciement ou d'une interpellation.

Les élèves du lycée V se trouvaient déjà assez à l'aise dans les monologues, et ils le sont toujours, à l'exception du garçon dont le père est marocain, qui, tout comme la fille mentionnée ci-dessus, s'exprime moins bien que dans les autres parties du test. Les testés ont moins besoin de se faire aider par leur camarade que ceux du lycée IV, et s'ils ne trouvent pas les mots, se font comprendre à l'aide de gestes, de mots « passe-partout » ou de mots anglais :

(8) A : Quelle belle chambre. Merci beaucoup. Où peux-je mettre mes choses ?

B : Dans ici (montre) et laver (montre les dents) tu peux ici.

(9) Cette chambre est très jolie. Merci. Où je peux metter mon truc ?

(10) A : Tu peux mettre ton vêtement là et tu peux mettre dans le bedroom [...]

Les jeunes se tutoient généralement, à l'exception d'une fille, qui avec le verbe « recommander » emploie le pronom *vous*. Il s'agit probablement d'une « formule apprise », car dans les dialogues de manuel, ce verbe s'emploie généralement à la deuxième personne du pluriel. L'appellatif n'apparaît jamais, pas même dans l'emploi phatique :

(11) A : Qu'est-ce que tu penses à ce film ?

B : Je vous recommande le Ari Koivunen [...]

A : Il y a une vache !!

B : Calme-toi !

4. Réflexions finales

Les résultats conduisent aux conclusions suivantes :

a. le niveau de français des lycéens est, en général, meilleur que celui des collégiens, bien que la compétence linguistique de certains élèves du collège II semble bien supérieure à celle des élèves faibles du lycée IV : il peut donc encore exister au niveau du lycée une grande hétérogénéité entre les élèves d'un même cours de français, même si l'on peut abandonner à ce niveau les études d'une langue jugée trop difficile.

b. une meilleure compétence linguistique permet de se prêter au « jeu » plus facilement, ce qui encourage les élèves à faire des efforts pour être compris par le « francophone ».

c. comme au collège, les garçons acceptent plus volontiers que les filles de « jouer le jeu ».

d. l'interaction avec les responsables du test manque presque entièrement et l'interaction en français a plus d'importance que celle en finnois qui était même presque inexistante entre les élèves du lycée V.

e. les lycéens savent construire des dialogues à l'aide de l'interlocuteur et l'interaction les aide à comprendre ou à affiner la signification de mots ou d'expressions qu'ils n'ont pas entendus ou intériorisés avant

f. les stratégies d'adresse (et la morphologie verbale) ne sont pas encore acquises, mais une partie de ceux qui ont des contacts avec des francophones ont déjà une vague notion du fait que les Français se vouvoient parfois dans des situations où un Finlandais ne le ferait pas.

IV. Conclusion

Nous nous étions demandé comment les apprenants finlandais maîtrisaient les stratégies d'adresse en français, et nous avons pu constater qu'au collège, le tutoiement sans appellatif était presque omniprésent, tandis qu'au lycée, on pouvait deviner quelques traces de la notion de stratégies d'adresse. Il ne s'agissait toutefois que de quelques élèves et de manifestations très sporadiques, liées aux situations de jeu de rôle (monologue et dialogue).

L'interlocuteur français plus âgé est le plus souvent tutoyé, peut-être parce que cette situation d'interaction est sentie comme authentique et que les élèves l'identifient à leur seul modèle de francophone, c'est-à-dire à leur enseignant, qu'ils tutoient. Les appellatifs n'apparaissent guère et s'emploient surtout dans le monologue où les jeunes se présentent à un Français fictif absent. Dans les dialogues, où le Français fictif est « présent », mais représenté par un autre Finlandais, les appellatifs n'apparaissent pas. On peut donc parler d'une toute petite trace de l'impact de l'interaction sur la variation des stratégies d'adresse en français, mais cette trace ne se manifeste guère que dans les jeux de rôle catégorisés comme des situations authentiques.

Le peu de stratégies d'adresse présenté dans les manuels n'est pas mis en pratique, et nous ne pouvons que nous joindre aux autres linguistes ayant examiné la question[90] pour constater qu'il s'agit de savoirs enseignés mais non acquis et que l'acquisition de ces compétences sociolinguistiques ne peut s'effectuer qu'à l'aide d'interactions authentiques dans des situations authentiques. A l'école, on ne peut acquérir qu'une vague notion de leur existence.

Si les jeunes manquent de stratégies d'adresse en parlant français, ils ont toutefois des stratégies d'interaction qui les aident à construire des dialogues et à donner un sens aux mots peu connus ou peu utilisés : les jeunes s'entraident mutuellement en finnois pour construire leurs dialogues en français et demandent des précisions en français à leur interlocuteur qui répète plusieurs fois ses questions en en variant le vocabulaire. Le résultat est encore majoritairement calqué sur le finnois, mais la majeure partie des lycéens et une partie des collégiens sauraient déjà s'adresser à un Français, même sans connaître les « bonnes » stratégies d'adresse.

---

[90] Cf. p. ex. Dewaele, J.-M. & Planchenault, G., « Dites-moi tu ?! La perception de la difficultédu système des pronoms d'adresse français », in Faraco, M. (éd.), *la classe de langue. Théories, méthodes et pratiques.* Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2006.

Acquisition des compétences d'interaction verbale en FLE : exemple d'analyse d'une classe de FLE en Turquie

ASLIHAN KANMAZ

Université d'Istanbul (Turquie)

Préface

L'une des nouvelles conceptions en didactique des langues étrangères est la co-construction du savoir par l'apprenant et l'enseignant. Selon cette nouvelle conception, dans la construction des nouvelles connaissances langagières et/ou dans la pratique des acquis linguistiques précédents, les effets des interactions verbales en classe de langue doivent être pris en compte pour la progression langagière de l'apprenant. La compétence en expression orale qui représente l'un des aspects les plus importants de l'acquisition d'une langue étrangère ne s'acquiert bien entendu que dans des situations d'interaction verbale. De ce fait, encourager l'apprenant à prendre part dans les échanges verbaux en classe dans le processus d'acquisition contribuera au développement communicatif en langue étrangère de celui-ci.

Cette étude a donc pour but de mettre en évidence la place et l'importance de l'interaction verbale entre l'apprenant et l'enseignant en tant qu'interlocuteurs, à partir de l'analyse d'un corpus constitué d'enregistrements sonores réalisés dans une classe de FLE. L'analyse qui permettra d'observer l'approche interactionnelle de l'enseignant dans sa méthode d'enseigner le FLE d'une part au niveau d'incitation à la prise de parole par l'enseignant, et au niveau d'engagement par l'apprenant à l'interaction verbale spontanée d'autre part, se fonde sur les critères de Kerbrat-Orecchioni, proposés comme moyens permettant d'établir l'interaction verbale. Les thèmes choisis, les questions posées,

les tours de paroles, la durée de parole et les interruptions seront étudiés ainsi que analysés au niveau de leurs effets provocateurs ou perturbateurs pour la construction de l'interaction au cours de FLE.

I. Introduction

La compétence en expression orale qui est un des aspects de l'acquisition d'une langue étrangère, ne s'acquiert que par l'interaction verbale. Il conviendra donc d'amener l'apprenant à interagir en langue étrangère en classe pour le rendre capable de contacter plus ou moins convenablement avec des locuteurs natifs de cette langue et de prendre réellement part dans les échanges verbaux authentiques. De ce fait, dans ce travail, le sujet d'interaction verbale est analysé dans le contexte d'apprentissage du FLE, au niveau d'incitation à la parole par l'enseignant et au niveau d'engagement à l'interaction verbale par l'apprenant, en partant du principe selon lequel les compétences communicatives en langue étrangère sont acquises à travers l'interaction verbale constante.

Quant à l'analyse, elle est fondée sur les critères de « thèmes choisis », « questions posées », « tours de parole », « durée de parole », « interruptions » considérés par Kerbrat-Orecchioni comme moyen d'établir l'interaction verbale. Ces critères à partir desquels est construit le modèle d'analyse, ont été utilisés par Kerbrat-Orecchioni dans le cadre de ses recherches sur les interactions verbales. L'hypothèse de départ de cette recherche consiste dans le rapport entre l'apprenant et l'enseignant, lesquels contribuent librement à l'interaction. Un tel rapport égalitaire serait un moyen auquel se réfèrerait l'enseignant pour faciliter la participation active de l'apprenant au processus d'acquisition. On se focalisera donc sur la situation de deux personnes ayant un échange d'informations. Le type d'interaction verbale qui sera étudié dans ce travail se base à la conception de l'interaction définie par Kramsch (Kramsch, 1991 :59)

Le phénomène de coopération en classe ainsi que de rapports « égalitaire » et « dominant » déjà étudiés par Kerbrat-Orecchioni (1992) pour qualifier les rapports entre un apprenant et un enseignant seront également exploités dans le cadre de ce travail.

Cette analyse de recherce se base sur des critères permettant d'observer l'approche interactionnelle de l'enseignant dans sa méthode d'enseigner le FLE. Le corpus qui nous a servi de base a été constitué des enregistrements (sous le format de MP3) de trois cours de français à l'Institut français d'Istanbul et de leurs transcriptions. Celui-ci se compose de trois cours de FLE, niveau intermédiaire-3 auxquels participent six apprenants avec le même enseignant français. L'activité

des cours est centrée sur la démonstration d'un apprenant dans le rôle de l'enseignant avec la présence de l'enseignant.

II. Un modèle d'analyse de l'interaction verbale en classe de FLE à partir des critères de Kerbrat-Orecchioni

Bien entendu, apprendre une langue étrangère ne se limite plus à l'acquisition des structures morphosyntaxiques de celle-ci, l'interaction authentique tient également une place assez grande. Des éléments fonctionnels et interactifs qui font partie de cet enseignement s'acquièrent automatiquement à travers les échanges en langue étrangère. La communication interpersonnelle dans un cours de langue étrangère est considérée comme un travail conscient et systématique sur l'emploi de la langue, qui développe chez l'apprenant le fonctionnement de la communication pour en tenir compte dans ses échanges quotidiens. Par ce biais l'apprenant s'habitue aux divers types de dialogues qu'il peut rencontrer dans sa vie quotidienne aussi bien qu'il pratique ses acquis théoriques linguistiques et progresse ainsi ses facultés d'interprétation, d'expression et de négociation. (Kramsch, 1991 :40) Dans cette perspective interactionnelle il est conçu que l'apprentissage doive se faire à partir des échanges qui pourraient avoir lieu dans la vie réelle. Il incombe donc ici à l'enseignant de transformer son rôle d'enseignant au rôle d'interlocuteur naturel.

L'analyse de recherche se base sur cinq critères essentiels définis par Kerbrat-Orecchioni et pertinents pour l'évaluation de l'interaction verbale : « choix des thèmes », « questions posées », « tours de parole » et « interruptions ». Ces critères permettent de vérifier les rapports de force entre l'apprenant et l'enseignant, du point de vue de leurs effets éventuels sur l'interaction verbale en classe. Ainsi, le sujet de l'interaction verbale en classe de FLE a été traité dans le contexte d'incitation par l'enseignant et de participation par l'apprenant.

A. Le choix des thèmes

Le choix thématique qui joue le rôle fonctionnel dans le cadre de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et l'apprenant est élaboré à partir d'une typologie à trois catégories telles que thèmes impersonnels, thèmes personnels et thèmes langagiers. Les thèmes généraux, actuels, culturels et les thèmes abordés par des textes présentés en cours sont catégorisés comme impersonnels. Et la catégorie impersonnelle est classifiée en deux sous groupes tels que général et textuel. À partir de cette classification les thèmes concernant la culture générale, les événements quotidiens, l'actualité mondiale sont rangés parmi les thèmes impersonnels généraux. Les thèmes qui font partie du texte que

l'on étudie dans le cours sont classifiés de thèmes textuels. La catégorie de thèmes personnels est constituée de sujets qui portent sur la vie privée, sur les expériences individuelles ou sur la famille des interlocuteurs. Le troisième type de thème qualifié de langagier porte sur la langue en acquisition. Il concerne plutôt le vocabulaire, l'usage lexical, en termes plus généraux tout ce qui concerne le FLE. À partir de cette catégorisation chacun des trois cours est observé par type de thèmes abordés. Les thèmes sont classifiés selon leur contenu. La situation de répartition thématique par cours est représentée par 1e tableau ci-dessous :

Tableau 1: Occurrence des thèmes abordés dans les cours

	Thèmes Langagiers	Thèmes Personnels	Thèmes Impersonnels		Total
			Généraux	Textuels	
Cours-1	20	0	70	51	142
Cours-2	32	32	90	25	179
Cours-3	14	22	19	29	84

Ce tableau illustre le nombre de thèmes par type, traités en classe. Dans l'ensemble les thèmes impersonnels généraux sont visiblement prépondérants. Pour une observation plus détaillée, les types de thèmes qui dominent les interactions verbales en cours, sont passés en revue afin de voir qui initie quel thème. De cette observation émerge également l'intérêt et l'engagement des interlocuteurs aux types de thèmes abordés.

On a constaté que dans l'ensemble de tous les trois cours, l'enseignant apparaît significativement dominant comme l'initiateur d'un nouveau thème. À partir de l'attitude générale de l'enseignant dans l'ensemble du déroulement des cours, cette domination semble être due à son intention d'entraîner les apprenants à l'interaction car ses propositions thématiques croisent les moments de silence des apprenants.

Certes, il est possible d'animer une pratique orale par des thèmes plus impersonnels, autrement dit généraux, mais la présence fréquente des thèmes personnels peut se référer à la relation conviviale de l'enseignant avec ses apprenants, à partir de l'hypothèse de Kerbrat-Orecchioni selon laquelle les thèmes abordés sont en corrélation avec les rapports de forces entre interlocuteurs. Dans l'ensemble des trois cours

observés se trouve tout type de thèmes déterminés. Il conviendra mieux de les observer à partir des exemples de corpus :

Extrait exemplaire tiré du Cours-III :

Enseignant: Moi, j'ai toujours un petit peu parce que l'estomac travaille toute la journée. [personnel]

Gülseren: Tu ne manges pas beaucoup? [personnel]

Enseignant: Moi? Si, si, si je mange, beaucoup.

Gülseren: Comment on peut euh mince? Protéger son, votre figure? [personnel]

Enseignant: Euhm je n'ai jamais été gros, en faite. J'ai toujours mangé beaucoup.

Ramize: Son physique

Gülseren: son physique, son forme

Enseignant: Ben, je n'ai jamais été gros en faite

Enseignant: J'ai toujours mangé beaucoup

Gülseren: Ton métabolisma, ton métabolisme [personnel]

Enseignant: Peut-être, peut-être, je fais du sport // aussi [personnel]

Gülseren: Oui

Enseignant: et je dors pas beaucoup. [personnel]

Enseignant: Je crois que c'est ça aussi.

Enseignant: Je dors peu, six heures, sept heures par nuit.

Enseignant: Je ne dors pas beaucoup.

Enseignant: Dormir longtemps ça fait grossir. [impersonnel-général]

Gülseren: Quel type du sport? Cardio? [personnel]

Enseignant: Oui, tracking, fitness, oui. C'est important se sentir tonique aussi [impersonnel-général]

Enseignant: Mais euhh comme vous avez vu ma mère, elle est maince et je pense que j'ai le même, la même gène. Il faut la lui demander,hein, spécialiste de gène. [personnel]

L'extrait ci-dessus démontre la supériorité langagière de l'enseignant par rapport à son partenaire qui est l'apprenant. Mais celui-ci entraîne son partenaire dans une situation de découverte pour la co-construction

d'une nouvelle information. Les résultats obtenus démontrent que le choix des thèmes est convenable à la compétence communicative des apprenants. Par conséquent, les thèmes choisis sont favorables pour la participation active de ces derniers. Par la réalité quotidienne et sociale des thèmes abordés, l'enseignant assure la coopération de son partenaire au développement thématique. Dans ce développement, se voit clairement des échanges enregistrées, l'apprenant prend l'initiative de partager activement aux échanges en intégrant des thèmes secondaires, modifiant le thème existant ou réintroduisant un nouveau thème conformément à la proposition de Kramsch.

B. Les questions posées

Les questions posées constituent un autre critère déterminant du type de relation entre l'apprenant et l'enseignant car celui qui pose des questions joue un rôle plus actif dans l'échange. Celles-ci sont ainsi traitées à partir du nombre de questions que chaque interlocuteur pose dans chacun des cours. L'occurrence des questions posées par les interlocuteurs, pour chaque cours est illustrée dans un tableau, afin de pouvoir observer la proportion de questions posées par l'enseignant à celles posées par les apprenants. Les apprenants qui n'étaient pas présent en classe sont marqués de barres dans le tableau.

Tableau 2: Occurrence de questions posées par interlocuteurs dans les cours

Questions	COURS-I	COURS-II	COURS-III	Total
Didem	3	5	0	8
Enseignant	62	69	35	166
Funda	3	5	5	13
Güldal		1		1
Gülseren			10	10
Mine		4		4
Ramize	1	1	0	2
Sibel	3	1	0	4
Zahide	4		2	6

À la suite de cette répartition générale, les questions posées sont traitées à partir du sujet sur lequel elles portent. Elles sont catégorisées à partir du même principe de typologie des thèmes abordés. De la même manière, les types de questions sont classés dans trois catégories à savoir impersonnelles, personnelles et langagières. Celles qui sont catégorisées impersonnelles sont classifiées comme impersonnelle générale et impersonnelle textuelle.

La répartition de questions comptées dans le corpus étudié, démontre que l'enseignant pose précisément plus de questions que l'apprenant car le nombre total de questions qu'il pose au cours des échanges est plus grand pour tous les trois cours. C'est l'enseignant qui dans l'ensemble joue le rôle d'initiateur des échanges par ses questions. Pour maintenir l'intérêt de l'apprenant, il se sert des questions qui lui permettent de passer d'un thème général ou langagier à celui personnel. Cette transformation thématique s'effectue au moyen des questions simples posées par l'enseignant qui amènent l'apprenant du milieu scolaire à la réalité quotidienne et parfois personnelle. Il convient mieux de la valider par un exemple cité du Cours-I :

> Enseignant : Alors là, qu'est-ce que ça veut dire ça « ils attendent beaucoup plus du parcours scolaire » ? [impersonnelle-textuelle]
>
> Enseignant : Qu'est-ce que c'est le parcours ? [langagière]
>
> Didem : chemin
>
> Enseignant : Hum hum, le chemin // hein // la voie // humm, d'accord // //Alors à votre avis qu'est-ce que les français de de d'origine française // attendent de la scolarité ? // Quelle est la différence ? [impersonnelle-générale]
>
> Enseignant : Les enfants immigrés attendent // beaucoup du parcours scolaire. Alors qu'est-ce que les enfants // de familles françaises attendent // à votre avis // sur // de leur éducation ? [impersonnelle-générale]

Dans l'ensemble des échanges de corpus étudié, on constate que l'enseignant qui apparaît dominant pour le critère de questions, encourage et motive l'apprenant pour la prise de parole aussi bien qu'il évalue ses connaissances acquises et son niveau langagier pour voir en combien de temps peut-on envisager de l'amener au niveau souhaité. Par l'intermédiaire des questions posées aux apprenants, l'enseignant détermine ses aptitudes à raisonner et à établir des liens entre les idées.

C. Les tours de parole

Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni le principe essentiel de la réalisation de l'interaction verbale en ce sens réside dans le mécanisme d'alternance des tours de parole selon lequel chacun des interlocuteurs parle à son tour et devient alternativement émetteur et récepteur. L'analyse des résultats obtenus confirme la prise de position égalitaire dans les rapports établis avec les apprenants. L'enseignant évite le problème de domination dans la classe. Conformément à ce que Kerbrat-Orecchioni propose, il prend la parole pour un certain temps et la cède quand on la lui réclame. Par ailleurs il est intéressant de remarquer l'aisance générale des apprenants qui n'attendent pas nécessairement 'autorisation de l'enseignant pour prendre la parole. Cet aspect est considéré comme une conséquence de ses relations amicales avec l'enseignant.

La structure des échanges qui constituent le corpus se conforme au modèle du mécanisme d'alternance des tours entre interlocuteurs formulé par Kerbrat-Orecchioni « ***ababab*** ». En termes plus simples, les interlocuteurs parlent à tour de rôle, obéissant au principe de « chacun son tour ». Ce qui est le plus frappant ici c'est la fidélité de l'enseignant à ce principe, en tant que régisseur des échanges.

Dans l'exemple ci-dessus cité du corpus la soumission à la règle d'alternance « ***ababab*** » est assurée. Les tours s'alternent convenablement à la nature authentique des échanges. On rencontre dans plusieurs exemples d'échanges du corpus que la capacité de l'enseignant à gérer les tours de parole rend l'apprenant un participant actif et complètement engagé dans la construction d'une nouvelle information. La répartition des tours entre interlocuteurs pour chaque cours dans les tableaux ci-dessous le vérifie.

Tableau 3: Nombre des tours de parole par interlocuteur dans le COURS-I

Didem	Enseignant	Funda	Ramize	Sibel	Zahide
113	227	56	20	12	23

Tableau 4 : Nombre des tours de parole par interlocuteur dans le COURS-II

Didem	Enseignant	Funda	Güldal	Gülseren	Mine	Ramize	Sibel
34	284	80	20	3	85	17	7

Tableau 5 : Nombre des tours de parole par interlocuteur dans le COURS-III

Didem	Enseignant	Funda	Gülseren	Ramize	Sibel	Zahide
2	147	31	29	17	12	110

À partir des chiffres obtenus dans les tableaux ci-dessus l'enseignant apparaît indiscutablement dominant vis-à-vis de ses partenaires. Mais il ne faut pas oublier que la plupart de ses tours, comme les questions entre autres, visent à provoquer l'apprenant à parler.

Un autre point remarquable c'est que le nombre de tours de l'enseignant est la somme des échanges qu'il fait avec chacun de ses apprenants alors que celui des apprenants est la somme des échanges vis-à-vis d'un seul interlocuteur, qui est l'enseignant. Le résultat obtenu renforce la position égalitaire de l'enseignant envers ses apprenants dans la classe. Il accorde plutôt le droit de parole aux apprenants et de ce fait, son approche semble être plutôt une approche interactionnelle.

D. La durée de parole

Ce pilier de l'analyse a pour but de calculer la durée de parole pour chacun des interlocuteurs afin de voir la proportion dans la répartition de pouvoir car à partir de la théorie de Kerbrat-Orecchioni celui qui parle, exerce un certain pouvoir sur son auditeur. Les résultats sont donc significatifs sur le plan d'incitation, du côté de l'enseignant et sur le plan de participation, du côté de l'apprenant. Ce que l'on interroge ici, c'est si s'agit-il d'un enseignant qui entraîne les apprenants à la passiveté par son bavardage ou à l'activité de parler par un copartage équilibré car c'est à lui, en tant que guide, de gérer minutieusement la durée de parole.

Tableau 6 : Durée de parole par interlocuteur dans le COURS-I

Didem	Enseignant	Funda	Ramize	Sibel	Zahide
13,5 min.	21,9 min.	3,1 min.	1 min.	0,7 min.	1,2 min.

Le tableau illustre la répartition de 55 minutes entre les participants. On constate qu'une grande partie de cette durée est accordée au silence. Mais la durée de pause comprend également la partie du cours où on regarde le film. Par ailleurs, les questions dont les réponses sont à chercher dans le texte ou l'inscription des nouveaux termes sur le tableau augmentent cette durée silencieuse. La durée totale de parole des apprenants fait 19,5 minutes. L'enseignant parle pendant 21,9 minutes. La différence entre la durée de parole totale des apprenants et celle de l'enseignant est négligeable. Dans une certaine mesure c'est l'enseignant qui parle plus mais il faudra certes prendre en compte la supériorité linguistique de celui-ci en tant que natif par rapport à l'apprenant. Ainsi il s'avère que pendant le Cours-I l'enseignant accorde le droit de parole aux apprenants autant qu'il parle. La différence temporelle entre la durée qu'il occupe et celle qu'il accorde aux apprenants apparaît significativement égalitaire. D'autre part le fait que les apprenants parlent autant que l'enseignant est probablement dû à leurs rapports amicaux avec l'enseignant.

Tableau 7: Durée de parole par interlocuteur dans le COURS-II

Didem	Enseignant	Funda	Güldal	Gülseren	Mine	Ramize	Sibel
2 min.	15,6 min.	5,9min.	0,5min.	0,1 min.	5,5min.	2,2min.	0,6min.

Le tableau récapitulatif concerne la répartition temporelle du Cours-II dont la durée totale est environ 47,8 minutes. Il s'agit là d'une longue durée de pause de 15,1 minutes qui peut être en rapport avec la fécondité de questions. Comme il est constaté dans l'évaluation du critère de questions, 13 questions textuelles, 35 questions générales, 2 questions personnelles et 24 questions langagières sont posées au cours du Cours-

I. Surtout les questions langagières et textuelles exigent un retour au texte pour chercher l'information requise. Toutes minutes passées de telles façons sont considérées comme pause.

Tableau 8: Durée de parole par interlocuteur dans le COURS-III

Didem	Enseignant	Funda	Gülseren	Ramize	Sibel	Zahide
0 min.	8,4 min.	2,3min	1,6 min.	1,5 min.	0,6min.	6,5 min.

Le tableau répartiteur temporel du Cours-III illustre au premier aspect, une domination écrasante des apprenants par rapport à l'enseignant. La durée totale occupée par les paroles des apprenants est 12,5 minutes alors que l'enseignant parle 8,4 minutes. La durée de pause est 6,2 minutes, donc plus réduite que les deux cours précédents. La durée de parole de Zahide est pour ainsi dire compétitive avec celle de l'enseignant.

Les résultats obtenus ne peuvent pas être exactement pertinents puis qu'il s'agit d'un cours de langue étrangère conduit par un enseignant natif pour des apprenants non natifs. Il donne la durée suffisante aux apprenants à exprimer leurs idées ou à détailler leurs points de vue personnels. Loin d'être dominant dans cette répartition temporelle, il donne la primauté aux apprenants afin de les entraîner dans l'interaction. Et les apprenants expriment leur coopération par leur aisance de prendre l'initiative d'échanges verbaux.

E. Les interruptions

Il est, ici, question d'interruptions déformatrices de l'interaction. Ce qui peut causer une perturbation dans l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant c'est des attaques de ce dernier visant à prendre du terrain vis-à-vis de son partenaire. Les pauses en fin de phrases qui risquent d'être interprétées comme fin de tours, ne sont pas prises en compte. Le nombre d'interruptions est significativement peu dans tous les trois cours. Ce résultat peut témoigner une meilleure écoute entre les interlocuteurs ainsi qu'un respect réciproque au droit de parole. Il est surprenant de voir à partir du corpus que ce sont les apprenants qui interrompent le plus souvent l'enseignant, alors que ce dernier évite minutieusement, à part les situations requises, de couper la parole à son partenaire. Et ses interruptions rares sont plutôt de qualité coopérative qui ne vise pas à couper la parole de son partenaire.

Extrait exemplaire:

Cours-I

Enseignant : puisque c'est vingt-six pourcent des enfants du Maghreb a la chance de rentrer au lycée mais seulement douze virgule sept ╞

Funda : Parce que les maghrébins vivent depuis longtemps avec les cultures françaises et ils parlent le français euhh bien mais euhh les turcs euhh les turcs en générale ils ne parlent bien et aussi ils sont loin de la culture, donc

On constate que les apprenants interviennent aisément avant que l'enseignant achève sa parole. Cette attitude de l'apprenant n'est pas considérée comme manque de respect vis-à-vis de la parole de l'enseignant dans le contexte de l'interaction authentique en classe. Il convient de l'interpréter à partir des rapports égalitaires et proches entre l'apprenant et l'enseignant. Ces interruptions des apprenants renvoient à la suppression de l'hiérarchie en classe. Ces interventions se manifestent par une question requérant une information ainsi que par une réponse à la question de l'enseignant.

Parfois un point de vue général ou un détail sur le sujet apporté par un apprenant, coupe la parole à l'enseignant. Toutes ces interruptions conviennent à la nature des échanges authentiques. Elles attestent donc la participation active de l'apprenant à l'interaction verbale en cours.

Quant à l'enseignant, les résultats obtenus confirment qu'il se positionne loin d'imposer son tour de parole face à son partenaire. Il est plutôt en quête d'aide pour indiquer le mot adéquat lors qu'il s'agit d'une hésitation de la part de l'apprenant. Par ailleurs, l'infériorité linguistique de l'apprenant dans l'expression orale en langue trangère semble prise en compte par l'enseignant car il se montre respectueux au débit lent de son partenaire en attendant jusqu'à ce qu'il achève sa parole et n'intervenant qu'au moment où il s'agit d'un manque lexicale qui l'empêche de continuer son discours. Ses interruptions se manifestent le plus souvent par sa volonté collaborative afin de débarrasser l'apprenant dans la construction de son discours. Dans une perspective subjective il ne s'agit pas là d'une volonté de domination par rapport à son partenaire ni d'une tentative de contrôler la situation présente.

III. Le résultat de l'analyse

L'analyse de recherche se base sur cinq critères essentiels à savoir : choix des thèmes, questions posées, tours de parole, durée de parole et

interruptions, qui sont considérés comme pertinents pour l'évaluation de l'interaction verbale en classe de FLE. Les critères choisis pour l'analyse étaient ceux de Kerbrat-Orecchioni, Kramsch, Van Lier, Traverso entre autres. Ils ont permis de vérifier dans cette recherche les rapports de force entre l'apprenant et l'enseignant, du point de vue de leurs effets éventuels sur l'interaction verbale en classe. Ainsi, le sujet de l'interaction verbale en classe de FLE a été traité dans le contexte d'incitation par l'enseignant et de participation par l'apprenant.

D'une manière générale les résultats obtenus sont plutôt en faveur de la réalisation de l'interaction verbale pour le cas de la classe et de l'enseignant observés. L'incitation de l'enseignant à l'interaction verbale semble manifestée. Celui-ci joue son rôle de guide, pose des questions, initie divers thèmes porteurs de nouvelles informations ou développe le thème présent de façon à garder le rythme interactionnel, et cela d'autant plus si l'apprenant parle peu.

Quant aux thèmes abordés dans la classe, l'enseignant les choisit le plus souvent de manière à intéresser l'apprenant et dont le vocabulaire lui servira. Il abandonne son rôle d'enseignant et parle de lui-même, de ses expériences personnelles ou de sa vie privée afin de rendre l'échange plus convivial. De cette manière il semble établir des rapports convenables à l'interaction constante en classe avec les apprenants. En somme l'enseignant joue sensiblement son rôle d'incitateur à la parole et souligne par là, sa fonction d'initiateur des échanges. Cela se confirme encore par le nombre de question qu'il pose car c'est plutôt l'enseignant qui pose des questions. L'observation détaillée montre que ses questions sont plutôt des requêtes d'interprétation ayant un potentiel interactif.

Concernant le nombre des tours de l'enseignant dans un cours, il ne se diffère pas de manière significative par rapport à celui qu'il accorde aux apprenants. L'aisance de ceux-ci pour prendre la parole de manière autonome, sans attendre une certaine autorisation de l'enseignant, peur être interprété comme signe des relations amicales. Il est constaté que la prise de parole par les interlocuteurs s'effectue de manière conforme à celle que l'on rencontre dans les échanges authentiques.

Le temps de parole de l'apprenant semble fortement influencé par l'enseignant qui l'incite et l'encourage à construire son discours. La totalité de durée de parole des apprenants est significativement proportionnée avec celle de 'enseignant. Cela veut dire que l'enseignant laisse la parole aux apprenants autant qu'il occupe. Il est intéressant de souligner que la quantité d'interruptions est plus élevée du côté de l'apprenant. Les apprenants interrompent le plus souvent l'enseignant pour poser une question ou faire un commentaire sur le sujet abordé. Les

interruptions constatées du côté de l'enseignant sont de qualité coopérative. Celui-ci n'intervient que pour débloquer l'apprenant au moment où un problème verbal l'empêche de continuer son discours. Aucune interruption, dans l'ensemble des cours, ne semble nuisible au déroulement de l'interaction verbale.

Bien que l'interaction verbale apparaisse se concentrer un peu plus sur l'enseignant la coopération réciproque semble fonctionner dans l'ensemble de tous les trois cours. Il convient de qualifier les rapports des apprenants avec l'enseignant assez proches. Le rôle que joue l'enseignant dans la participation active de l'apprenant à l'interaction verbale apparaît réussi car il pose autant de questions afin de l'inciter à parler, s'adresse aux thèmes susceptibles de l'entraîner sur un terrain qui lui est familier et traite, au cours, des sujets sur lesquels l'apprenant est capable de parler sans trop réfléchir.

Bibliographie

Argentin, Gabriel, *Quand faire c'est dire*, Pierre Mardaga Editeur, Bruxelles, 1989.

Hall, Edward T., *La Dimension cachée*, Paris, éditions du Seuil, collection Points Essais, 1971.

Hymes, Dell, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, 1984.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, 1990.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les Interactions verbales, tome 2*, Paris, Armand Colin, collection Linguistique, 1992.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *La conversation*, Paris, Seuil, collection Mémo, 1996.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les interactions verbales, Approche interactionnelle et structure des conversations, tome 1*, Paris, Armand Colin, collection U Linguistique, 1998 (3e édition).

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan Université, 2001.

Kramsch, Claire, *Interaction et discours dans la classe de langue*, LAL, Hatier/Didier, Saint Cloud, 1991.

Traverso, Véronique, *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan, collection 128 linguistique, 1999.

Traverso, Véronique, *La conversation familière ; Analyse pragmatique des ineractions*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1996.

La fonction de *ça* et *c'est* dans le discours oral : Quelles différences ?

M.CATERINA MANES GALLO

Professeur, Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3

I. Introduction

D'un point de vue pragmatique, le récent développement des pratiques de communication *médiées* par ordinateur (e.g.courrier électronique, chats, forum) tendent à effacer la plus grande formalité de l'écrit, bien que ce mode de production demeure plus monologique par rapport à la co-production polygérée que permet l'oral. Tout en étant de moins en moins absolue, la différence entre ces deux modes de production comporte toujours des conditions énonciatives distinctes. Des conditions énonciatives qui, en contraignant la charge attentionnelle allouée aux différents niveaux de traitement cognitif (e.g. choix des unités lexicales et des unités graphiques ou phonématiques) (Fayol, 1997), contribuent de ce fait à déterminer des formulations plus courantes à *l'oral* et/ou à *l'écrit*. C'est le cas, entre autres, des démonstratifs *ça* et *c'est* qui sont beaucoup plus fréquemment utilisés dans le discours oral qu'à l'écrit. D'où le problème d'expliquer dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (désormais FLE) en quoi consiste leur différence d'un point de vue sémantico-pragmatique. Seulement la fonction anaphorique de *ça* en position de complément d'objet direct permet, par exemple, de reprendre le contenu locutoire d'une portion de discours (i.e. un ensemble d'énoncés) et de le transformer en un objet illocutoire susceptible d'une nouvelle dénomination (Galatanu, 2006 ; 507-509).

L'objectif de cet article est de donner quelques repères pour illustrer la différente fonction anaphorique de ces deux démonstratifs par rapport à la progression du discours oral. A partir de l'analyse d'extraits, issus

de deux corpora différents, l'attention a été focalisée sur la variabilité du co-texte de droite associé à *c'est* (notamment *c'est* + adjectif et *c'est* + participe passé) et sur la fonction de *ça* en position de sujet d'un verbe au présent (pronominalisé ou pas). On considère que ces types de séquence contribuent à organiser un *terrain commun* inédit entre les interlocuteurs, en marquant implicitement les liaisons entre une information « ancienne » et l'information « nouvelle » (Haviland & Clark, 1974), introduite par le co-texte de droite associé à chacun des deux démonstratifs à l'étude. D'après l'hypothèse formulée, la fonction sémantico-pragmatique des deux démonstratifs par rapport à la progression du discours, dépend du décalage sémantique entre la nature de l'antécédent repris par le démonstratif et les formes qui lui sont associées par le co-texte de droite.

II. Enjeux pragma-linguistiques sous-jacents à la communication didactique

Comme le souligne Olga Galatanu (1996), l'enseignement, en particulier des langues étrangères, constitue un espace de pratique sociale explicitement finalisé à la communication de savoirs et/ou de connaissances qui mobilise une série d'activités discursives orientées vers des objectifs distincts. Notamment, des activités de « partage/explicitation » des contenu enseignés, de « manipulation » de ces mêmes contenus par leur application à des situations inédites et enfin des « activités d'échange » dialogique entre enseignant et apprenant, visant à confronter le système de savoirs proposé par le premier avec les représentations mobilisées par les seconds (*op. cit.* 106-113). D'après cette perspective, la communication de « savoirs théoriques » est alimentée par les activités discursives qui permettent la réalisation de l'échange à partir des « savoirs d'action » construits et/ou mobilisés par l'enseignant.

Qui dit communication sous-entend l'existence d'un enjeu partagé par les partenaires impliqués dans l'interaction didactique, bien que à partir d'objectifs et donc de rôles différents. Pour l'apprenant, il s'agit de transformer ses savoirs sur les propriétés formelles et les modalités d'utilisation de la langue cible à partir du programme proposé par l'enseignant. L'objectif est de faire évoluer sa compétence en langue seconde surtout par rapport à sa mise en fonctionnement dans un discours. Tandis que pour l'enseignant il s'agit de réussir à faire intégrer un savoir qu'il possède (souvent de façon non-consciente) en tant que parlant natif de la langue cible. Par exemple, comment expliciter que dans *la rue Crébillon c'est facile* et *la rue Crébillon ça monte*, la reprise anaphorique réalisée par *c'est* et *ça* ne construit pas le

même objet de discours ? D'où la mobilisation d'activités discursives d'explicitation qui permettent à l'enseignant de « resémiotiser » le monde ; notamment lorsqu'il est nécessaire d'illustrer quel est l'apport sémantico-discursif de marques langagières qui ne possèdent pas d'équivalents dans la langue maternelle de l'apprenant.

Ce problème se pose surtout pour le démonstratif *ça* qui ne semble posséder d'équivalent ni en italien ni en anglais, par exemple. Lorsque on essaye de traduire les énoncés suivants, on s'aperçoit que dans chacune de ces deux langues le *ça* disparaît. Pour : *les huîtres ça se mangent avec les mains* (le ostriche si mangiano con le mani), l'italien garde seulement la forme pronominale réfléchie du verbe *manger*, en effaçant le *ça*. Tandis que en anglais, l'emphase marquée par le *ça* disparaît et/ou est remplacé par le sujet de la phrase (you eat/one eats oysters with (your) fingers). [91]

La focalisation sur la fonction des démonstratifs *c'est* et *ça*, vise à terme à fournir des indications pour alimenter les activités discursives de « partage/explicitation » de l'enseignant de FLE confronté à la nécessité d'illustrer la fonction de ces deux démonstratifs, par rapport à la progression du discours oral, et à l'impossibilité de trouver des équivalents dans la langue maternelle de l'apprenant.

III. Le Corpus

Les séquences analysées sont extraites de deux corpora recueillis auprès de locuteurs de langue maternelle française[92], qui avaient accepté de répondre à deux consignes expérimentales différentes. D'après la première consigne, le sujet expérimental devait décrire un itinéraire urbain piéton adressé à un interlocuteur francophone (non présent), voulant se repérer dans le centre de la ville de Nantes. La situation interactionnelle était de type « monologal », étant donné que de façon intentionnelle l'observateur-expérimentateur n'intervenait pas au cours de la production discursive du sujet expérimental.

En revanche, le second corpus a été recueilli dans une situation interactionnelle de type « dialogale » entre l'observateur-expérimentateur et deux compères. Suite à une recherche d'information

---

[91] Je tiens à remercier ma collègue Lucy Edwards de l'Université de Bordeaux 3 pour les précieux échanges à ce sujet.

[92] Les deux corpus ont été recueillis respectivement au Laboratoire de Psychologie, de l'Université de Nantes, par M.C. Manes Gallo et F.Robin et au Laboratoire GRESEC, de l'Université Stendhal, Grenoble III, par D.Bieuvelet, doctorant en Sciences de l'information et de la communication. Afin de les distinguer, les extraits du premier corpus seront suivis par (ITI) et les extraits du second par (CDR).

sur CDRom, dont l'objectif était imposé par l'expérimentateur, les deux sujets expérimentaux devaient répondre à une série de questions sur le déroulement chronologique de leur activité de navigation, en explicitant les actions effectuées (Vermersch, 2006).

Mise à part l'opposition entre les deux situations interactionnelles « monologale » vs. « dialogale », la seconde différence entre les deux corpora concerne le moment de la production discursive par rapport à l'exécution de la tâche imposée par la consigne expérimentale. Pour la description d'itinéraire, le discours produit correspond à « la tâche » à effectuer, tandis que dans le second cas le discours constitue une description produite après l'exécution de la tâche.

Par le choix de ces deux corpora on a voulu tester si, indépendamment de la tâche imposée et de la situation interactionnelle sous-jacente aux deux expérimentations, l'hypothèse formulée à propos de la fonction discursive des séquences à l'étude (i.e. *ça* + verbe, *c'est* + adjectif et *c'est* + participe passé[93]), était ou pas généralisable.

IV. *C'est* et *ça* : dénominateurs communs de deux démonstratifs à part

En français on peut distinguer deux classe de pronoms démonstratifs : les démonstratifs qui constituent des substituts variables en genre et en nombre (*celui-ci, celle-ci, ceux-ci)* et les démonstratifs qui sont indifférents au genre et au nombre des référés (*c', ce, ceci, cela, ça*). Selon Michel Maillard, (1974 : 59-66), les premiers sont toujours segmentaux, tandis que les seconds sont (presque) toujours résomptifs. D'où leur capacité à se substituer au travail de nomination discursive, en permettant d'introduire un innomé par allusion, pour se référer soit déictiquement à une réalité situationnelle (*ça sent bon*), soit anaphoriquement à une réalité discursive (*vous pouvez toujours discuter ça ne vous intéresse pas*). L'occurrence de *c'est* et *ça* renvoient donc toujours à une situation paradoxale : ils permettent d'attirer l'attention de l'interlocuteur sur une réalité ou un objet discursif, tout en ne les identifiant pas suffisamment. D'où, par exemple, la différence entre : *ce N*, qui est identifié par le locuteur tout en ne posant aucune condition d'identification préalable pour l'interlocuteur, contrairement à *le N*, qui présuppose un référent identifié à la fois par le locuteur et

[93] Les formulations occurrentes dans le corpus (ITI) qui n'ont pas été retenues pour l'analyse sont : *c'est à dire* (expression figée), *c'est bon/c'est tout* (expression figée de clôture utilisée surtout par l'observateur pour s'assurer que le sujet expérimental avait fini sa description).

l'interlocuteur, et *un N*, qui n'impose aucune condition d'identification (Gary-Prieur & Léonard, 1998 : 18).

Cette fonction d'introducteurs d'un innomé ne permet pas d'assimiler les démonstratifs *c'* et *ça* au *il* impersonnel. A' l'instar d'autres groupes nominaux négatifs (*aucun homme, personne, nul homme*) l'impersonnel *il* ne peut être clivé par *c'est … qui* (e.g. *Il n'est arrivé nul homme →*c'est nul homme qui est arrivé, il est arrivé un accident → *c'est il qui est arrivé un accident, *c'est un accident qui il est arrivé*) (Maillard, 1994).

Reste toutefois à expliquer pourquoi l'impersonnel *il* tend à être de plus en plus substitué par les démonstratifs *c'* ou *ça* (e.g. *et pour un élève il est impossible de …→ c'est impossible de …*(CDR), *il va pas te sembler convainquant que …→ ça va pas te sembler convainquant que …*(ITI)). D'après Francis Corblin (1991), la concurrence entre *il* et *ça* n'est pas entre deux marques d'une même structure syntaxique impersonnelle. Il s'agit plutôt d'une concurrence pragmatique et fonctionnelle entre deux structures linguistiques, dont seule celle avec *il* serait impersonnelle. Dans le cas des verbes météorologiques, par exemple, le *il* impersonnel constitue un sujet syntaxique instancié bien que privé de tout contenu référentiel (Corblin, 1994). Dans d'autres cas, lorsque un verbe admet le *il* impersonnel ce dernier ne peut pas être substitué avec *ça* : *il reste des gâteaux, il faut que tu viennes, il fait froid → *ça reste des gâteaux, *ça faut que tu viennes, *ça fait froid.* En revanche, *ça fait froid au dos, ça fait chaud au cœur* sont possibles parce que l'impersonnel *il* en français contemporain ne peut pas anaphoriser une phrase (*op.cit.* 47).

D'après cet auteur, l'occurrence de *c'* et *ça* contribue à réaliser la construction d'un sujet indistinct. Leur fonction référentielle serait donc assimilable (jusqu'à un certain point) à celle de *ceci* et de *cela* qui permettent de désigner le référent comme un exemplaire d'une catégorie nominale, tout en ne le classifiant pas. Le caractère indistinct du référent auquel *ça* et *c'* peuvent renvoyer, ne permet pas de les substituer à un argument en séquence qui deviendrait le sujet réèl (Corblin, 1991 : 142). En tant que termes référentiels déictiques les deux démonstratifs localisent leur référent dans la situation d'énonciation et ne renvoient à aucune catégorie conceptuelle spécifiée.

Par exemple : *Y : attends mais tu cliques sans savoir – D : oui chaque fois je fais ça, mais c'est bon* (CDR) → ** mais il est bon.* La reprise par *c'* semble englober indistinctement le fait de cliquer sans savoir et le fait de le faire systématiquement (*chaque fois*). Dans : *vous laissez passer la première rue qui redescend physiquement ça va vers le bas* (ITI), le démonstratif *ça* laisse indistinct le réèl auquel il

s 'applique : la rue, l'interlocuteur qui regarde ou l'interlocuteur qui avance dans l'espace ? Il n'implique aucune délimitation précise du référent qu'il reprend mais permet de dire des propriétés ambiantes en les prédiquant à la situation énoncée par l'intermédiaire d'un référent indistinct. En ce sens il ne peut pas être assimilé à un impersonnel.

En récapitulant ce qui précède, les dénominateurs communs entre *c'* et *ça* concernent leur fonction anaphorique qui permet de reprendre n'importe quel antécédent (e.g. un syntagme ou une proposition) et le fait de renvoyer à un référent indistinct. D'où l'impossibilité de les assimiler à l'impersonnel *il*. Comme dans le cas du groupe nominal démonstratif *ce* + N (Gary-Prieur & Léonard, 1998 : 20), *c'est* et *ça* , d'un côté permettent la mise en relief d'un élément du discours et de l'autre mettent à contribution un traitement inférenciel de la part du destinataire. Pour ce dernier il s'agit en effet de reconstruire, voire d'identifier, quel est l'information « nouvelle » introduite par ces démonstratifs, qui participent ainsi à la progression du discours.

V. Quelles différences entre *c'est* et *ça* ?

D'après Pierre Cadiot (1991), les démonstratifs *c'* et *ça* construisent grammaticalement un *antécédent dédoublé* lorsqu'ils reprennent anaphoriquement une expression nominale détachée : *ce bruit, ça va durer longtemps ? Ce coffre, c'est lourd.* La reprise anaphorique par *c'* et *ça*, construit un *antécédent dédoublé* qui renvoie à la fois à l'élément explicité dans le discours précédent (ou *valeur*) et à une proposition implicite (ou *argument*) qui traduit l'expérience du locuteur par rapport à l'élément explicité. Plutôt que d'identifier les deux démonstratifs comme les marque d'une référence générique, Pierre Cadiot préfère les considérer comme la trace d'un mécanisme inférenciel de généralisation des éléments pertinents de la situation d'énonciation.

Si on généralise cette thèse à la reprise anaphorique de n'importe quel élément du discours (expression nominale, proposition, groupe de propositions) on peut considérer que *c'* et *ça*, en associant une proposition implicite (ou *argument*) à l'élément qu'ils reprennent, contribuent aussi à le transformer. Par exemple, dans la requête d'indication d'itinéraire, à la question *l'église saint roch SVP* ?du demandeur, la réponse *c'est par là* de l'informateur, permet à ce dernier à la fois de reprendre un antécédent (occurrent dans la question) et de le transformer en un chemin à parcourir grâce à la préposition *par* (Manes Gallo, 2007 : 214-219). En ce sens, les deux formes *c'est* et *ça* réalisent une deixis discursive qui introduit des référents qui ne sont pas persistants mais qui permettent la progression du discours dans des

contextes de rupture et/ou de transition textuelle (Guillot, 2006 : 60). En quelque sorte c'est le fait de renvoyer à un référent indistinct qui leur permet de construire une « nouvelle » information sur des aspects différents de la situation d'énonciation en cours.

D'après l'hypothèse que je propose, le type d'information « nouvelle » que posent ces deux démonstratifs dans le discours, ou l'élément de la situation d'énonciation sur lequel ils orientent les inférences du destinataire, dépend des formes qui leur sont associées. Notamment, le co-texte de droite qui accompagne l'occurrence de chacun des deux démonstratifs, sélectionne implicitement quel est l'aspect pertinent de la situation d'énonciation qui est concerné dans la reconstruction de l'implicite. En ce sens, ce qui contribue à la différente fonction de *c'est* et *ça* par rapport à la progression du discours ce n'est pas le type d'antécédent qu'ils peuvent reprendre mais le co-texte qui peut leur être associé et la signification convoquée par ce dernier. En particulier, *c'est* admet une plus grande variété de formes (expressions nominales, adjectivales, adverbiales, prépositionnelles, …), par rapport à *ça* en position de sujet qui est obligatoirement suivi par un prédicat. Pour ce démonstratif la variabilité de sa fonction discursive dépend surtout du sémantisme du verbe qui lui est associé. Par exemple, le *type de procès* auquel il renvoie, selon le schéma syntaxique et le co-texte actanciel qui l'actualisent dans le discours. Comme on le verra par la suite, les prédications qui ne renvoient pas à une situation dynamique susceptible d'un accomplissement sont plus fréquemment associées à *ça*.

VI. *C'est* et *ça* : de la variabilité du référent « indistinct » à la progression du discours

D'après ce qui vient d'être dit, les deux démonstratifs orientent les mécanismes inférenciels sur des éléments pertinents, en focalisant l'attention de l'interlocuteur sur des aspects différents de la situation d'énonciation. Notamment, sur les caractéristiques de certains objets du discours en train de se faire, sur l'expression de la subjectivité des partenaires impliqués, ou sur leurs relations interlocutoires.

Par exemple, dans *la rue Crébillon c'est facile* (ITI) ou *la place Graslin c'est pas dur la place Graslin* (ITI), l'évocation implicite de la subjectivité du locuteur et/ou de ses relations avec le destinataire semble plus pertinent que dans *tu prends la rue Crébillon c'est marqué dessus* (ITI)

Dans le premier cas, le *c'* permet de reprendre l'antécédent *rue* de façon globalisante en intégrant simultanément un ensemble contextuel (Barbéris, 1995 : 553). Un ensemble contextuel qui dans notre cas

correspond à la situation d'énonciation déterminée par la tâche expérimentale, i.e. décrire un itinéraire urbain piéton qui permette au destinataire non-nantais à la fois de reconnaître un environnement inconnu et non immédiatement perceptible et de le parcourir (Manes Gallo, 2007). Ce qui *est facile* ce n'est pas l'antécédent *rue* que reprend le démonstratif, mais la tâche de décrire et/ou de reconnaître la rue Crébillon. L'association de *c'est* à l'adjectif *facile* permet au locuteur de reprendre l'antécédent *rue* tout en formulant simultanément une évaluation sur des activités (reconnaître ou décrire ?) qu'il ne mentionne pas mais qui sont impliquées par la situation énonciative. Le démonstratif permet donc de mettre en relation un objet du discours (l'antécédent repris) avec une évaluation des activités (du locuteur et/ou du destinataire) qu'il ne précise pas. Le même mécanisme semble à l'œuvre dans le second exemple *la place Graslin c'est pas dur la place Graslin.*

En revanche, dans le cas de *tu prends la rue Crébillon c'est marqué dessus* ce qui est en jeu est une caractéristique de l'objet du discours. Le *c'* associé au participe passé permet au locuteur de pointer implicitement sur une caractéristique du « quoi » on parle. L'antécédent repris (*la rue Crébillon)* est transformé par le participe passé en un résultat localisable (*dessus*) de l'action de *marquer*. Par cette transformation le locuteur introduit, à l'intérieur d'une instruction de progression dans l'espace (*tu prends*) une information sur comment identifier la configuration de l'espace à parcourir : le nom de la rue à emprunter doit être repérable en levant les yeux.

Dans le corpus (CDR), on retrouve à l'intérieur d'une même réplique une occurrence de *c'est* +participe passé et de *c'est* + adjectif qui évoque respectivement : une caractéristique du « quoi » et l'évaluation subjective d'une activité du locuteur (et/ou de l'interlocuteur).

A la question *avez-vous d'autres critiques ?,* formulée par l'expérimentateur à propos de la convivialité de navigation offerte par les liens hyper textuels du CDRom, un des deux partenaires répond : *la visibilité je ne sais pas si c'est lié à votre appareil mais c'est très sombre moi j'ai trouvé quelque fois quand y'a des surbrillances.* On peut remarquer que *c'est* + participe passé, permet à l'interlocuteur de formuler sa critique (bien que sous forme conditionnelle) par rapport à l'affichage du contenu du CDRom. Plus précisément, il s'agit d'une critique sur le dispositif (*l'appareil*) qui permet la mise en œuvre de cet affichage. Le *c'*, en reprenant le terme *visibilité*, par l'association de *être lié à votre appareil*, transforme implicitement l'antécédent repris en une caractéristique de l'écran, c'est à dire d'un périphérique du dispositif

mis à disposition pour l'expérimentation. Ceci grâce au complément régi par le verbe *lier* qui fonctionne comme localisateur de la *visibilité.* Par cette transformation le locuteur déplace le «quoi » (i.e. la cible d'éventuelles critiques) : de la convivialité de navigation de l'objet CDRom on passe au résultat des fonctionnalités d'affichage du dispositif qui en permet l'accès.

En revanche, dans le cas de *mais c'est très sombre*, le démonstratif permet d'introduire une évaluation du locuteur par rapport à la fois à l'affichage du contenu à l'écran et à son activité de lecteur. Il s'agit de la possibilité de « lire » ce contenu *quand y'a des surbrillances*. Comme dans le cas du corpus (ITI), l'association de *c'est* + adjectif permet de reprendre l'antécédent (ici *votre appareil* (ou plutôt une de ses composante : l'écran)) tout en pointant implicitement une activité du locuteur-sujet expérimental. L'activité qui n'est pas mentionnée explicitement, mais qui est impliquée par la tâche de recherche d'information dans un CDRom c'est le fait de « lire à l'écran ».

Si l'on admet que les deux démonstratifs contribuent à construire un référent indistinct (i.e. ils ne sont pas assimilables à l'impersonnel *il*) et que le co-texte de droite contribue à transformer l'antécédent qu'ils reprennent, alors on peut considérer que l'inférence sur l'information « nouvelle » qu'ils introduisent implicitement est contrainte par l'écart sémantique entre l'antécédent repris et la prédication dont il est l'objet, via le démonstratif. Dans : *vous prenez le petit passage c'est le passage pommeraye ça s 'appelle* (ITI), le *c'* reprend *le petit passage* comme lieu de progression dans l'espace. Les caractéristiques sémantiques du syntagme nominal en position de complément régi de *vous prenez* contribuent à évoquer une situation dynamique sans accomplissement (Manes Gallo, 2007 : 227-230). Or l'occurrence de *c'est* + syntagme nominal transforme le lieu de la progression en sa dénomination par la relation d'identité que permet d'établir la copule *être*. En revanche, le *ça* reprend cette dénomination et la transforme par la pronominalisation réfléchie de *appeler* en une connaissance faisant partie du domaine public, indépendamment du locuteur, mais dont celui-ci se fait le porte-parole à l'intention de l'interlocuteur non-nantais (absent) auquel est adressée la description de l'itinéraire. L'information « nouvelle » déterminée par le référent indistinct de *ça*, en association avec la prédication pronominale réfléchie, concerne des relations temporaires entre le locuteur, l'interlocuteur et un tiers qui fait autorité.

Le dernier exemple vise à illustrer comment la double occurrence de *ça* dans une même séquence, permet au locuteur de focaliser l'attention sur deux aspects différents de la situation d'énonciation. L'extrait pris en compte correspond à la suite de la réponse du sujet expérimental à

propos d'éventuelles critiques sur la convivialité de navigation offerte par les liens hyper textuels du CDRom (Cf. supra). L'extrait est constitué des quatre énoncés suivants : […] *on n'y voit pas facilement moi j'aime bien aussi une certaine convivialité ça fait partie des accès aussi ça je le reprocherais peut être* (CDR).

Le premier *ça* reprend l'évaluation subjective du locuteur (*moi j'aime bien aussi une certaine convivialité*) sur le constat que *on n'y voit pas facilement*. Cette double reprise pointe implicitement sur l'activité de « lire à l'écran » comme composante nécessaire de l'accès au contenu d'un objet informationnel (le CDRom).

En revanche, le second *ça* répond implicitement à la question posée par l'expérimentateur, en associant la difficulté de voir et/ou de lire au verbe *reprocher*, qui évoque par métonymie *d'autres critiques.*

Ainsi le premier *ça* contribue à transformer une évaluation subjective en un constat objectif, concernant les pré-requis nécessaires d'un dispositif de lecture à l'écran. *Faire partie* évoque une situation statique qui renvoie à une propriété du référent indistinct du *ça*. Tandis que le second démonstratif alimente plus directement la progression de la relation interlocutoire avec l'expérimentateur. Le *ça* permet au locuteur de transformer la question de l'expérimentateur par l'emploi d'un verbe qui évoque l'accomplissement une situation dynamique, correspondant au fait de *reprocher quelque chose.*

VII. Conclusion

Dans cet article j'ai focalisé l'attention sur comment le co-texte de droite contraint la fonction discursive des démonstratifs *c'* et *ça* par rapport à la progression du discours oral. L'objectif était de fournir quelques pistes pour l'enseignement du FLE, pour alimenter les activités discursives de « partage/explicitation » finalisées à illustrer la fonction de ces deux démonstratifs dans la construction du sens par le discours. Beaucoup reste encore à faire. La variabilité à la fois syntaxique et sémantique des formes qui peuvent être associées à ces deux démonstratifs ouvre un champ d'investigation passionnant pour l'analyste du discours. En particulier, par rapport à l'analyse de l'entrelacs des différents niveaux de sens mobilisés par la mise en fonctionnement de la langue dans un discours.

Bibliographie

Barbéris J-M., Ville et espace. Les chemins de la parole. *Thèse pour le Doctorat en Linguistique*, Montpellier III, 1995, tome II.

Cadiot P., «Le paradoxe de la référence dédoublée du pronom *ÇA*.», in Maillard M. (dir.), *L'impersonnel : Mécanismes linguistiques en fonctionnements littéraires*, Grenoble, Ceditel, 1991, p. 151-156.

Corblin F., «Sujet impersonnel en sujet distinct *IL* et *ÇA*», in Maillard M. (dir.) : *L'impersonnel : Mécanismes linguistiques en fonctionnements littéraires*, Grenoble, Ceditel, 1991, p. 139-150.

Corblin F., «Existe-t-il un *ÇA*. impersonnel en français ? », in *L'information grammaticale*, n° 62, Paris, 1994, p. 45-47.

Fayol M., *Des idées au texte*, Paris, PUF, 1997.

Galatanu O., «Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique», in Barbier J-M. (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.101-118.

Galatanu O., «Signification, sens et construction discursive de soi et du monde», in Barbier J-M., Galatanu O. (dirs), *Signitfication, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p. 25-43.

Galatanu O., «La dimension axiologique de la dénomination», in Riegel M., Schnedecker C., Swiggers P., Tamba I. (eds), *Aux carrefours du sens : Hommages offerts à Georges Kleiber pour son 60e anniversaire*, Leuven, Peeters, 2006, p. 499-510.

Gary-Prieur M.N., Léonard M., «Les démonstratifs dans les textes et dans la langue», *Langue Française*, n° 120, Paris, 1996, p. 3-20.

Guillot C., «Démonstratifs et deixis discursive : analyse comparée d'un corpus écrit de français médiéval et d'un corpus oral de français contemporain». *Langue Française*, n° 152, Paris, 2006, p. 56-70.

Haviland S.E., Clark H.H., «What's new ? Acquiring new information as a process in comprehension», *Journal of verbal learning and verbal behavior*, n° 13, New York, 1974, p. 512-521.

Léonard M., «Démonstratifs balzaciens. Personnage et temporalité». *Langue Française*, n° 120, Paris, 2006, p. 66-76.

Maillard M., «Essai de typologie des substituts diaphoriques». *Langue Française*, n° 21, Paris, 1974, p. 55-71.

Maillard M., «Vers une théorie unitaire de l'impersonnel ? », in Maillard M. (dir.), *L'impersonnel : Mécanismes linguistiques en fonctionnements littéraires*, Grenoble, Ceditel, 1991, p. 227-254 .

Maillard M., «Concurrence et complémentarité de *IL* et *ÇA*. devant les prédicats impersonnels en français contemporain», *L'information grammaticale*, n° 62, Paris, 1994, p. 48-52.

Manes Gallo M.C., «La prédication verbale entre progression du discours et progression dans l'espace», in Barbéris J-M., Manes Gallo M.C. (dirs), *Parcours dans la ville : La description d'itinéraires piétons*, Paris, Editions de l'Harmattan, 2007, p. 211-230.

Vermersch P., *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur, 2000.

Chapitre III

Signification linguistique, sens discursif et compétence sémantique lexicale et textuelle (ateliers 1 & 2)

Focalisation sur la forme et co-construction du sens dans l'interaction : quelles opportunités d'appropriation de la signification linguistique ?

VIRGINIE FASEL LAUZON

Université de Neuchâtel (Suisse)

La présente contribution porte sur des séquences de focalisation sur la forme linguistique au sein de leçons de français langue seconde (niveau intermédiaire-avancé), axées en priorité sur la communication orale. De telles séquences ont en général pour fonction de résoudre un obstacle de compréhension ou de production qui entrave la communication et interrompt momentanément le cours de l'interaction. La résolution du problème passe par l'énonciation de l'élément lexical faisant défaut ou l'explication du terme qui n'est pas compris. Ces séquences visant donc à résoudre un problème de communication immédiat, la question se pose des potentialités qu'elles offrent pour l'appropriation à plus long terme de l'élément lexical sur lequel elles portent – sur le plan de l'acquisition de la signification linguistique et sur celui de la possibilité de réutiliser l'élément, notamment dans d'autres situations d'interaction. Il s'agit donc de déterminer les possibilités d'apprentissage de ces séquences et d'identifier les conditions permettant d'optimiser ces possibilités.

I. Focalisation sur la forme et “potentiel acquisitionnel”

Les interactions exolingues, notamment en classe de langue auprès d'apprenants intermédiaires/avancés, sont caractérisées par une constante “bifocalisation”, c'est-à-dire par une « focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication [et une] focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication »

(Bange, 1992 : 56). Ainsi, les discussions prenant place dans les “leçons de conversation” (Pekarek, 1999), focalisées centralement sur le contenu dans l'optique de développer la compétence de communication des apprenants, sont ponctuellement interrompues par des séquences focalisées sur la forme, visant à résoudre les difficultés de formulation et de compréhension qui font obstacle à la discussion en cours. La focalisation sur la forme peut s'insérer dans une structure strictement monologique, quand par exemple l'enseignant donne la définition d'un mot qu'il vient d'employer, ou dialogique, lorsque par exemple l'enseignant demande à un élève d'essayer de définir un mot. Ces moments de focalisation dialogiques, qui consistent en grande majorité en séquences dites latérales (*side sequences*, Jefferson 1972), prennent parfois la forme de “séquences potentiellement acquisitionnelles” telles que les décrivent De Pietro, Matthey et Py (1989 ; cf. aussi Bozier, 2005, pour une recherche récente sur la sollicitation dans les interactions exolingues).

Les séquences potentiellement acquisitionnelles sont des « procédures dialogiques pour faire face à une difficulté ponctuelle » (Vasseur 2005 : 232) typiques des conversations exolingues dans lesquelles les participants s'orientent conjointement vers un “contrat didactique”, que l'interaction relève d'un contexte institutionnel ou naturel. Leur structure prototypique est tripartite : elles sont constituées d'une sollicitation de la part du non-natif portant sur un élément linguistique (lexical ou syntaxique la plupart du temps, mais pas uniquement), suivie d'une proposition du natif, et finalement d'une “prise” du non-natif qui répète la proposition et l'intègre dans la suite de son tour de parole (cf. Bozier, 2005, pour une description de séquences non prototypiques). Si ces séquences sont qualifiées de “potentiellement acquisitionnelles”, c'est que De Pietro, Matthey et Py (1989) postulent qu'elles sont particulièrement favorables à l'acquisition, tout en admettant que « l'observation des conversations exolingues ne suffit [...] pas à identifier d'éventuels progrès effectifs dans l'acquisition » (De Pietro, Matthey & Py 1989 : 105). Berthoud et Py (1993) souhaitent d'ailleurs que le potentiel acquisitionnel de telles séquences soit pris en compte dans l'enseignement des langues : « il conviendrait d'imaginer des situations qui posent véritablement un problème à l'apprenant, pour susciter son propre appel à l'information, la reformulation ou à l'explication de son interlocuteur, l'enseignant » (Berthoud & Py 1992 : 73).

Le problème de l'observabilité de l'acquisition, déjà soulevé par De Pietro, Matthey et Py (1989) a été développé par Vasseur (2005), qui identifie principalement deux problèmes: premièrement, le fait que leur effet sur l'acquisition est difficilement vérifiable, « en particulier parce

qu'on ne peut pas vraiment suivre le sort des unités ou des formes ainsi manipulées, échangées »(Vasseur 2005 : 232) et deuxièmement, le fait que la quantité des séquences initiées par un apprenant ne peut être corrélée à sa rapidité d'apprentissage. Ce deuxième argument fait référence à une étude de Dausendschön-Gay (1997), qui observe d'un côté le cas d'une apprenante rapide de produisant pas de sollicitation ouvrant sur des SPA, et de l'autre une apprenante progressant peu malgré le recours à de nombreuses sollicitations. Il apparait donc que la seule présence ou absence de séquences ne permette pas de faire un pronostic sur le développement de l'interlangue de l'apprenant. La question de la relation entre focalisation momentanée sur la forme et développement de l'interlangue, notamment acquisition de la forme linguistique et de sa signification, reste donc ouverte.

Notre recherche propose de chercher à mettre à jour le potentiel acquisitionnel se séquences focalisées sur la forme, au moyen non pas d'une étude longitudinale, mais d'analyses microgénétiques socio-interactionnistes d'inspiration vygotskienne. Nous nous proposons de mettre à jour des indices empiriques d'acquisition linguistique non pas pour pronostiquer de manière certaine qu'une appropriation a ou n'a pas lieu, mais pour comparer différents types de focalisation sur la forme sur le plan de leur potentiel acquisitionnel, et dégager celles dont le potentiel acquisitionnel semble le plus intéressant.

II. Données

Les données sur lesquelles se basent nos analyses sont issues de deux corpus d'interactions en classe de français langue seconde. Le premier est constitué de vingt leçons (vingt-quatre périodes de quarante-cinq minutes) enregistrées en 1993-1994 par Simona Pekarek Doehler dans onze classes de suisse alémanique, en dernière année de lycée. Le second a été recueilli en 2006-2007 dans le cadre du projet « L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde : acquisition, enseignement, évaluation »[94] mené au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel. Il est constitué de quinze leçons (vingt périodes de quarante-cinq minutes) provenant d'une classe entière et de quatre demi-classes d'avant-dernière année d'un lycée de suisse alémanique.

[94] Ce projet, financé par le FNRS (405640-108663/1) s'insère dans le cadre du Programme National de Recherche (PNR) 56 « Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse ». Les données ont été enregistrées et transcrites par Evelyne Berger et Virginie Fasel Lauzon. Pour plus d'informations sur le projet: www.unine.ch/codi.

Toutes les leçons ont fait l'objet d'enregistrements audio et/ou vidéo, qui ont ensuite été intégralement transcrits selon des conventions inspirées par celles en vigueur en analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique (voir l'annexe pour les conventions). Les leçons issues de ces corpus sont axées en priorité sur la communication orale. Elles consistent en discussions et débats autour d'une œuvre littéraire, d'un article de journal ou d'un thème de société. Une minorité de leçons comprend également des “jeux” communicatifs : jeux de rôle, création de dialogues à partir d'un récit, devinettes, etc. Nous avons passé en revue l'intégralité de ces leçons pour identifier les séquences de focalisation sur la forme linguistique, avant de les classer en différentes catégories. Nous avons ensuite dégagé des indices quant au potentiel acquisitionnel de ces séquences.

III. Analyses

A. Catégorisation des séquences focalisées sur la forme

Dans notre corpus, les focalisations sur la forme linguistique sont au nombre de deux-cent-quarante-deux séquences, ce qui représente un peu plus de cinq focalisation par période de quarante-cinq Cette quantité varie cependant grandement d'une leçon à l'autre, allant de zéro à treize séquences par périodes. Cette variation peut être attribuée au style d'enseignement, aux types d'activités, au niveau et au comportement des élèves (qui peuvent manifester ou non leur non-compréhension d'un terme, de même qu'ils peuvent demander la traduction d'un mot ou au contraire avoir recours à une stratégie d'évitement).

Les séquences de focalisation sur la forme peuvent être liées à un problème de compréhension d'un terme par les élèves ou à un problème de production. La présence d'un problème peut être réelle ou seulement potentielle : par exemple, les monologiques réalisées par l'enseignant peuvent viser à anticiper un problème de compréhension plutôt qu'à le résoudre. Á noter que les séquences liées à un problème de compréhension sont légèrement plus nombreuses que celles liées à un problème de production.

Les séquences orientées vers la compréhension portent sur un mot, une locution voire une expression apparaissant dans le discours de l'enseignant ou dans un support écrit sur lequel s'ancre la discussion. Ces séquences consistent en explications de vocabulaire prenant souvent la forme de définitions ou de traductions vers la langue première (ici: le suisse-allemand ou l'allemand, langue de l'école). Ces explications peuvent être auto- ou hétéro-initiées ainsi qu'auto ou hétéro-accomplies.

Dans notre corpus, les types de réalisation possible de ces séquences sont les suivants :

a) Explication ou traduction vers la langue première initiée et réalisée par l'enseignant (séquence monologique). La nature 'auto-initiée' de la séquence est néanmoins à prendre en compte avec précaution, car on ne peut exclure des indices non-verbaux d'incompréhension de la part des élèves.

b) Traduction de la langue première à la langue seconde ou de la langue seconde à la langue première initiée et réalisée par un même élève – autoréparation dans le premier cas, clarification dans le second (séquence monologique). Cette réalisation est relativement atypique, car elle peut avoir pour fonction soit de résoudre un obstacle lié à la compréhension, soit un obstacle lié à la production (dans le cas de l'autoréparation).

c) Demande d'explication ou de traduction vers la langue première initiée par l'enseignant, réalisée par un ou plusieurs élève(s), souvent ratifiée par l'enseignant (séquence dialogique). Ces séquences prennent, lorsqu'un seul élève est impliqué dans la réalisation, la forme typique initiation-réaction-évaluation (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Mehan, 1979). Par contre, dans le cas d'explications en collaboration, la forme IRE est parfois abandonnée, ce qui s'observe dans l'absence de ratification de la part de l'enseignant.

   Ce type de séquence peut viser à anticiper un problème de compréhension de la part des élèves, mais peut aussi être la conséquence de la non-compréhension des propos d'un élève par l'enseignant, qui lui demande alors d'expliquer ou de traduire ce qu'il a dit dans un but de clarification.

d) Demande d'explication ou de traduction vers la langue première initiée par un élève, réalisée par l'enseignant, ratifiée (mais pas systématiquement) par l'élève (séquence dialogique). La demande de l'élève peut être spontanée (on a alors typiquement une séquence potentiellement acquisitionnelle selon la description de De Pietro, Matthey et Py, 1989) ou constituer elle-même une deuxième partie de paire adjacente : il s'agit de cas où l'enseignant demande aux élèves s'ils ont compris un terme et où un élève au moins répond par la négative, ce qui légitime l'ouverture d'une séquence d'explication par l'enseignant.

e) Une première variante “mixte” des deux catégories précédente est le cas de la demande d'explication initiée par un élève qui est réalisée par un ou plusieurs autres élèves, éventuellement avec la participation de l'enseignant.

Une seconde variante “mixte” concerne le cas où la demande d'explication ou de traduction vers la langue première est initiée par un élève mais fait l'objet d'une contre-question par l'enseignant ; l'explication ou la traduction est ensuite réalisée par un (autre) élève, puis ratifiée par l'enseignant.

Cette classification permet donc de distinguer grossièrement deux types de séquences, dans lesquelles chacune des parties peut être prise en charge soit par l'enseignant, soit par un (ou plusieurs) élève(s) : les séquences monologiques (P[95] ou E) et les séquences dialogiques (globalement, P-E-P ou E-P-E).

Les séquences liées à un problème de production ne prennent dans notre corpus qu'une seule forme, en trois étapes également, comme les explications dialogiques : 1) l'étudiant en difficulté énonce le terme problématique dans sa langue première ; 2) l'enseignant (ou un autre élève) lui fournit la forme correspondante en langue seconde ; 3) l'élève continue alors son tour de parole, souvent en répétant la traduction qui lui a été fournie, ce qui fait office de ratification. Ces séquences, comme les types d) et e) ci-dessus, constituent typiquement des “séquences potentiellement acquisitionnelles”.

B. Analyse du potentiel acquisitionnel des séquences

Les indices d'appropriation (ou de non-appropriation) de la forme et de la signification linguistique sont peut nombreux dans le corpus. Il nous faut admettre que dans certains cas nous ne pouvons pas déterminer du potentiel acquisitionnel à moyen ou long terme d'une séquence. Néanmoins, dans certains cas nous disposons d'indices de deux types:

1) l'obstacle apparait à plusieurs reprises, ce qui laisse supposer que le potentiel acquisitionnel de la séquence est faible ou nul;

2) l'obstacle ne réapparait pas, le terme faisant obstacle est réutilisé par un élève, ce qui laisse supposer que le potentiel acquisitionnel de la séquence est important.

Dans cette partie, nous présentons quelques-unes des séquences contenant des indices d'appropriation (ou de non-appropriation) et émettons sur cette base des hypothèses quant aux séquences dont le potentiel acquisitionnel est le plus élevé.

L'extrait suivant comporte deux séquences tout à fait typiques de focalisations sur la forme liées à un problème de production.

---

[95] Par convention, l'enseignant est toujours appelé P (comme professeur) dans nos corpus, pour ne pas le confondre avec E (élève).

Exemple 1

	01	Tan:	je pense ici en suisse (.) on ne peut pas
	02		penser comme ça. parce que (.) ehm (2.0)
	03		si: si euh: on a pas d'argent (..) on a
→	04		(...) gliich (..) **trotzdem**?
	05	P:	ouais=
	06	Tan:	=on a: ehm:
	07	P:	on a **quand même**?
	08	Tan:	quand même (.) eh: assez pour vivre
	09	P:	*((31m02s))* mhm (.) beauc- beaucoup de
	10		femmes aujourd'hui ont ça oui: ouais- pas
	11		toutes mais: ouais tout à fait.
	12		*((96 lignes omises))*
	13	P:	y a un aspect franchement pornographique
	14		et érotique dans: dans la perquisition des
	15		femmes euh: la torture des femmes au
	16		moyen-âge. hein? (.) *((36m00s))* parce=que
	17		bon (.) hein les religieux. (..) ça leur
	18		faisait peut-être plaisir aussi un peu de
	19		regarder euh:: ça (...) ouais. (...) comme
	20		pour d'ailleurs pour les homosexuels
	21		c'était pareil ça c'était une sorte de
	22		ersatz ou je=sais pas quoi hein (...) une
	23		compensation pour euh (...) les envies
	24		qu'on a quoi? (1.5) mais maintenant
	25		justement je voudrais **quand même** revenir à
	26		la biologie parce que on est **quand même**
	27		pas des lapins (..) alors euh: ((rit:
	28		0.7)) donc je vous crois pas. (.) ça.
	29		(...) enfin- vous êtes **quand même**- vous
	30		avez justement la raison aussi enfin: vous
	31		êtes pas des animaux
→	32	Pas:	oui mais c'est (.) ehm (...) **trotzdem**
	33	P:	**quand même**?
	34	Pas:	quand même? c'est: c'est (..) dans (...)
	35		n- nos têtes
	36	P:	j- j- +je crois pas que ce soit dans la
	37		tête je crois que c'est ailleurs
	38		((riant))+

CODI L2-secII-JM-4, 663-673+771-787 : “quand même”. Discussion sur les différences entre hommes et femmes. P = enseignante, Tan = Tanja, Pas = Pascal.

Cet extrait est révélateur et illustratif du caractère immédiat et à court terme de la demande de traduction effectuée par les élèves. Alors que Tanja a demandé à l'enseignante la traduction du terme *trotzdem* (l.04, pour lequel cette dernière a proposé la traduction *quand même*, la même demande, effectuée de la même façon, apparait moins de cinq minutes

plus tard de la part d'un autre élève (l.32), ceci alors même que l'enseignante vient d'utiliser l'expression cible, *quand même*, à plusieurs reprises, juste dans le tour précédent (l.25, 26, 29). Il semble donc, au regard de cet exemple prototypique, que les demandes de traduction visant à dépasser un obstacle communicatif et à poursuivre le tour de parole, ont un effet immédiat mais ne permettent pas l'acquisition de la forme cible par les autres élèves, même à court terme. Plus généralement, on peut dire que la simple exposition au mot-cible, que ce soit à travers une séquence dans focalisation sur la forme ou à travers le discours de l'enseignant, a un potentiel acquisitionnel très faible. Sur un total de cent-deux demandes de traduction similaires, nous n'avons pas trouvé de réutilisation du terme traduit autre qu'immédiate, ni d'autre indice permettant de supposer que ce genre de séquence permet l'acquisition d'une forme linguistique sur le plan de sa compréhension ou de son utilisation. Bien entendu, notre conclusion reste une hypothèse, étant donné qu'il n'y a pas toujours d'indices de non-acquisition de la forme, comme c'est le cas de manière flagrante dans l'extrait ci-dessus.

Les deux exemples suivants sont quant à eux des exemples prototypiques de “séquences potentiellement acquisitionnelles” visant à résoudre un problème de compréhension, dans lesquelles la demande d'explication est initiée par l'élève (type *d* ci-dessus).

Exemple 2a

```
   01  P:     je parle pas pas seulement de hubert aussi
   02         de saïd et de: de vince (..) est-ce que:
   03         (.) est-ce que (.) vous croyez que leur
   04         physique (...) ou leur leur oui leur (.)
   05         leur physique est-ce qu'il y a une
   06         influence (...) s:ur (..) leur position
   07         sur leur comportement.
   08  (3.0)
   09  Kat:   °non°
   10  (4.0)
→  11  Tan:   oui (..) qu'est-ce que c'est (.)
   12         comportement
   13  P:     das benehmen verhalt[en]
   14  Tan:                        [aha]
   15  (4.0)
   16  P:     oui matteo
   17  Mat:   oui je trouve (..) euhm saïd n'est pas
   18         très fort?
```

CODI L2-secII-JM-1, 2062-2075 : “comportement 1”. Discussion autour du film *La Haine*. P = enseignante, Kat = Katja, Tan = Tanja, Mat = Matteo

Exemple 2b

	01	P:	quand on regarde cette chanson donc qui
	02		est (.) qui est (.) responsable du: (...)
	03		du **comportement** de petit frère. (...) à
	04		qui est-ce que eh (..) ce groupe de rap
	05		donne (...) la responsabilité. (4.0) oui
→	06	Dan:	qu'est-ce que c'est **comportement**
	07	P:	**das benehmen**
	08	Dan:	ah
	09	P:	Silvia
	10	Sil:	les: médias

CODI L2-secII-JM-2, 1040-1049 : “comportement 2”. Discussion autour de la chanson *Petit frère*, de IAM. P = enseignante, Dan = Daniela, Sil = Silvia.

Ces deux extraits se trouvent dans deux leçons ayant lieu à une semaine d'intervalle. À nouveau, comme dans l'exemple 1, un même terme fait l'objet d'une séquence de focalisation similaire (sur le plan tant de la forme de la demande que de la réponse), ce qui renforce l'hypothèse selon laquelle la simple exposition à la réponse de l'enseignante, que ce soit en vue de résoudre un problème de production ou de compréhension, n'est pas propice à l'acquisition de la signification linguistique. À noter que dans les extraits ci-dessus il semble que ce ne soit pas uniquement l'élève posant la question qui ne connaisse pas la signification du terme *comportement*. Dans les deux cas, la question initiale de l'enseignante est suivie de très longues pauses (trois puis quatre secondes, l.08 et 10 dans la première séquence, quatre secondes, l.05 de la deuxième séquence). Ces pauses sont suffisamment longues pour nous permettre de postuler un problème de compréhension commun à tous les élèves (d'autant plus que les élèves de cette classe prennent ordinairement volontiers la parole). Si la raison pour laquelle ces séquences ont un très faible potentiel acquisitionnel, comme nous en faisons l'hypothèse, réside dans le fait que les élèves sont uniquement exposés aux formes-cibles, c'est-à-dire qu'ils sont en position de réception et non de participants actifs à la (co-)construction du sens, alors les séquences des types *c* et *e* de notre catégorisation, dans lesquelles un élève au moins participe à l'élaboration du cœur de la séquence d'explication, devraient offrir un potentiel acquisitionnel plus grand. L'extrait ci-dessous montre une telle séquence dans laquelle c'est l'élève qui doit construire lui-même l'explication de vocabulaire :

Exemple 3a

01	P:	maintenant (.) les **nichons** (.) qu'est-ce
02		que c'est (5.8) si bellita a des seins
03		qui: pointent orgueilleusement la vieille

```
04          gitane a des nichons (6.3) oui (3.7)
05          michel (12.1) tamara (3.2) +des nichons
06          d'un format inusité ((citant))+ (5.1)
07          vous êtes pudiques? (2.6) oui (.) jérôme
08  Jer:    euh: +b-h ((en allemand))+ (.) °oder°
09  P:      oder plutôt le contenu
10  Jer:    Mhm
11  P:      n'est-ce pas (.) donc
12          ((rires discrets: 1.7))
13  P:      elle est abondamment garnie d'une
14          poitrine euh: donc qui: se loge sur son
15          devant un peu comme elle peut (.) n'est-
16          ce pas? (...) oui (2.6)
```

SPD-29-of2eII, 413-426 : “nichons 1”. Discussion autour du roman *Brouillard au pont Tolbiac*, de Léo Malet. P = enseignant, Jer = Jérôme. Note : "BH" = *soutien-gorge* ; "oder" = *ou.*

Dans cet extrait, malgré les très longs silences qui suivent la question de l'enseignant et l'hétéro-sélection de deux élèves (l.04-05), l'enseignant s'oriente vers l'interprétation de ces silences comme gêne plutôt que comme indice de non-compréhensions du terme. Jérôme lève alors la main et l'enseignant le sélectionne pour prendre la parole. L'explication de Jérôme (“b-h”, *soutien-gorge*, l.08) est incorrecte mais relativement proche de la réponse-cible. L'élève lui-même manifeste des hésitations quant à son interprétation, qu'il a sans doute fondée sur la base du contexte dans lequel apparait le terme. L'enseignant rectifie alors la réponse de manière modérée, en introduisant sa correction par le connecteur “oder” (*ou*), la correction se voulant donc plus une alternative qu'une substitution, ce qui permet de protéger la face de l'élève en évitant une évaluation négative directe (cf. Seedhouse, 2004). Les rires discrets qui suivent la réponse de Jérôme et la correction de l'enseignant (l.12) indiquent que les autres élèves ont également compris la signification du terme *nichon*. L'intérêt de cette séquence est de pouvoir être comparé avec une autre séquence similaire, qui apparait une semaine plus tard dans la même classe :

Exemple3b

```
01  P:      burma (.) sort victorieusement d'une lutte
02          (...) euh corps à corps et il lui dit (..)
03          +ramasse tes nichons et fous-moi le camp
04          dis-je ((citant))+ (2.8) tobias (tu
05          pourrais traduire ça) en allemand ramasse
06          tes nichons et fous-moi le camp. (9.3)
07          faut pas vous gêner
08  (5.8)
09  Tob:    euh (..) je ne sais pas
```

```
    10  (1.4)
    11  P:     je suis sûr que tu sais. (9.2) oui maurice
→   12  Mau:   was heisst nichon
    13         ((rires: 2.3))
    14  (3.5)
    15  P:     jérôme?
→   16  Jer:   le contenu de
    17         ((rires de jérôme et d'autres élèves:
    18         3.3))
    19  P:     dis-le oui c'est quoi le contenu
    20  Jer:   euh (..) du (..) ben du +b-h ((en
    21         allemand))+
    22  P:     du soutien-gorge
    23  Jer:   Oui
    24  P:     oui mais:
    25  Jer:   les sennes je crois
    26  P:     les seins oui (..) et en allemand?
    27  Jer:   die brüste
    28  (2.8)
    29  P:     ou en dialecte même
    30         ((chuchotements: 14.1))
    31  Hei:   (er het gsait si söll abhaue) (...) (und
    32         söll die)
    33         ((rires et chuchotements: 4.9))
    34  P:     oui (.) pagsch dini schöbbe- n- y und hau
    35         euh: mach dass d zum deufel kunnsch euh en
    36         bâlois n'est-ce pas ça correspond plus ou
    37         moins
```

SPD-30-of2eIII, 84-117 : “nichons 2”. Discussion autour du roman : *Brouillard au pont Tolbiac*, de Léo Malet. P = enseignant, Tob = Tobias, Mau = Maurice, Jer = Jérôme, Hei = Heinz.

Dans cet extrait, l'enseignant pose à nouveau une question qui demande de connaître la signification du terme *nichon*. L'élève sélectionné (Tobias), comme précédemment, semble réticent à répondre, soit parce que, comme il le dit, il n'est pas capable de traduire la phrase demandée (l.09), soit qu'il soit gêné, comme l'interprète l'enseignant (l.11). Après à nouveau un très long silence, un élève, Maurice, lève la main pour demander la signification du terme *nichon*. À noter que cet élève était présent à la leçon précédente (dans tous nos extraits, les élèves prenant la parole étaient présents à la fois dans les parties *a* et *b*). Il semble cependant que plusieurs élèves aient, quant à eux, retenu la signification du terme, puisque la question de Maurice les fait rire (l.13). L'enseignant sélectionne alors Jérôme pour répondre à cette question, Jérôme étant l'élève qui est le plus apte à y répondre puisqu'il a été personnellement questionné sur le sujet la semaine précédente. Le point le plus intéressant de cette séquence est que Jérôme reprend

textuellement la correction énoncée par l'enseignant la semaine précédente (“le contenu de”, l.16). Cela montre non seulement que l'élève se souvient de la signification du terme, mais en outre qu'il se souvient précisément du moment où il a appris cette signification. En riant (l.17-18), les élèves et Jérôme manifestent une connivence autour de cette réponse, ce qui indique certains autres élèves tout au moins ont compris son caractère allusif, et donc se souviennent également de l'échange de la semaine précédente. Outre cette allusion, Jérôme est capable, à la demande de l'enseignant, de fournir un synonyme (plus neutre) au terme *nichon*, quoique dans une forme phonétiquement approximative (l.25), ce qui montre à notre avis que la forme-cible est acquise mais encore en phase de stabilisation. Au regard de cette séquence et par contraste avec les précédentes (i.e. exemples 1 et 2), il semble que notre hypothèse se confirme, à savoir que lorsqu'un élève est impliqué dans le processus même d'explication, l'opportunité d'acquisition de la forme linguistique est plus grande que lorsqu'il reste cantonné dans le rôle de demandeur-récepteur de l'explication. En outre, comme cette séquence l'illustre, l'opportunité d'acquisition ne semble pas être restreinte au seul élève prenant la parole dans le noyau de l'explication, mais étendre sa portée à d'autres élèves, bien qu'ils ne soient qu'auditeurs (même si on ne peut dire qu'elle s'étend à la totalité des élèves, puisque Maurice, présent lors des deux leçons, n'a pas mémorisé le terme). À la suite de cet exemple, nous pouvons maintenant émettre une autre hypothèse: si la participation d'un élève au cœur de l'explication est favorable sur le plan acquisitionnel non seulement à cet élève mais également à une partie du reste de la classe, alors plus le nombre d'élèves impliqués dans le processus d'explication est grand, plus grand devrait être le nombre d'élèves à s'approprier la forme linguistique et sa signification, au moins à moyen terme. C'est cette hypothèse que nous allons étudier dans l'exemple suivant, qui montre une séquence dans laquelle plusieurs élèves participent conjointement à l'élaboration d'une explication de vocabulaire.

Exemple 4a

	01	P:	vous avez lu la première partie du texte
	02		que que je vous ai donné et on commence
→	03		tout de suite (3.0) **réhabilitation** (2.0)
	04		pour vous ça c'e:st c'est quoi. (.) ça
	05		signifie quoi. (2.5) vous entendez ça.
	06		(4.0) on va faire une sorte de: (.)
	07		remue-méninges mind map alors **réhabiti-**
	08		**réhabilitation** (...) ça vous rappelle
	09		quoi. (3.0) oui (.) christoph.
	10	Chr:	e:hm (.) une situation (.) a:méliorée.

P: une situation à améliorer=
Chr: =jä=
P: =mhm?
Car: euh revenir dans le normal
P: revenir dans le normal. (..) mhm?
P: ouais? (..) oui silvia.
Sil: s'équilibrer
P: s'équilibrer (...) d'autres idées. (.) pour la (.) **réhabilitation**. (7.0) ou bien je vous demande quand est-ce qu'on (.) **réhabilite** (...) quand est-ce qu'il y a la **réhabilitation**. (...) oui (.) [erika]
Eri: [quand] il y a quelque=chose (.) dans (.) la vie?
P: °mhm°=
Eri: =qui: (1.5) ehm: (...) (qui) détruit (...) la balance. (...) par par exemple euh (..) des dro:gues (..) ou: (...) mais aussi (..) un accident.
P: voilà (..) ahan quand on se casse quelque=chose? (..) ehm (..) on va à la **réhabilitation**? (.) pour (..) pour remettre ça. (.) hein? donc (.) on va à l'hôpital pour le réparer et après on va à=à à la **réhabilitation** pour ré-établir cet équilibre. (.) voilà. (...) d'autres domaines (.) où on parle de **réhabilitation**. (4.0) oui
→ Sil: la **réhabilitation** d'une société
P: expliquez ce=que vous entendez par là. (...) parce que je suis d'accord ((rit: 3.1)) non je suis d'accord mais (je voudrais que vous) expliquiez=
Sil: =ehm (.) par exemple (..) quand¦ il y a la guerre dans¦ un pays (..) on détrui:t un village (.) o une société de: (.) de de (créer de- de-) de: groupes ethniques
→ il faut **réhabi(.)liter** (.) ehm (.) ces gens parce=que (sans ça) ils sont (...) qui ont pa:s (.) d'aide
P: =ouais (.) donc c'est pour vous une **réhabilitation** sociale et politique (.) ou: une **réhabilitation** (..) territoriale.
Sil: °mm° (3.0) il faut aussi envoyer les enfants dans une école (.) créer des (..) des écoles °oui° je crois qu'on on: (.) fait une **réhabilitation** territoriale

```
60          (.) on réha(.)bilite (...) (victimes)
61          (..) (donc) aussi: (..) ehm (..) les
62          (..) les gens
63  P:      °mhm (.) mhm.° (...) parce=que moi je
64          pense aussi à une sorte de
65          réhabilitation aussi qui va dans le même
66          sens mais (.) la réhabilitation (..)
67          d'une personne. (1.5) vous comprenez
68          ce=que ça pourrait être. par exemple
69          (1.5) ehm (1.5) jeanne d'o- eu:h jeanne
70          d'arc (..) jeanne d'arc a été condamnée
71          à été brûlée et plus tard on l'a
72          réhabilitée. (.) qu'est-ce qu'on veut
73          dire par là. (...) ouais
74  Eri:    o (.) quand¦ était quand elle était (..)
75          vivante (.) on a pensé qu'elle était pas
76          bien elle (..) elle avait une (..) mal
77          (..) réputa[tion]
78  P:                 [une] mauvaise réputation
79          ouais=
80  Eri:    =e:t quand elle (...) était brûlée (...)
81          quelques persons (..) ont commencé à (.)
→ 82        réhabiter qu'elle (..) a fait quelque
83          chose bien
84  P:      =oui: (.) voilà? (.) en fait (elle est)
85          elle était (.) on l'a on l'a considérée
86          comme une sorcière? (..) et après donc
87          on l'a réhabilitée on a dit ah non
88          c'était pas une sorcière en fait.
```

CODI L2-secII-JM-4, 991-1136 : “la réhabilitation 1 (version abrégée)”. Discussion d'introduction à la lecture d'une nouvelle portant sur le thème de la réhabilitation. P = enseignante, Chr = Christoph, Ca = Carine, Sil = Silvia, Eri = Erika.

Cet extrait à la particularité de ne pas constituer une séquence latérale visant à résoudre un obstacle de compréhension, mais plutôt une activité introductive (elle apparait au tout début de la leçon) permettant de prévenir un tel obstacle avant de discuter d'un article portant sur le thème de la réhabilitation. Ici, l'explication de vocabulaire, à la demande explicite de l'enseignante (cf. “on va faire une sorte de remue-méninges mind-map”, l.06-07), est accomplie par plusieurs élèves, qui énoncent des significations différentes, mais non exclusives, au terme *réhabilitation*. L'intérêt de cette séquence pour l'observation de l'acquisition des formes et significations linguistiques réside dans le fait que les élèves semblent peu à peu s'approprier le terme *réhabilitation*, en l'employant eux-mêmes de manière spontanée, ce qui n'était pas le cas dans les exemples précédents Dans la première partie de la séquence (l.1-30), les élèves proposent différentes significations et manifestent

ainsi qu'ils comprennent, du moins en partie, le sens du terme. Cependant, aucun des élèves n'utilise le mot *réhabilitation* dans son tour de parole, bien que l'enseignante, quant à elle, le répète six fois (l.03, 07, 08, 21, 22). Dans la deuxième partie de la séquence, par contre (l.40-88), deux élèves prennent la parole à tour de rôle en intégrant cette fois le terme dans leurs interventions. Silvia utilise d'abord le nom suivi d'un complément (“la réhabilitation d'une société”, l.40), puis d'un adjectif (“une réhabilitation territoriale”, l.59-60). Elle utilise également le verbe dont est issu le nome, *réhabiliter*, à deux reprises (l.49 et 60). Ces occurrences lui permettent de tester l'utilisation du mot *réhabilitation* et du verbe *réhabiliter* dans des contextes syntaxiques variés (une des fonctions de l'*output*, selon Swain, 1995). Erika emploie également le terme *réhabiliter* (l.82), quoique sous une forme incorrecte (il manque une syllabe). Cette forme ainsi que celles employées par Silvia, qui si elles sont correctes contiennent une micro-pause à l'intérieur du mot, sont les indices d'une forme encore instable, en cours d'appropriation. Pour nous, la réutilisation du terme montre que non seulement la signification du mot est acquise (i.e. en situation de réception l'élève en comprend le sens), mais également que la forme elle-même est entrée dans le lexique de l'élève, qui peut donc la réutiliser. La connaissance du terme est donc non seulement passive mais également active. Il est particulièrement intéressant que le terme *réhabilitation* soit repris dans la même leçon mais dans une autre activité, apparaissant trente minutes plus tard:

Exemple 4b

	01	P:	il parle de chaque tour a un nom et
	02		entre parenthèse c'est marqué ex
	03		gnagnagna. (..) alors ça veut dire quoi
	04		qu'est-ce- qu'est-ce qu'ils ont fait
			(...) oui=
→	05	Chr:	=peut-être c'est la: **réhabi-**
	06		**réhabilitation**
	07	P:	c'est la **réhabilitation** du quartier. (.)
	08		hein ils ont changé les noms et ils font
	09		une fête

CODI L2-secII-JM-4, 1563-1568 : “la réhabilitation 2”. Interprétation du contenu d'une nouvelle : il est mentionné que les immeubles d'un quartier ont changé de nom. P = enseignante, Chr = Christoph.

La réapparition du terme dans une autre activité et par un élève qui l'énonce pour la première fois montre que la signification linguistique et la capacité d'emploi du mot est maintenue à moyen terme. L'exemple 4

(*a* et *b*) renforce donc fortement les deux hypothèses que nous avons émises plus haut, à savoir:

1) Lorsqu'un élève est impliqué dans le cœur de la séquence d'explication, les potentialités d'acquisition de cette forme sont renforcées pour lui mais également une partie du reste de la classe;

2) Plus le nombre d'élèves qui interviennent dans la co-construction de l'explication est grand, plus la séquence est riche en potentiel pour l'acquisition non seulement de la signification linguistique, mais également pour la possibilité de réemployer cette forme, signe de sa réelle appropriation.

IV. Conclusion

Nos analyses ont porté sur des séquences de focalisation sur la forme apparaissant dans des leçons majoritairement axées sur la communication orale. Nous avons montré que dans une grande majorité des cas, la focalisation sur la forme est une séquence latérale visant à résoudre un obstacle communicatif immédiat, qui peut être réalisée de diverses manières mais qui néanmoins ne semble pas avoir de “potentiel acquistionnel” à moyen ni même à court terme. Nous avons ensuite montré que lorsqu'un élève, ou mieux, plusieurs, sont engagés au cœur du noyau de l'explication, le potentiel acquisitionnel est important, puisqu'on peut remarquer que le souvenir de la signification de la forme et du moment de son apprentissage restent présents à la mémoire des élèves (et pas uniquement à celle de l'élève ayant participé activement). Nous avons vu également que ce genre de séquences favorise la réutilisation de la forme, également d'autres activités. Les séquences longues faisant intervenir plusieurs élèves (comme l'exemple 4) ne sont pas des séquences latérales mais contribuent également à faire avancer l'activité sur le plan des contenus. Nous avons montré ailleurs (Fasel Lauzon, à paraître; cf. aussi Pekarek Doehler & Ziegler, 2007, pour des résultats similaires portant sur l'enseignement en immersion) en quoi ces séquences faisant intervenir plusieurs élèves dans le noyau de l'explication permettent également aux élèves d'exercer des compétences linguistiques, discursives et interactionnelles complexes et diversifiées (contrairement aux séquences plus prototypiques, comme les exemple 1 et 2), en ce qu'elles ouvrent sur la négociation des contenus et la co-construction du sens en collaboration, et qu'elles débouchent parfois également sur la co-gestion de la séquence et des formes d'interaction. Il apparait donc que ce type de séquence est à la fois riche sur le plan des opportunités d'acquisition des formes linguistique et sur celui de la mise en œuvre de ressources complexes relatives à la compétence de

communication. Ces résultats d'analyse, qui ont des implications sur le plan didactique, montrent donc que les activités intégrant à la fois travail sur la forme et travail sur les contenus ont un potentiel acquisitionnel global plus important que la somme des potentiels des séquences qui ne s'orientent que vers la forme ou que vers les contenus, et qu'un démarche d'enseignement privilégiant l'intrication des formes et des contenus semble particulièrement propice à l'acquisition des compétences dans l'interaction.

Annexe : conventions de transcription

`(.)`	petites pauses (max 0.3 secondes)
`(..)`	moyennes pauses (max 0.6 secondes)
`(...)`	longues pauses (max 1.0 seconde)
`(1.2)`	pauses de plus de 1 seconde
`:  ::  :::`	allongements de syllable
`[  ]`	début et fin de chevauchements de parole
`(bonjour)`	transcription incertaine
`?`	intonation montante
`.`	intonation descendante
`-`	troncation / interruption
`=`	enchaînement rapide
`&`	continuation du tour de parole
`Très bien`	emphase/accentuation
`°doucement°`	volume faible
`((rit: 1.0))`	commentaire de la transcriptrice
`+bla ((riant))+`	commentaire de la transcriptrice ; le segment concerné est entouré par les +

Bibliographie

Bange, P., « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », in *AILE*, n°1, Paris, 1992, p. 53-85.

Berthoud, A.-C., Py, B, *Des linguistes et des enseignants*, Berne, Peter Lang, 1993.

Bozier, C., *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français*, Lund, Lund Universitet, 2005.

Dausendschön-Gay, U., « Interaction sociale et processus d'acquisition: il ne suffit pas de communiquer », in *CALaP*, n°15, Villejuif, 1997, p.25-32.

De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B., « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in *Actes du 3e colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines, 1989, p. 99-124.

Fasel Lauzon, V., « Élaboration collective de séquences d'explication de vocabulaire: mise en œuvre et opportunités d'apprentissage de ressources interdiscursives », in *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, n°48, Neuchâtel.

Jefferson, G., « Side sequences », in Sudnow, D. (éd.), *Studies in social interaction*, New York, Free Press, 1972, p.294-338.

Mehan, H., *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1979.

Pekarek, S., *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions Universitaires, 1999.

Pekarek Doehler, S., Ziegler, G., « Doing language, doing science and the sequential organization of the immesion classroom », in Hua, Z., Seedhouse, P., Cook, V. (éds.), *Language learning and teaching as social interaction*, Basingstoke, Palgrave McMillan, 2007, p.72-87.

Seedhouse, P., *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analytic Perspective*, Oxford, Blackwell, 2004.

Sinclair, J. McH»., Coulthard, R. M., *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, Londres, Oxford University Press, 1975.

Swain, M., « Three functions of output in second language learning », in Cook, G., Seidlhofer, B. (éds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, 1995, p.125-144.

Vasseur, M.-T., *Rencontres de langue. Question(s) d'interaction*, Paris, Didier, 2005.

Acquisition du lexique de la zone sémantique de l'axiologique: Le cas des apprenants avancés

OLGA GALATANU, VICTORIYA NIKOLENKO

I. Introduction

Trois interrogations sont les sources de cet article et l'inscrivent ainsi dans un programme de recherche à l'interface de trois disciplines : la sémantique lexicale, l'analyse linguistique du discours et l'acquisition des compétences sémantique et pragmatique dans l'enseignement des langues étrangères et secondes.

La première interrogation, présente chez de nombreux chercheurs, concerne les liens qui existent entre le contexte d'apprentissage et l'acquisition du lexique (Freed, 1995, 1998, Collentine, 2004). Notre intérêt ne porte pas seulement sur l'étendue du vocabulaire acquis en situation d'immersion / versus / en milieu exolingue, mais également sur l'acquisition d'une compétence sémantique entendue comme la capacité de reconnaître et de produire de séquences textuelles et contextuelles conformes au protocole sémantique de la langue à apprendre (Galatanu, 2006).

La deuxième interrogation porte sur les liens qui existent entre l'acquisition de la compétence sémantique et celle de la compétence pragmatique. Cette interrogation est issue d'une approche du sens discursif et de la signification linguistique, notamment lexicale, la Sémantique des Possibles Argumentatifs – la SPA, que nous développons depuis 1999 (Galatanu, 2000, 2002,2003, 2004, 2005, 2007a, b).

La troisième interrogation porte sur les liens qui existent entre le type de séquences discursives qui sont mobilisées dans la communication (didactique et extra-didactique) et l'acquisition des stéréotypes

linguistiques96 portés par les significations lexicales, dans le processus de la construction de l'interlangue de l'apprenant d'une langue étrangère ou seconde, en l'occurrence le FLE/FLS.

II. Le cadre théorique de l'approche du sens discursif et de la signification lexicale : la Sémantique des Possibles Argumentatifs (désormais la SPA)

Le modèle, qui pose la signification lexicale comme le résultat d'une reconstruction à partir des hypothèses émises dans et par l'interprétation du sens de différentes occurrences d'emploi des lexèmes concernés, repose sur plusieurs hypothèses dont deux nous intéressent tout particulièrement ici :

Hypothèse 1:dans la filiation de la sémantique argumentative (Anscombre & Ducrot, 1983, Anscombre, 1995, Ducrot, 1995, Carel & Ducrot, 1999), la SPA postule que le sens des énoncés est argumentatif et fait l'hypothèse qu'il s'appuie sur et (re) inscrit avec chaque occurrence discursive, un potentiel axiologique (donc argumentatif) dans la signification des entités lexicales. (Galatanu, 2000, 2004, 2005, 2007a, b).

Hypothèse 2 : ce potentiel, qui peut être formulé en termes d'associations dans des blocs sémantiques d'argumentation, est ancré culturellement et de ce fait, évolutif produisant un cinétisme de la signification lexicale, qui préserve néanmoins un noyau stable, que nous pouvons représenter en termes d'universaux et primitifs sémantiques (cf. la Métalangue Sémantique Naturelle – MSN, (Peeters, 1993, 1994, Wierzbiscka, 1994, 1996)

A l'interface de la sémantique textuelle et lexicale et de l'AD et l'ALD, le modèle SPA rend compte du statut d'ensemble ouvert des éléments de signification évolutifs, les " stéréotypes linguistiques », du potentiel discursif (argumentatif) de la signification lexicale et du potentiel cinétique du dispositif noyau – stéréotypes. La représentation de la signification lexicale comporte 3 strates et une forme de manifestation, donc 4 niveaux:

-Le noyau : traits de catégorisation sémantique (Putnam, 1975, 1990, 1994), propriétés essentielles, rendues par la MSN : *N*

-Les stéréotypes, formant un ensemble ouvert d'associations des éléments du noyau avec d'autres représentations, constituant des blocs d'argumentations internes[97] *St*

---

96 Définis comme des éléments évolutifs, culturellement marqués, de la signification lexicale (Putman, 1975).

-Les « possibles argumentatifs », séquences discursives déployant, dans des blocs d'argumentation externe, l'association du mot avec un élément de son stéréotype, séquences calculées à partir des stéréotypes: *PA*

-Les déploiements discursifs qui sont les séquences argumentatives réalisées par les occurrences discursives : *DA* (Galatanu, 2007, à paraître).

La SPA a des incidences sur :

-l'approche de la compréhension – interprétation du sens.

-le modèle proposé dans le domaine de l'acquisition de la compétence sémantique et pragmatique.

- l'analyse des stratégies d'apprentissage.

- la programmation des stratégies, méthodes et techniques d'enseignement (didactique).

Notre hypothèse générale est que *la capacité de production et de reconnaissance du statut normatif, transgressif ou inédit des déploiements discursifs du potentiel argumentatif des mots, entendue comme définitoire de la compétence sémantique, joue un rôle déterminant dans l'acquisition de la compétence pragmatique*.

A partir de cette hypothèse générale, nous formulons deux groupes d'hypothèses spécifiques qui relèvent respectivement du domaine de la recherche en acquisition des langues étrangères et secondes et du domaine de la recherche « technologique » dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères et secondes.

Groupe A : hypothèses dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères et secondes

Nous formulons trois hypothèses et leurs corollaires sur les liens entre la compétence sémantique « lexico -textuelle » et la compétence pragmatique inférée à partir de performances fluides et pertinentes.

Ces hypothèses ont été présentées dans le colloque Revisiting advanced varieties in L2 learning Aston University, Birmingham (UK) Friday 9th Saturday 10th June 2006

(1) La capacité de production et de reconnaissance du statut normatif, transgressif ou inédit des déploiements discursifs du potentiel

[97] Pour la définition des blocs d'argumentation interne et d'argumentation externe, voir Ducrot, Carel, 1999, Carel, Ducrot, 1999

argumentatif des mots, représente un facteur déterminant des performances « fluides ».

(1') Le déploiement du potentiel argumentatif et axiologique des significations lexicales (Anscombre, 1995, Carel& Ducrot, 1999, Galatanu, 1999, 2003, 2004) dans le discours en interaction est un lieu privilégié de manifestation de la compétence sémantique lexicale des apprenants avancés et de mesure de cette compétence.

(2) Compte tenu de la nature des stéréotypes linguistiques, éléments évolutifs et culturellement marqués de la signification des mots, et du statut d'ensemble ouvert des stéréotypes attachés au noyau stable, cette capacité de reconnaissance et de génération des séquences argumentatives, fait partie des indicateurs d'une compétence pragmatique, en terme de pertinence.

(3) Compte tenu de la nature des stéréotypes linguistiques, éléments évolutifs et culturellement marqués de la signification des mots,et du statut d'ensemble ouvert des stéréotypes attachés au noyau stable, cette capacité de reconnaissance et de génération des séquences argumentatives , fait partie des indicateurs d'une compétence pragmatique, en terme de pertinence.

(4) Corrélativement aux hypothèses formulées plus haut, nous formulons l'hypothèse que l'acquisition de la compétence sémantique, (entendue comme la capacité de reconnaître et de produire des séquences argumentatives normatives et/ou transgressives, conformes au protocole de calcul du potentiel discursif à partir du dispositif des stéréotypes linguistiques attachés de manière relativement durable au noyau de la signification des mots) est proportionnelle avec des stratégies d'enseignement et/ou d'apprentissage argumentatives mises en place.

(5) Les stratégies « descriptivistes», s'appuyant sur une approche sémantique « référentialiste », même insérées dans des séquences de communication ne favorisent pas l'apprentissage des stéréotypes linguistiques et l'acquisition des compétences sémantique et pragmatique (et les performances fluides et pertinentes)

(5') Seules les stratégies« argumentativistes », s'appuyant sur une approche sémantique qui intègre le potentiel d'orientation discursive des mots, favorisent l'apprentissage des stéréotypes linguistiques et , par voie de conséquence , l'acquisition des compétence sémantique et pragmatique et expliquent les performances fluides et pertinentes.

Groupe B: hypothèses dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et secondes

Nous formulons deux hypothèses d'action dans le domaine de la didactique du FLE/ FLS ou FLES sur les liens qui existent entre les argumentations proposées dans les textes, oraux et / ou écrits (servant de supports aux activités d'explicitation du sens) et la production de séquences fluides et pertinentes dans les interactions verbales, par les apprenants.

(1) Compte tenu du statut d'ensemble ouvert et cinétique des stéréotypes linguistiques, les textes proposés pour l'apprentissage de l'argumentation, id est pour la construction, dépendante du co-texte et du contexte, des significations lexicales, peuvent, voire doivent être représentatives de cette « poly - stéréotypie » et de son « cinétisme »

(2) Les évaluations de la compétence sémantique définie par la capacité de production et de reconnaissance du statut normatif , transgressif ou inédit des déploiements discursifs du potentiel argumentatif des mots doivent donner des résultats congruents avec ceux des tests mis en œuvre pour mesurer la compétence pragmatique , définie essentiellement par des indicateurs de « fluidité » et de « pertinence ».

Le projet *CASPA – lang (« la Compétence Argumentative» Sémantique et Pragmatique chez l'Apprenant avancé d'une LANGue étrangère/seconde),* que nous avons mis en place à partir de ces hypothèses, a pour objectif de valider les hypothèses issues à la fois de l'approche SPA en sémantique lexicale et Analyse Linguistique du Discours et de l'analyse des pratiques discursives de la communication didactique, les inscrivant ainsi dans une double démarche par rapport à l'acte didactique: validation de la théorie du langage et théorisation de la pratique.

La méthodologie de la recherche dans le cadre de ce programme comporte trois étapes : une étude proprement sémantique, l'analyse des performances des apprenants du FLE/FLS, l'expérimentation des stratégies « descriptivistes » /vs / « argumentatives ».

Etude sémantique

L'analyse des significations des lexèmes mobilisés, autour de thèmes récurrents dans l'ensemble des méthodes visant un public d'apprenants dans plusieurs institutions d'enseignement supérieur qui dispensent des cours de français langue étrangère et seconde, dont IRFFLE de l'Université de Nantes.

Des mots comme *travail, repos, loisirs, immigration, assimilation, individualisme, solidarité, harmonisation, enseignement, sécurité, égalité, liberté, chômage, jeune, démocratie, éducation, altérité,* etc. ont

permis déjà de tester le modèle d'analyse des potentiels argumentatifs des significations lexicales et de leur déploiements da ns des séquences discursives.

Analyse des performances des apprenants du FLE/FLS

Cette étude s'appuie sur un corpus formé de :

-réponses à des questionnaires visant la production d'associations du mot avec d'autres mots dans des collocations envisagées comme des PA (possibles argumentatifs) activés

-tests d' « acceptabilité » d'associations de mots dans des séquences argumentatives

-séquences de communication enregistrées dans le cadre des « cours de conversation ».

Expérimentation des stratégies « descriptivistes » /vs / « argumentatives »

Cette expérimentation est prévue sur une durée d'une année pour introduire des mots porteurs de valeurs sociales dans la communication « académique ».

L'analyse que propose le présent article est une tentative de rendre compte des particularités de la représentation de la signification lexicale chez les apprenants avancés et de l'influence du discours didactique sur ces représentations et les productions des apprenants.

L'interrogation principale portera sur le rôle du discours didactique dans la formation de la compétence sémantique et dans l'acquisition du potentiel argumentatif du lexique qui relève de la zone sémantique de l'axiologique. Nous pensons pouvoir ainsi valider les hypothèses suivantes :

- Au niveau des stéréotypes et des possibles argumentatifs les productions des apprenants seront plus riches que les re-constructions à partir des textes du manuel.
- Il est possible que dans le discours des apprenants soient activés les stéréotypes et les possibles argumentatifs qu'on ne trouvera pas dans les textes du manuel et que la présence de ces « nouveaux » stéréotypes et PA est due aux interférences des langues maternelles des apprenants, à leur connaissances de la culture française (leurs stéréotypes et leurs représentations), à leur parcours personnel et professionnel, etc.

Pour ce faire, nous proposons la re-construction de la signification lexicale à partir des articles du dictionnaire, à partir des textes du

manuel et à partir des productions des apprenants. La comparaison des résultats des trois processus permettra de faire apparaître les éléments communs pour les trois représentations, mais également les déploiements inédits de la signification lexicale, non conformes au protocole sémantique que nous aurons construit à partir des dictionnaires, aussi bien dans les textes des manuels que dans les productions des apprenants.

III. Corpus

Le corpus est constitué à partir de trois types des documents, ou trois sous-corpus.

Le sous-corpus 1 comprend les articles du dictionnaire *Le nouveau Petit Robert de la langue française* (Éd. 2007). On a retenu pour l'analyse les articles définissant les mots *solidarité* et *individualisme*. Ont été prises en compte non seulement les définitions des termes en question, mais aussi les exemples d'emploi.

Le sous-corpus 2 comprend les textes du manuel contenant les mots *solidarité* et *individualisme*. Le manuel utilisé pour la présente étude est un ouvrage de A.-M. Brémond, M. Guillaumie, P. Rosenberg et A. Sage, *Le Français en BTS*, Nouvelle édition, car c'est avec ce manuel que les apprenants travaillaient le vocabulaire et l'expression orale pendant les cours de français. Ont été utilisés les textes du *Chapitre 8* : *Le souci de l'autre*, qui aborde quelques sujets liés aux problèmes d'éthique et de morale. Au total dix occurrences des mots *solidarité* et *individualisme* ont été étudiées dans leurs contextes.

Pour constituer **le sous-corpus 3**, l'enquête a été menée auprès des étudiants du Niveau 6 – le plus avancé – inscrits en cours de français à l'IRFFLE (Université de Nantes), où ils suivent les cours de français pour pouvoir faire leurs études dans une université française. Ont été interrogés 23 personnes de l'âge de 19 à 44 ans (l'âge moyen du public est environ 28 ans), d'origine différente : Taïwan, Chine, Vietnam, Japon, Pérou, Cambodge, Kenya, États-Unis, Grande-Bretagne, Écosse, Allemagne et Pologne ; ils avaient appris les langues étrangères autres que le français. Avant de s'inscrire à l'IRFFLE, ils ont étudié le français pendant une période qui varie d'un à dix ans, et ceci le plus souvent dans un cadre institutionnel. Pour certains d'entre eux, c'est le premier séjour dans un pays francophone. Le public peut donc paraître assez hétérogène, mais le test montre que le niveau de langue est comparable. Au total 18 questionnaires et tests ont été analysés (5 apprenants ont rendus les questionnaires avec de nombreuses lacunes).

Deux documents ont été utilisés pour interroger les apprenants. Le premier est un questionnaire qui fournit l'information sur le contexte d'apprentissage du français, le passé linguistique des apprenants et leurs contacts avec le français en dehors de la classe de langue. Pour le construire, nous nous sommes appuyés largement sur le document intitulé *The Language Contact Profile* (LCP) et présenté par B.F. Freed, D.P. Dewey, N. Segalowitz et R. Halter dans le numéro spécial de SLA en 2004. Pour la présente analyse nous avons constitué un seul questionnaire à partir de *Pretest version of LCP* et *Posttest version of LCP* qui composent le LCP, traduit en français pour pouvoir interroger le public francophone.

Le second document est un test linguistique qui devrait fournir l'information sur les représentations de la signification des mots en question. On a demandé aux étudiants de noter les mots avec lesquels s'associent pour eux les mots *solidarité* et *individualisme*, de donner les exemples d'emploi et les définitions de ces mots.

Dans la présente communication on présentera seulement l'analyse du mot *individualisme*, l'intégralité de l'étude sera publiée ultérieurement.

IV. Analyse

A. La construction de la signification lexicale du mot individualisme *à partir du discours lexicographique*

Dans le dictionnaire le mot *individualisme* apparaît comme un terme axiologiquement bivalent. Dans les termes de la SPA, on va présenter la signification de ce terme de la façon suivante :

INDIVIDUALISME

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	**Zone modale**	**Orientation axiologique**
Nom – Masculin	Affectif – Moral	Axiologique – Bivalent

Entités sémantiques			**Entités discursives**
Noyau		**Stéréotypes**	**Possibles argumentatifs**
1.	Voir dans l'individu la valeur suprême	DC droits, responsabilités	I. DC avoir droit, avoir des responsabilités

2.	DC être indépendant	DC libéralisme DC non-conformisme, originalité DC prendre l'initiative	I. DC indépendance I. DC être original, réfléchir
3.	OU vivre pour soi-même	DC égoïsme	I. DC égoïsme

On adoptera cette construction de signification comme modèle de base et on analysera ensuite les divergences par rapport aux reconstructions effectuées à partir des textes du manuel et des productions des apprenants.

B. La re-construction de la signification lexicale du mot individualisme *à partir des textes de manuel*

On trouve trois occurrences du mot *individualisme* dans les textes. Dans le contexte de la première occurrence le mot i*ndividualisme* acquiert une orientation axiologique extrêmement positive : <*individualisme* DC être de nature noble>. Dans le cas des deux autres occurrences *individualisme* a une orientation axiologique négative. Dans les textes du manuel, *individualisme* apparaît comme une attitude issue d'un certain pessimisme et scepticisme, il est associé avec « les particularismes culturels » et à « une critique de l'universalité des droits de l'homme » et opposé au « souci de l'autre ». On voit donc que l'élément central de la signification – voir dans l'individu la valeur suprême – est préservé, mais la différence apparaît à partir du moment où l'on précise s'il s'agit de l'autre ou de soi-même.

À partir du discours didactique on peut donc reconstruire la signification de façon à rendre compte de cette ambivalence, mais il faut noter que même dans l'orientation négative on peut distinguer deux sous-orientations dont l'une est moins négative (il s'agit du « particularisme culturel ») et l'autre est plus négative puisqu'il renvoie à une valeur axiologique fortement négative – *égoïsme* :

INDIVIDUALISME

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	**Zone modale**	**Orientation axiologique**
Nom – Masculin	Affectif – Moral	Axiologique – Bivalent

Entités sémantiques	**Entités discursives**

Noyau		Stéréotypes	Possibles argumentatifs
1.	Voir dans l'individu la valeur suprême DC prendre soin de l'autre	DC partager les joies de l'autre DC être de nature noble	I. DC être de nature noble I. DC bien
2.	OU vivre pour soi-même	DC particularisme culturel DC non-altruiste	I. DC originalité I. DC égoïsme

Dans le discours didactique le mot *individualisme*, tout en gardant les mêmes éléments de signification et l'ambivalence de sa signification qu'on a vu dans l'article lexicographique, reçoit une orientation axiologique beaucoup plus forte par rapport au discours lexicographique. L'orientation positive du mot est renforcée : dans le dictionnaire <Voir dans l'individu la valeur suprême> renvoie à des droits et à des responsabilités, alors que dans le texte du manuel sont convoqués « nature noble » et « altruisme ».

C. La re-construction de la signification lexicale du mot **individualisme** *à partir des productions des apprenants (test)*

Dans les productions des étudiants le mot *individualisme* reçoit une orientation double. Ainsi, parmi les mots proposés comme les associations, les plus fréquents sont *égoïsme* (*égoïste*) et *seul* (*solitude*). En même temps sont convoquées les valeurs positives ou les mots neutres comme *indépendance, liberté, fierté, créativité, courage* et même *égoïsme* avec mention *positive* entre parenthèses. Cette bivalence apparaît aussi dans les exemples d'emploi du mot *individualisme* proposés par les apprenants : <*individualisme* donc ne penser qu'à soi-même> ou <*individualisme* donc réussir dans la politique ou un sport>. Encore une idée qui est relativement fréquente, c'est le lien entre *individualisme* et *solitude*. Il est intéressant que dans le dernier test proposé aux apprenants (donner la définition du terme) le mot *individualisme* semble être présenté avec une orientation beaucoup plus positive et perd peu à peu les éléments « négatifs » de sa signification. D'après les définitions proposées, *individualisme* est soit quelque chose qui crée la personnalité et originalité de chacun, soit une qualité qui fait atteindre un objectif, réussir dans la vie. *Solitude* est y présente aussi, mais sous un autre aspect : [égoïsme c'est] *le désir de travailler tout seul pour achever un but, Ce désir ou le pouvoir de vivre, travailler, jouer selon ses propres règles. Individualisme* est associé également

avec *indépendance* ; *individualisme* veut dire <penser avant tout à soi-même> et <ne pas déranger les autres>. Le lien avec *égoïsme* semble être un peu affaibli : *individualisme exprime l'égoïsme en quelque sort*. Enfin, on trouve les déploiements avec les mots qui désignent les valeurs positives comme : *être courageux, brillant, être honnête, savoir se différencier des autres, être en harmonie avec soi*, etc.

À partir des productions des apprenants on peut re-construire la signification de l'*individualisme* de façon suivante :

INDIVIDUALISME

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	**Zone modale**	**Orientation axiologique**
Nom – Masculin	Affectif – Moral ?	Axiologique – Bivalent

Entités sémantiques			**Entités discursives**
Noyau		**Stéréotypes**	**Possibles argumentatifs**
1.	Voir en soi-même la valeur suprême	DC égoïsme DC norme pour société occidentale	I. DC égoïsme I. DC société moderne
2.	DC être seul	DC solitude DC distance	I. DC pour se débrouiller seul I. DC non-aide, non-communication
3.	DC être indépendant	DC indépendance, autonomie DC liberté	I. DC absence du contrôle I. DC être indépendant, libre
4.	DC savoir ce qu'on veut faire	DC atteindre son objectif DC courage DC ne pas plaire DC être honnête	I. DC réussite I. DC fierté I. DC indépendance

Si l'on compare les deux re-constructions de la signification du mot *individualisme*, on voit que dans le cas d'étude du mot à partir du discours des apprenants, on peut attester un glissement assez important vers la zone sémantique du pragmatique. Le terme d'*individualisme* reste ambivalent dans les deux cas, l'élément <voir dans l'individu la

valeur suprême> peut avoir un déploiement soit dans un sens positif (<prendre soin de l'autre>), soit dans un sens négatif (<vivre pour soi-même>, <être égoïste>). Pourtant, des productions des apprenants on déduit facilement <vivre pour soi-même> DC <être indépendant> DC <savoir ce que l'on veut faire> DC <réussite>, <liberté> - déploiements qu'on ne trouve pas dans les textes étudiés par les étudiants. Encore un déploiement intéressant qui est présent dans le discours des apprenants, c'est que l'*individualisme* est lié à la notion de *solitude*. Être individualiste veut dire aussi garder la distance, voire être enfermé dans son égoïsme, mais c'est aussi l'indépendance et la liberté d'agir et de prendre ses décisions, avoir le courage d'être différent des autres. Cet *individualisme* est, selon les apprenants, l'un des traits caractéristiques de la société occidentale et de notre époque en général.

V. Résultats, limites et perspectives

On notera que le discours des apprenants subit une influence importante du discours didactique, mais en même temps on voit qu'il propose les stéréotypes « inédits » dont la présence peut être expliquée par le contexte d'immersion car ces stéréotypes reflètent les réalités de la vie quotidienne et des actualités.

Cette étude prouve donc que le contexte d'immersion influence beaucoup le processus d'acquisition de la signification lexicale, du potentiel argumentatif des mots. Il est nécessaire maintenant de rendre compte de ce qui se passe en contexte d'immersion, plus précisément, savoir aux quels types d'interactions et aux quels types de documents et au quel public les apprenants sont confrontés, à quel point ces interactions sont fréquentes et prolongées, etc. L'analyse détaillée du questionnaire proposé aux apprenants devra permettre de répondre au moins partiellement à ces nombreuses questions. D'autre part, cette étude doit être comparée avec d'autres recherches, notamment des cas du public en milieu exolingue. Enfin, il serait intéressant de proposer aux apprenants d'autres tests qui leur permettent d'exprimer plus librement dans l'objectif de résoudre telle ou telle tâche communicative pour voir aux quelles stratégies ils ont recours, quel est le rôle du vocabulaire acquis et comment la représentation de la signification lexicale influe sur l'efficacité des interactions.

Bibliographie

Bartning, Inge, «L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère, Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée», in AILE, 9, 1997, p. 9-50.

Carroll, Mary, Stutterheim, Christiane, v., «Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère», in AILE, 9, 1997, p. 83-115.

Collentine, Joseph, «The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development», in J.Collentine, Barbara F. Frees (éds): Studies in Second Language Acquisition, vol. 26, n° 2, Special issue: Learning context and its effects on Second Language Acquisition, Cambridge University Press, 2004, p. 227-248.

Freed, F. Barbara, Dewey, P. Dan, Segalowitz, Norman, Halter, Randall, « The language contact profile », in J.Collentine, Barbara F. Frees (éds): Studies in Second Language Acquisition, vol. 26, n° 2, Special issue: Learning context and its effects on Second Language Acquisition, Cambridge University Press, 2004, p. 349-356.

Galatanu, Olga

-« Langue, discours et système de valeurs », in SUOMELA-SALMI E. (éd.) : Curiosités linguistiques, Université de Turku, 2000, p. 80-102.

-« La dimension axiologique de l'argumentation », in CAREL M. (éd.) : Les facettes du dire, hommage à Oswald Ducrot, Paris, Kimé, 2002, p. 93-97.

-« La sémantique des valeurs dans la prière française », in AROUI J.L. (éd.) : Le sens de la mesure, Paris, Champion, 2003, p. 69-87.

-« La sémantique argumentative intégrée et ses enjeux pour l'analyse linguistique du discours », in SALINERO CASCANTE,J., INAREA LAS HERAS, I. (éds), El Texto como Encrucijada. Estudions Franceses y Francofonos, Universidad La Rioja, 2004, p. 213-225

-« La sémantique des modalités et ses enjeux théoriques et épistémologiques dans l'analyse des textes », in GOUVARD, JM (éd), De la langue au style, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2005, p. 157-170

- « Pour une sémantique argumentative dans l'étude de la « proximité – distance « des systèmes lexicaux des langues romanes », in ELOY, JM, O HIFEARDIN, T.(éds), Near Languages (Collateral Languages 2) , Université de Limerick, Université d'Amiens, Paris, L'Harmattan, 2007 a), P. 89-98

-« Pour une approche sémantico-discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours », in H. Boyer (éd.) : Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, T.4, Langue(s), discours, Actes du Colloque International de Montpellier (21, 22 et 23 juin 2006, Université de Montpellier, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 89-100.

-« For an Argumentative Semantics in the Approach of the Concept of 'Advanced Learner' of a Foreign Language », à paraître.

Granger, Syliane, Monfort, Guy, « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques », in AILE, 3, 1993-1994, P. 55-75.

Howard, Martin, « L'acquisition des temps du passé en français par l'apprenant dit avancé : une approche lexicale », in E. Labeau, P. Larrivée (éds) : Les temps du passé français et leur enseignement, Cahiers Chronos 9, 2002, p. 181-204.

Judge, Anne, « Écarts entre manuels et réalités : un problème pour l'enseignement des temps du passé à des étudiants d'un niveau avancé », in

E. Labeau, P. Larrivée (éds) : Les temps du passé français et leur enseignement, Cahiers Chronos 9, 2002, p. 135-156.

Mougeon, Raymond, Nadasdi, Terry, Rehner, Katherine, « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », in AILE, 17, 2002, p. 7-50.

Porquier, Rémy, Py, Bernard (2004), Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours, Paris, Didier.

Regan, Vera, « Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique : une approche variationniste », in AILE, 9, 1997, p. 193-210.

Singleton, David, « Introduction : Le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2 », in AILE, 3, 1993-1994, p. 3-27.

Quelques traits distinctifs des définitions en classe bilingue

ANNE GROBET

Chargée d'enseignement à l'ELCF, Université de Genève

I. Introduction : présentation des données

Cette contribution se propose de mettre en relief un certain nombre de caractéristiques des définitions qui paraissent représentatives de l'enseignement bilingue. Par enseignement bilingue, on comprend ici l'enseignement partiel ou total d'une discipline dite « non linguistique » (DdNL, voir Gajo, 2007) telle que l'histoire, les mathématiques, la physique ou la géographie, donné en langue étrangère (L2), soit en allemand, en anglais ou en français. Les données étudiées ont été recueillies dans le cadre d'un projet intitulé « Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire »[98], dirigé par L. Gajo, financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique. L'une des questions posées par ce corpus est celle des modalités de l'exploitation de données très importantes et variées, tant au niveau des langues, des disciplines que de l'âge des étudiants. L'une des solutions a été de privilégier un corpus dans le corpus, ou une activité didactique particulière, à savoir la définition. Cette activité présente en effet l'avantage de se retrouver dans la grande majorité de nos données, car très souvent, les activités de classe portent sur la définition de notions/concepts qui scandent le déroulement des cours, tout comme l'avancée du programme.

Les définitions représentent des lieux privilégiés de la construction du sens dans l'interaction et d'acquisition de la signification

98 Projet no 405640-108656, financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique dans le cadre du Programme national de recherche 56 (« Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse »).

linguistique, dans la mesure où elles remplissent un rôle de stabilisation des savoirs. Comme le montre l'étude des définitions dans les classes contrôles (monolingues), certains types de définition peuvent se retrouver aussi bien dans un contexte monolingue que bilingue, notamment lorsque l'on a affaire à des enseignants qui s'efforcent de donner un cours identique dans les deux langues. Toutefois, dans les classes bilingues, où les interactions se déroulent majoritairement en L2 (même si L1 intervient également à des degrés divers), la dimension linguistique des définitions est particulièrement souvent mise en avant, du fait de l'opacité de L2. Cette mise à l'avant-plan de la dimension linguistique entraîne des négociations se situant au croisement des savoirs linguistiques et disciplinaires de référence, tout comme, parfois, une interrogation sur la définition en tant qu'activité discursive en elle-même.

Dans ce qui suit, nous allons préciser notre acception de la notion de définition, puis décrire les modalités formelles de son exposition. Nous montrerons ensuite comment la définition se déploie dans le cadre de l'interaction scolaire, qu'elle contribue à structurer. Enfin, nous considérerons la définition en tant qu'action, comme partie intégrante du projet didactique formé par l'enseignement bilingue.

II. La définition : premier aperçu

Avant toute chose, le terme même de « définition », réputé pour son ambiguïté, demande à être précisé. Sans s'attarder sur les nombreuses acceptions liées à la réflexion philosophique et lexicographique à laquelle la définition a donné lieu (Rey 1990), on peut noter avec Riegel (1990 : 99) que ce terme désigne soit l'activité langagière visant à produire des définitions, soit le type d'énoncé qui sert à les réaliser, soit le contenu définitoire de ces énoncés – souvent restreint au seul definiens.

Face à cette polysémie, il paraît donc indispensable de prendre comme point de départ l'observation du corpus, pour voir comment s'y présentent les définitions.

(1)
60-E8 parce que quand on va à New-York on a le Gulf Stream en plein dans le NEZ
61-En bon .. c'est pas ça:: forcément qui:: . qui ralentit . c'est surtout=c'est surtout le:: les vents qui ralentissaient sur les voiliers
62-E8 ➔ ouais mais le Gulf Stream c'est des vents/
63-En ➔ (2,5 sec) bon le Gulf Stream c'est plutôt un courant marin hein
64-E8 ➔ (à mi-voix) le Gulf Stream c'est pas des vents des machins comme ça

65-E9 c'est toi le vent
<PNR56-Gajo-2.2001.B1.S2.Ge.FM.1.A>

D'un point de vue strictement monologique on pourrait dire qu'il y a dans cet exemple trois propositions en 62, 63 et 64 interprétables comme des définitions du terme « Gulf Stream », ce dont témoignent les constructions à détachement impliquant le verbe être. On peut ajouter que les caractéristiques mentionnées (« c'est des vents, un courant marin, des vents des machins comme ça ») sont vagues et ne permettent en l'occurrence pas d'identifier précisément le Gulf Stream ni de le différencier d'un autre courant marin.

Ce point de vue monologique est toutefois insuffisant, et cela pour au moins deux raisons. Premièrement, il ne rend pas compte du caractère dialogique de ces définitions, dont témoignent les marques linguistiques telles que « mais, plutôt, pas… », ainsi que des diverses reprises du terme « Gulf Stream » que l'on peut qualifier de diaphoniques, parce qu'elles reprennent le discours de l'interlocuteur pour y réagir (Roulet et al. 2001). Les définitions se justifient ici parce qu'elles font écho à un discours antérieurement tenu. Deuxièmement, un commentaire purement monologique passe à côté de l'enjeu principal de cette séquence, qui n'est pas tant de formuler la définition exacte du Gulf Stream que de se prononcer sur une de ses caractéristiques, à savoir sa nature de vent ou de courant marin, et de la faire accepter par l'interlocuteur (point qui reste problématique dans cet extrait, puisque l'élève n'accepte pas la rectification proposée par l'enseignante). Dans les interactions en classe telles que celle-ci, la définition apparaît donc avant tout comme une action conjointe, voire une co-construction, dans laquelle sont engagés les participants, qui cherchent à préciser le sens d'un terme par le biais d'une interaction.

III. Exposition linguistique de la définition

La formulation d'une définition implique, comme on l'a vu plus haut, la *médiation* du discours pour transmettre un certain nombre de connaissances disciplinaires (explication d'un terme obscur à partir de notions connues ou supposées telles, de la formulation d'un exemple, etc.) et/ou linguistiques (recours à des synonymes, hyperonymes, hyponymes, etc., voir Martin 1990) – occasionnant également une remédiation afin de contrer d'éventuels problèmes d'opacité.

Par ailleurs, ce double processus de médiation-remédiation fait l'objet d'une *exposition* par une série d'indices visant à attirer l'attention des élèves sur l'activité définitoire en cours. Cette exposition est multimodale et s'effectue à travers divers indices de contextualisation

(Gumperz 1982), parmi lesquels on peut compter des structures morpho-syntaxiques (constructions à détachement), des données prosodiques (modification de registre, scansions), des gestes, la présence de discours métalinguistique (« ça veut dire quoi »), sans compter l'utilisation du tableau noir pour noter les termes à définir, etc.

Ainsi, dans l'exemple 1, l'exposition des définitions se fait principalement par l'emploi de constructions linguistiques à détachement en « c'est ». Ces constructions impliquent des termes connus : « vents », ou « courants marins ». L'emploi répété et diaphonique de ces constructions met en parallèle les prédicats, qui dans ce contexte produisent un effet contrastif renforcé par la présence d'une marque comme « plutôt ». Il convient de rappeler que ces indices de contextualisation fonctionnent en faisceau et n'acquièrent leur valeur qu'en fonction du contexte discursif dans lequel ils s'insèrent et qu'ils contribuent à modifier (Gumperz 1982 : 104), ce qui revient à dire qu'aucun de ces indices ne peut être considéré à lui seul comme la marque nécessaire et suffisante d'une définition.

L'exposition des définitions en classe bilingue se caractérise par la possibilité du recours à l'alternance des langues, à la fois au niveau au niveau de la formulation de la définition (la traduction étant exploitée comme outil définitoire), mais aussi pour mettre en valeur l'opération de définition, voire la légitimer. Il en va ainsi dans l'exemple suivant, issu d'un cours de physique donné à Bienne à des élèves francophones et germanophones.

(2)
15-Ens c'est quoi une médiane/
16-E3 (*accent alémanique, du fond de la classe*) c'es::t . une droite qui sépare (XX) morceaux (X)
15-Ens et pis la médiatrice/
(*4 sec*)
16-E3 (?X) un angle
(*5 sec*)
17-Ens euh ouais=et ben=écoutez cette confusion est .. très très fréquente aussi .. c'est 'bissectrice' qui PARtage un angle en deux . BI .. SECTEUR\. non mais .. je aussi fais cette parenthèse . une digression … l'allemand est une langue plus technique . parce que ... le mot qui décrit 'bissectrice' 'médiane' etcetera .. décrit CLAIREMENT ce que c'est\ 'bissectrice' . c'est 'WINKELHALBIEREND'\... 'winkel' .. 'angle' . 'halbierend' 'partager en deux' ben . l'allemand= . l'alémanique sait tout de suite et puis 'médiatrice' .. l'allemand sait tout de suite .. 'mittel-. senkrecht' .. 'milieu' . 'perpendiculaire' voilà . c'est pourquoi les maths . c'est plus facile en allemand\
<PNR56-Gajo_2.1901.BI.S2.Phy.Fbi.1>

L'exposition des définitions se présente dans cet extrait de manière exemplaire, et cela à plusieurs égards.

On peut tout d'abord relever les deux questions initiales sollicitant des définitions de la part des élèves d'une manière classique (tout d'abord, interrogation en « c'est quoi » dont le thème est fourni par le definiendum – ici « une médiane », puis formule élidée pour la seconde question – « et pis la médiatrice »). La deuxième question établissant manifestement l'existence d'une lacune, l'enseignant propose une remédiation introduite par un commentaire métadiscursif de la réponse de l'élève (« euh ouais eh ben écoutez cette confusion est très très fréquente ») et une rectification par une clivée (« c'est bissectrice qui partage un angle en deux ») suivie d'une décomposition morphologique : « bi secteur ».

Le discours métadiscursif occupe une place particulièrement importante dans le discours de cet enseignant, qui non seulement explicite son cheminement (« non mais .. je aussi fais cette parenthèse une digression »), mais aussi compare métadiscursivement l'emploi du français et de l'allemand dans les mathématiques, défendant l'idée que l'allemand serait une langue facilitant l'apprentissage des mathématiques du fait de sa morphologie plus « transparente » que le français (« le mot qui décrit […] décrit clairement ce que c'est »).

Ce commentaire est suivi d'une démonstration sous la forme d'une décomposition morphologique qui tout à la fois formule et légitime les définitions de « bissectrice » et « médiatrice » en allemand : « bissectrice c'est winckelhalbierend winkel angle halbierend partager en deux […] médiatrice […] mittel-senkrecht milieu-perpendiculaire voilà ». Les allers-retours entre les deux langues explicitent les correspondances pour les francophones et s'offrent comme des moyens mnémotechniques.

Cette utilisation de l'alternance des langues pour à la fois formuler et justifier les définitions est soulignée par d'autres indices de contextualisation, tels qu'une mise en relief prosodique (opérée par l'accentuation initiale des termes à définir et par la syllabation exagérée de la traduction allemande, afin d'en faire ressortir le contenu morphologique), et que la présence de plusieurs constructions à détachement mettant en valeur les traductions (« bissectrice c'est winkelhalbierend »…).

Les définitions sont ainsi abordées dans cet extrait sous un angle résolument linguistique. L'opacité de la langue donne lieu à une remédiation sous forme d'une traduction suivie d'une décomposition, dans l'optique d'une meilleure assimilation du contenu disciplinaire –

démarche qui n'est évidemment pas la seule possible, mais qui nous paraît représentative du travail en classe bilingue.

IV. La définition dans l'interaction

La formulation des définitions dans les interactions en classe implique, en premier lieu, l'enseignant, en tant que détenteur du savoir et en tant que responsable de la gestion de l'interaction. Ceci dit, les définitions ne sont pas liées à un type d'interaction particulier, et elles peuvent être initiées aussi bien par l'enseignant (ex. 2) que par les élèves (ex. 1). Dans tous les cas, leur formulation résulte d'une interaction impliquant l'ensemble des protagonistes.

Lorsqu'elles sont initiées par l'enseignant, les définitions sont parfois sollicitées sous forme de questions adressées aux élèves, de manière à les faire participer à la construction des connaissances (stratégie assez fréquente dans les classes bilingues où l'un des souci des enseignants est de faire participer les élèves) – on trouve de telles questions au début de l'exemple 2, ou alors formulées de manière assez frontale, comme c'est le cas dans la plus grande partie de l'exemple 2.

Dans d'autres cas – typiques pour les classes bilingues – les élèves se trouvent eux-mêmes à l'origine des définitions (ex. 1), voire des demandes de définition lorsqu'il leur manque des termes de vocabulaire. L'enseignant n'est toutefois pas étranger à ces demandes de définition, car elles impliquent qu'il leur laisse une place. Dans l'exemple suivant, la demande de définition est en fait provoquée par l'enseignant, qui annonce un moment prévu pour les questions (« das wäre jetzt der Moment Fragen zu stellen ») :

(3)

108-Ens dann kommen wir mal .. kommen wir mal zu den zwei nächsten Texten\ die haben Sie sich zuhause angeschaut eh das war jedenfalls die (1 sec) die Aufgabe ehm .. gibt es . . in dem . dritten Text also . Rousseau ... siebzehnhundertzweiundsechzig eh (nom d'un élève) gibt es da Wörter Passagen die Sie mit dem Wörterbuch nicht haben verstehen können\ (2 sec) das wäre jetzt der Moment Fragen zu stellen\ Text drei Fragen zum Text\ (2 sec) DREI (1 sec) ja/

109-E11 ehm was heisst Zögling

110-Ens Zögling\ . ja was ist ein Zögling\ (2 sec) ehm .. können Sie (?hier) etwas dazusagen welche Zeile das steht/

111-E11 [in der ersten Zeile

112-E? [in die (?letzte) Zeile

113-Ens in der ersten Zeile gut\ ((lit)) *meinen Zögling*\ das ist mein Schüler\ (2 sec) ein Schüler\ ... Zögling darin haben Sie das Wort ein bisschen noch ERZIEHEN heh ... ehm . das ist der Schüler\ (3 sec) der

Zögling\
<1.1212.V1.11.Hi.D.1.A>

La question est formulée en 109 sous un angle métalinguistique comme une question de vocabulaire (« was heisst »). Après une reprise, l'enseignant donne la réponse par un synonyme (« Schüler »), faisant l'objet d'une généralisation (passage du pronom « mein » à l'article « ein »), avant une ébauche d'explication étymologique.

La demande de définition de cet exemple s'apparente ici à une demande de vocabulaire – typique des classes de langue. Plus généralement, on constate qu'un contexte exolingue favorise les demandes de définition des élèves en levant certaines inhibitions, dans la mesure où il est moins risqué pour la face de manifester un problème de vocabulaire en L2 que de reconnaître une insuffisance dans la maîtrise du contenu notionnel des termes dans sa propre langue (Gajo & Grobet à paraître).

V. La définition dans le projet didactique du cours

Il n'est pas inutile de rappeler que le projet didactique des classes bilingues est sous-tendu par un double objectif, à la fois disciplinaire et linguistique. Dans ce cadre, l'acquisition des notions linguistiques est stimulée par le fait qu'elles sont directement utiles pour l'acquisition d'une matière qui n'est pas spécifiquement linguistique (à la différence de ce qui se passe dans un cours de langue). L'apprentissage des notions disciplinaires peut quant à lui être favorisé par le contexte bilingue et le travail linguistique qu'il engendre (Gajo & Grobet à paraître).

Au sein des enseignements, les définitions constituent des points forts, c'est-à-dire des lieux privilégiés de la stabilisation du savoir – tant linguistique que disciplinaire. Une fois posées, elles constituent en effet des ressources auxquelles les interactants pourront ensuite se référer, notamment en raison de l'existence fréquente de supports écrits.

On peut relever que le statut et l'importance accordée aux définitions dépend de l'activité (qui peut être variée : construction des connaissances, correction d'épreuve, etc.) et du degré de centralité de la définition : l'objet négocié peut occuper un statut plus ou moins central par rapport au projet didactique en cours. Il peut ainsi être compris, du point de vue disciplinaire, comme « inscrit », « utile » ou « périphérique » tandis qu'il peut être décrit, du point de vue linguistique, comme « obligatoire », « compatible » ou « autonome » (Gajo, 2007). Autrement dit, la négociation des termes est à relier, d'une part, à des besoins plus ou moins immédiats de la conceptualisation

disciplinaire et, d'autre part, à des besoins plus ou moins immédiats de la communication en L2 ou L1.

Le travail de définition et explication de vocabulaire a une importance particulière dans les classes bilingues, ce qui s'observe non seulement à partir du corpus, mais également à partir des représentations des enseignants. Pour avoir accès à celles-ci, nous avons réalisé des entretiens d'auto et hétéro-confrontation, regroupant quelques enseignants autour de séquences vidéo jugées représentatives des classes bilingues. Il ressort de ces discussions que pour l'ensemble des enseignants, le travail sur les définitions est primordial car lié aux questions de compréhension, à la différence du travail sur la morphosyntaxe qui relève pour eux du domaine des classes de langue. L'opinion d'un enseignant d'histoire est ici représentative :

> je vais pas commencer à corriger des fautes de déclinaison ou ce genre de choses qui se ferait plus dans un enseignement d'allemand, peut-être, et encore. Moi je crois que pour la communication, d'ailleurs, quand je vois comment moi je parle, ça me semble pas très utile de commencer à corriger les élèves sur ce plan-là. Si on se comprend plus, bien sûr. Mais autrement, le travail sur la langue ça se résume en bonne partie, je pense, sur des questions de vocabulaire, de compréhension. (3)

Pourtant, il est intéressant de constater que les pratiques des enseignants vont en fait plus loin que ce qu'ils imaginent. Ainsi, on a vu dans les exemples 2 et 3, qu'ils ne se contentent pas de donner une explication de vocabulaire, mais qu'ils essayent aussi d'effectuer un travail sur la morphologie qui est spécifiquement linguistique, qui pourrait tout à fait trouver sa place dans un cours de langue. Un commentaire de l'enseignant à propos de l'exemple 3 est d'ailleurs éloquent :

> la tentative plus ou moins heureuse, n'est-ce pas, d'essayer de trouver des racines qu'ils peuvent peut-être connaître. Je suis pas du tout sûr si c'est vrai qu'il y a une quelconque relation entre *erziehen* et *Zögling*. Ca, il faudrait le vérifier, mais c'est vrai que… peut-être la tentative d'essayer de leur donner un petit peu ce réflexe de se dire « ok alors comment je peux décomposer un mot pour retrouver éventuellement des éléments qui… que je connais ». (3)

La volonté de développer une conscience métalinguistique prime ici sur la simple résolution du problème compréhension.

De manière similaire, une autre particularité des définitions des classes bilingues est qu'elles thématisent des objets pouvant apparaître comme excentrés du point de vue disciplinaire, car le travail sur les définitions s'écarte des connaissances immédiatement liées au programme (savoir inscrit), et se fait étude de vocabulaire. C'est ce qui se passe en quelque sorte dans l'exemple 2, où l'enseignant se laisse

guider par l'idée de la décomposition morphologique pour donner la définition de termes certes utiles en physique, mais non obligatoirement requis par le contexte. La démarche est encore plus flagrante dans l'exemple 4:

(4)
53-E5 what is row/
54-Ensto grow/
55-E5 a row/
56-Ens ah . yes ok . a row a row is when you make lines in the field and a crow is a black bird (makes sound of a crow) . an awful black bird . what is the
57-E [corneille
58-E [corneille
59-Ensyes . ok . so this was what they had . do you think it's easy work/
<1.00612.G1S2.Hi.FE.1b>

La demande de définition de l'élève est suivie par un malentendu, contraignant l'élève à répéter sa question. L'enseignante fourni alors dans un premier temps une explication notionnelle du terme de « row » recourant à une illustration (« a row is when… »), et ajoute spontanément la définition du terme de « crow », qui semble figurer ici essentiellement en raison de la proximité phonologique qu'il entretient avec « row ». Ce type de mise en relation, motivé par la langue plutôt que par le contenu, est caractéristique d'un cours de langue. On peut noter que l'exemple 1, dans lequel l'enseignant se laisse guider par l'idée de la décomposition morphologique pour donner spontanément la définition de termes dont la proximité phonologique et conceptuelle (« bissectrice », « médiane », « médiatrice ») engendre des confusions, illustre une démarche similaire.

Il apparaît ainsi que si les définitions sont des lieux importants de stabilisation du savoir dans les cours, et qu'elles constituent l'une des préoccupations centrale des enseignants de classes bilingues, elles donnent également lieu à un travail linguistique et métalinguistique dont les retombées peuvent bénéficier à l'acquisition tant des notions disciplinaires que des objets linguistiques.

VI. Conclusion

Ce bref parcours aura montré l'importance accordée aux aspects linguistiques et métalinguistiques des notions définies dans les classes bilingues. Du point de vue de l'exposition des définitions, l'exploitation de plusieurs codes apparaît comme une ressource propre au contexte bilingue, non seulement parce qu'elle peut conduire à des rapprochements morphologiques légitimant les définitions ou favorisant

leur mémorisation, mais aussi parce qu'elle entraîne nécessairement une prise en compte de l'opacité de la langue, évitant par là l'illusion de la transparence du langage. Au niveau de l'interaction, le contexte exolingue favorise les demandes de clarification sous couvert de questions de vocabulaire, questions auxquelles les enseignants sont d'autant mieux prêts à répondre qu'ils y accordent eux-mêmes une grande importance. On a toutefois observé que si les enseignants accordent la priorité au vocabulaire en tant que lié aux questions de compréhension, ils effectuent un travail qui va bien au-delà de ce but immédiat, sensibilisant les élèves à l'opacité du langage (décomposition morphologique, etc.). Enfin, pour ce qui concerne l'apprentissage de L2, on peut rappeler le fait que ce vocabulaire défini, directement utilisé du point de vue disciplinaire (à la différence de ce qui se passe dans une classe de langue traditionnelle), a de meilleures chances d'être acquis.

Annexe : conventions de transcription

/ \	Intonèmes ascendant et descendant
. .. …	Pauses de moins d'une seconde (environ ¼, ½ et ¾ de sec.)
(*3 sec*.)	Indication des pauses au-delà de la seconde
:	Allongement syllabique
[	Chevauchement
&	Enchaînement rapide
pe=petit	Troncation (plusieurs types de phénomènes)
<ryb>	Transcription phonétique
((*rit*))	Commentaire du transcripteur
(en)fin	Articulation relâchée, segment non prononcé
MAL	Accentuation; focalisation, emphatisation prosodiques
(?a-va)	Transcription incertaine
XX	Segments incompréhensibles

Bibliographie

Gajo, L., « Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation », *Trema*, 2007.

Gajo, L., Grobet, A. « Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : effets sur l'apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques », in *Raisons éducatives* 12, à paraître.

Grobet, A. « Les définitions en classe bilingue », in Gajo, L. (dir), *Langues en contexte et en contact. Hommage à Cecilia Serra*. *Cahiers de l'ILSL*, 23, 2007, p. 117-124.

Gumperz, J.J., *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

Martin, R., « La définition “naturelle” », in Chaurand, J., Mazière, F. (dir), *La définition*, Paris, Larousse, 1990, p. 86-95.

Mondada, L., Pekarek, S., « Interaction sociale et cognition située dans l'acquisition langagière ». *Aile*, 14, 2001.

Rey, A., « Polysémie du terme *définition*. », in Chaurand, J., Mazière, F. (dir), *La définition*, Paris, Larousse, 1990, p. 13-22.

Riegel, M. « La définition, acte du langage ordinaire – De la forme aux interprétations » in Chaurand, J., Mazière, F. (dir), *La définition*, Paris, Larousse, 1990, p. 97-110.

Quelles démarches pour identifier la cohérence discursive

HANITRA MAURY

Université de Bretagne Sud

I. Introduction

Cette étude est née de quelques interrogations suscitées lors de la mise en œuvre de processus d'évaluation de production orale, et précisément de la façon de discerner si un discours peut être jugé cohérent ou non. La discussion soulevée a toutefois outrepassé cette dimension de production, car des réflexions se sont donc imposées quant au traitement des informations, aussi bien à la réception qu'à la mémorisation. En raison de cet élargissement du champ de réflexion, le rapprochement entre *évaluation de production* et *analyse de discours* semble inéluctable. Suivant une approche qualitative, l'objectif prioritaire visé se situe dans la recherche d'une démarche méthodologique qui tendrait à retarder au maximum la phase de l'interprétation du discours, car celle-ci semble véhiculer *a priori* les aspects subjectifs de l'évaluateur.

II. Pourquoi la cohérence et comment la définir

A. Définitions

Pour être intelligible, un discours doit être cohérent. Quelle signification se cache donc derrière ce terme de *cohérence* ? Pour ce faire, des définitions ont été sélectionnées à partir de deux ouvrages, dont l'un pour un large public :

« […] 2° Liaison, rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles : absence de contradiction. *Personne, discours qui manque de cohérence* […] » (Le Petit Robert, 2003)

et l'autre pour un public spécifique :

« La propriété distinctive d'un texte, -ou ce qui fait que l'on peut parler d'un texte,- est la *cohérence.* Une suite de phrases est cohérente quand il est possible d'y voir des *relations de cohérence*. La cohérence est souvent réalisée à l'aide d'*éléments cohésifs*, notamment des pronoms ou autres mots fonctionnels, ou par la répétition de groupes nominaux. Cependant, le texte peut être aussi parfaitement cohérent sans éléments cohésifs. La seule présence d'éléments cohésifs n'est d'ailleurs pas nécessairement une garantie de cohérence. En effet, celle-ci est de nature purement conceptuelle, et les liens cohésifs ne servent, en fait, qu'à la renforcer. » (Delbecque N., 2002, p. 243-244)

Convergeant tous deux sans équivoque vers une dimension conceptuelle de la cohérence, on peut en conséquence se poser les questions suivantes :

- premièrement, dans quelle mesure est-il possible de juger qu'un discours est cohérent ou non, surtout si cela repose sur le jugement d'idées ?

- deuxièmement, quelles démarches sont à mettre en œuvre afin de l'identifier ? Ces dernières ne se limiteraient donc pas à des analyses d'éléments en surface, même si la réalisation de la cohérence se manifeste de deux manières, par la cohérence référentielle et/ou par la cohérence relationnelle. Elles doivent tenir compte d'autres paramètres situés dans des niveaux sous-jacents, à l'exemple des représentations non linguistiques du sens.

Il est intéressant de souligner que des grilles supplémentaires ont été élaborées à ce titre au niveau du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)[99], dans le but de procéder à des distinctions plus significatives de la production orale. Les mentions « étendue », « correction », « aisance », « interaction » et « cohérence » y sont décrites comme étant des critères inhérents aux *aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée.* Cependant, à la différence du CECRL qui a mis en exergue les connecteurs, il semble dans cette étude plus pertinent de commencer par les expressions référentielles.

Ce choix s'explique essentiellement par l'absence de consensus concernant la résolution du problème définitoire sur les connecteurs, ce qui avait mis un frein à une analyse plus profonde à leur sujet. Il faut noter que cette problématique est causée, entre autres, par l'impossibilité

[99] Cf. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les Langues*, Didier, 2005, p. 28.

d'établir une liste exhaustive des relations en général. Mais cela pourra-t-il vraiment être réalisé un jour ?

En outre, il convient de s'interroger sur la question de « l'enseignabilité » de certains connecteurs polysémiques et multifonctionnels (donc, alors…) qui, par nature, sont *référentiellement vides* et ne sont interprétables qu'à travers le contexte. Or, comme le contexte se construit dans et par le discours, la question est de savoir comment le discours et son environnement s'organisent alors en langue-cible.

B. Dimension cognitive de la cohérence

Ainsi, la présente démarche part de l'analyse des expressions référentielles en s'appuyant aussi bien sur la théorie de Levelt (1989), qui marque l'importance du lexique dans la phase de conceptualisation de toute production, que sur les *méta-règles de cohérence* de Charolles (1995) dans l'analyse du discours, qui consistent à mettre en œuvre lors de la production une opération d'*anaphorisation* et une opération de *continuité thématique*.

Tout d'abord, il est intéressant d'analyser la manière dont se traduit cette dimension cognitive de l'acquisition des expressions référentielles en FLE, notamment des pronoms. À cette source cognitive des difficultés s'ajoutent en quelque sorte les causes liées aux contraintes linguistiques spécifiques à la langue française, que ce soit sur le plan prosodique (différence entre atones et toniques), morphologique ou syntaxique (permuter *il* et *lui* engendre parfois un phénomène agrammatical). De surcroît, la question au sujet des fonctions des pronoms dans des usages énonciatifs, voire discursifs a mené à élargir la discussion sur l'ensemble des expressions référentielles : les SN indéfinis, définis, SN avec déterminants, démonstratifs ou possessifs, ainsi donc que les pronoms personnels et démonstratifs. Il a été démontré que l'ordre de leur apparition n'est pas arbitraire et que la récupération de leur valeur sémantique impose des analyses aussi bien au niveau de l'énoncé que du discours, impliquant en plus des croisements d'informations sur plusieurs axes de type horizontal ou de type vertical.

Les preuves de la dimension cognitive de ces expressions référentielles et de leur pertinence dans le marquage de la cohérence du discours ont été déjà avancées dans la littérature, et notamment dans celle articulant les recherches sur le langage et la cognition. En guise d'exemples, on peut citer Réboul & Moeschler (1998) ; Delbecque (2002) ; Roulet (1999b) ; Kleiber (1998a) ; Lambrecht (1994).

Paraissant relativement vague et abstraite, cette notion de *cohérence discursive* a été définie, dans ce cadre, comme facteur pragmatique contribuant à la réalisation de la structuration informationnelle, à savoir intervenant à ce niveau afin, d'une part, d'assurer la continuité et la progression du discours et, d'autre part, de le rendre intelligible et interprétable. On attend ainsi qu'il existe une certaine congruence des données informationnelles fournies par le locuteur avec celles du monde de celui qui évalue, en l'occurrence du récepteur / interlocuteur. Des connaissances culturelles, des valeurs morales ou idéologiques, en d'autres termes, des savoirs communs partagés correspondent aux facteurs pertinents pouvant rendre un discours interprétable. La place charnière de la composante sociolinguistique dans la compétence de communication, telle qu'elle est définie par le CECRL, retrouve ainsi toute sa légitimité.

III. Démarches suggérées pour identifier la cohérence

A. Discussion

Au cours de cette étude de l'identification de la cohérence, les démarches rendues complexes par sa dimension conceptuelle ont conduit à des problèmes ne pouvant en un sens être occultés. Il s'agit d'une part de l'émergence rapide des phénomènes non observables et d'autre part de la nécessité de croiser des théories issues de différents domaines - précisément de la linguistique, de la psychologie cognitive, de la sociologie, des sciences de l'éducation, etc. -, avec celles de la didactique. Il faut noter que cette problématique est liée notoirement au vaste champ de la didactique qui, pour évoluer, a besoin de s'alimenter dans les théories de diverses disciplines.

B. Le point d'ancrage comme notion commune aux théories

Dans cette perspective et afin d'éviter un éparpillement face aux multiples théories, il était indispensable de trouver un point de convergence unanime : le concept de *point d'ancrage*[100] a été la solution proposée dans cette étude, à travers lequel a émergé la notion de *topique*, définie par Berrendonner (1983) comme étant *le point d'ancrage immédiat en mémoire discursive mutuelle* et dont les

[100] Point d'ancrage : « Information stockée en mémoire discursive, dont la source se trouve dans le cotexte, le contexte ou les inférences de l'un ou l'autre. » (Grobet 2002, p. 91).

manifestations linguistiques peuvent être marquées par les expressions référentielles (Roulet 1999b et c) / Grobet (2002) / Pekarek Doehler (2001)[101].

Par ailleurs, une difficulté supplémentaire rencontrée au cours de la réalisation de ce travail était liée cette fois-ci au concept même de point d'ancrage. Elle était précisément causée par le fait que les démarches de cette évaluation de production orale impliquent la prise en compte de mécanismes opérant aussi bien à la réception des points d'ancrages qu'à leur mémorisation. Toutefois, même si plusieurs points d'ancrage peuvent coexister, un seul peut manifestement revêtir le rôle de point d'ancrage immédiat, *le topique*, auquel s'arrime dans un acte une information activée appelée également *objet* ou *propos de discours*. Ce type de relation a été assignée par Grobet (2002), comme étant une relation pragmatique de base, qu'elle a dénommée « relation topique de ». Comment alors identifier les *topiques* dans un discours oral?

C. Démarches et procédés d'identification

Les démarches et procédés entrepris en ce sens se sont appuyés sur l'approche modulaire du modèle genevois. L'hypothèse issue de l'analyse des dialogues de français langue maternelle avancée par Roulet (1999b et c) et Grobet (2002) stipule que « l'identification des topiques résulte du couplage des informations lexicales, syntaxiques, hiérarchiques-relationnelles et conceptuelles ».

Les procédés mis en place ont révélé une procédure en deux temps : analytique et holistique (interprétation). L'évaluation analytique est un procédé préalable à l'évaluation holistique. Elle consiste à effectuer des analyses des informations lexicales et syntaxiques des expressions référentielles relevées.

En revanche, l'évaluation holistique englobe aussi bien l'analyse de la structure hiérarchique-relationnelle que l'analyse de la structure conceptuelle. La première consiste à analyser l'architecture globale du discours et l'organisation des relations entre les constituants, tandis que la seconde signifie l'analyse de la structure conceptuelle pouvant permettre la reconnaissance éventuelle d'une structure sous-jacente. C'est la phase dite d'interprétation caractérisée, entre autres, par sa coloration subjective.

---

[101] Il faut noter qu'en 1978 Perrot avait déjà avancé l'hypothèse de la double structuration de l'énoncé portant une valeur syntaxique et informative. De même, il avait intégré le concept de topique dans la structure informationnelle.

IV. Analyse du corpus étudié

A. Constitution du corpus

Le corpus étudié a été recueilli dans un contexte semi-institutionnel, car l'enregistrement a été réalisé dans une salle de classe avec cinq étudiants de différentes nationalités (chinoise, brésilienne, jordanienne, taiwanaise), ayant quelques années d'apprentissage en langue française derrière eux et un niveau équivalant au moins au B1 du CECRL. La durée d'intervention variait selon les individus, la durée totale allant de trois à douze minutes sur les trois séquences qui reflètent en grande partie la *production orale en continu*.

L'objectif de l'exploitation des données recueillies était en premier lieu d'évaluer la cohérence, plus particulièrement de réfléchir sur des démarches et ensuite sur des procédés à mettre en œuvre pour identifier et évaluer la cohérence dans une production orale en FLE. Il convient de préciser que l'analyse a été réalisée en grande partie manuellement.

Étant donné par ailleurs qu'une étude décontextualisée serait, pour des raisons méthodologiques, inadéquate, le thème choisi était celui du "script du restaurant". Trois parties sont à distinguer. Tout d'abord, les étudiants ont eu à décrire six images de scènes se déroulant dans un restaurant. Puis il leur a été demandé d'imaginer la suite de l'histoire. Suscité par une différence d'interprétation au sujet d'une séquence, un débat s'en est suivi, avant que les étudiants ne continuent l'interprétation des six autres images illustrant la fin de l'histoire.

Il s'agit d'images représentant différentes scènes en contexte de la restauration, au centre desquelles apparaît un homme. Tout se passe comme prévu, la prise de commande, le service et le repas. La péripétie arrive au moment de l'accomplissement de l'acte de paiement. L'homme semble être dépourvu de tout moyen de paiement. Étant invités à deviner la fin, les participants à cet enregistrement se sont lancés dans un débat provoqué par cet épisode problématique, vécu par cet homme dans ce restaurant. Cette discussion s'est conclue, à l'unanimité, par une proposition de plan de sauvetage, afin de sortir notre homme de cette situation, notamment en appelant sa femme.

Il est intéressant de noter que c'est justement cette dernière séquence de la première partie qui a suscité des échanges et interprétations divergents et qui fait l'objet de notre étude, représentant l'étape de *la production orale en interaction*. Sur l'image en question, on voit une personne montrant sa poche d'où semblent tomber des « petits points ». Le présent travail repose sur le débat à ce sujet, qui tourne autour du concept « pourboire ».

B. Exemple : évaluation analytique

C'est la première phase de l'évaluation analytique qui a été choisie pour illustrer cette démarche assez complexe de l'identification de la cohérence, mais réduite cependant à l'analyse de *il* et de *ça*, éléments révélateurs par excellence de marqueurs de point d'ancrage.

L'évaluation analytique se présente comme une observation à visée énonciative avec une orientation fixée sur les expressions référentielles qui doivent remplir certaines fonctions dans la cohérence du discours. Elles se déroulent en deux étapes, une analyse lexicale puis une analyse syntaxique. Dans cette phase d'approche plus linguistique, l'identification des marqueurs de point d'ancrage par le biais des critères de distribution des expressions référentielle et de l'analyse de leur contenu sémantique-pragmatique reflèteront en quelque sorte les opérations d'*anaphorisation* et de *continuité thématique* évoquées plus haut. Dès lors, on remarquera que leur contribution sur un autre plan, notamment au niveau de la structure informationnelle, entraînera systématiquement une prise de vue sous un angle cognitif. Bien que plusieurs expressions référentielles dans un énoncé aient chacune leur chance de devenir des points d'ancrage, seule l'une d'entre elles peut revêtir le statut de topique. Cet aspect caractérise principalement la *continuité informationnelle* qui, d'après Lambrecht (1994, p. 185), est un processus en deux temps fondé sur le principe de la de la séparation de la référence et du rôle (PSRR). En d'autres termes « l'idée centrale d'un tel principe est qu'il faut d'abord introduire une entité pour pouvoir ensuite l'utiliser comme topique. » (Grobet 2002, p. 99-100).

1) les critères de distribution

Sur le plan lexical, les syntagmes nominaux définis et démonstratifs, et, sur le plan syntaxique, les structures dites marquées, comme les clivées ou les disloquées, reflètent le plus souvent le marquage à la surface. Les critères de distribution de ces éléments lexicaux sont établis à partir de la conception mémorielle du référent, notamment de son degré d'*accessibilité* (Ariel 1990, 1991), d'*identifiabilité* et de son état d'*activation* (Chafe 1994 ; Lambrecht 1994), et cela est valable pour un référent ayant sa source aussi bien dans l'énoncé / acte précédent que dans l'environnement cognitif des interlocuteurs.

2) le contenu sémantique-pragmatique

Le pronom *il* et *ça* font partie des marques lexicales de point d'ancrage dans l'organisation informationnelle. Or, quelle explication peut être présentée quant à leur différence d'usage ? C'est sur ce point

qu'a été établi le tableau 1 résumant ainsi les résultats de l'analyse du contenu sémantique–pragmatique de ces deux expressions référentielles.

Tableau 1 Contenu sémantique – pragmatique de il et ça

	Contenu descriptif				Instructions référentielles	
	Nombre		Genre		Contenu nominal	
	singulier	pluriel	masculin	féminin	Nommé	classifié
il	+	+	+	+	+	+
ça	+	—	+	—	—	—

Contrairement à *il*, dont le choix du référent se fait de manière restreinte, dans la mesure où il doit maintenir une relation catégorielle et de ce fait ne saisir dans l'organisation informationnelle que des référents de même désignation, le pronom *ça* est d'office non classifié, car il renvoie à une entité de « chose », donc non humain.

3) Analyse

Les éléments en italique représentent les expressions référentielles. Le découpage du discours s'est effectué sur la base de deux paramètres : les tours de parole et l'acte au sens de Berrendonner (1990), repris également par Roulet[102].

(1) 3Hs : 14. pour moi / parce que / parce que .. *ce monsieur* / *il* n'a pas d'argent /
15. et il n'a pas pé / il n'avait pas d'argent /
16. et il n'a pas payé le repas /
17. donc *le garçon* / allait / l'amenait à la police \\

2Ka : 18. moi de toute façon / il y a deux / deux possibilités

[102] Acte : « […] la plus petite unité délimitée de part et d'autre par un passage en mémoire discursive […] » (Roulet 1999c, p. 210).

		euh /
	19.	enfin / une qui est / plutôt euh / folklorique //
	20.	c'est euh / de lui proposer de faire la plonge \
	21.	puisqu'il n'a pas d'argent pour payer / il va faire la vaisselle / euh et puis sinon / oui c'est vrai / *il va aller* (rire) / *au commissariat* / *monsieur* (rire)//
2Na :	18.	moi / à mon avis / *il* veut payer / *l'addition* /
	19.	mais / *il* ne veut pas payer / *le pourboire* /
	20.	*c'*est pour *ça* /
	21.	qu'est-ce *qui* va passer après // je sais pas //
2Ho :	25.	oui / parce qu'*il* a refusé de payer / *le pourboire* //
	26.	euh . *il* est mal vu /
	27.	je sais pas //

Il s'agit ici d'un extrait du début de la production en interaction. Les intervenants étaient invités à deviner la suite de l'histoire. On peut remarquer que l'ordre d'apparition suit un schéma cognitif : dans l'acte 14, le référent marqué par le SN *ce monsieur* est tout d'abord activé ou réactivé (PSRR de Lambrecht 1994), en l'occurrence introduit en mémoire discursive mutuelle, puis repris après par le pronom *il* afin de pouvoir accéder au statut de topique, c'est-à-dire devenir le point d'ancrage immédiat en mémoire discursive mutuelle. Pour comprendre les relations entre ces éléments, on doit analyser le cotexte ou faire appel au contexte ainsi qu'aux connaissances encyclopédiques de l'évaluateur, vs du locuteur / interlocuteur.

En règle générale, le mode de fonctionnement de la segmentée à gauche repose sur des schémas conceptuels dont la manifestation est conditionnée par les contraintes linguistiques liées à chaque langue naturelle, mais également par des stratégies de communication où la subjectivité, l'état émotionnel ou l'affectivité des interlocuteurs exercent leur influence sur tout l'environnement interactif (Pekarek Doehler 2001).

L'examen du présent corpus a recensé, dans l'ensemble, l'emploi de catégories d'expressions référentielles similaires à celles relevées en

production en continu, avec tout de même quelques particularités. Les SN définis renvoient principalement à des référents « non humains », *le pourboire, le chèque, les monnaies*, tandis que les SN indéfinis représentent les deux cas « humain » et « non humain », *un monsieur, un chèque, une cravate*. Accompagnés de prépositions, certains SN définis s'inscrivent dans une relation de cadre, mais interne à l'énoncé, *pour l'histoire du pourboire*, *dans la poche*. On note aussi la présence de SN avec adjectif possessif, *dans sa poche, son chéquier, sa veste*, ainsi que de quelques SN démonstratifs, *ce monsieur, ce garçon* utilisés uniquement pour marquer des référents humains.

Quant aux pronoms, *il* figure en premier (quatorze fois), suivi de près par *ce* et *ça* (onze fois), ce qui impose quelques remarques en matière de coréférence. Premièrement, la prédominance de *il* ne devrait pas nous étonner, en ce sens que son contenu sémantique, portant les propriétés « humain » (nommé et classifié), « masculin » et « singulier », lui confère un degré de saillance élevé afin de faciliter la récupération en mémoire discursive mutuelle du référent auquel *il* renvoie. Deuxièmement, si on s'appuie sur la structure conceptuelle schématisée à partir des séquences narratives en *production orale en continu*, deux possibilités s'offrent à cet égard, soit « le client », soit « le serveur », qui jouissent d'autant plus du statut d'hypertopique. Troisièmement, la probabilité que ce pronom *il* corresponde plus au « client » mérite quelques justifications sur le plan discursif. En effet, la première personne (Hs) à intervenir dans cette partie réactive cette information par une segmentation à gauche, *ce monsieur il* (3Hs 14), l'utilise un moment pour marquer le topique avant de terminer son discours par un changement de référent, *le garçon* (3Hs 17) sans trace syntaxique, mais marqué par le connecteur argumentatif *donc*. Ensuite, Ka prend la relève en ouvrant son discours par une relation de « préparation »[103] : *moi de toute façon il y a deux possibilités*. Elle emploie par la suite le pronom *il* (*lui*) pour terminer son discours par une segmentation à droite ayant pour fonction de rappeler le contenu sémantique du référent désigné, et que la personne suivante Na reprendra pour en faire le topique de son propos (2Na 18).

(2)	4Na :	23.	un monsieur comme ça //
		24.	à mon avis / il a l'air un monsieur très riche /
	6Ka :	26.	(5Ho 30) mais où est le chèque /
	5Na :	25.	(4Na 23 / 24) très riche //

[103] Cf. Grobet 2002, p. 271.

6Ho :	32.	(4Na 23 / 24) voilà / très riche / avec une cravate/
6Na :	26.	(4Na 23 / 24) très/ très très riche ouais //
7Ka :	27.	mais / [6Ho 32 et 6 Na 26] ça veut rien dire (rire)//
7Na :	27.	mais / *un monsieur comme ça* / va pas / dans un restaurant sans payer /
	28.	[7Na 27] *ça* \\
	29.	*c*'est *c*'est défendu *ça* [7Na 27]\\

Observons maintenant dans l'exemple (2) les caractéristiques de la coréférence de *ce* et *ça.* Rappelons que le pronom démonstratif renvoie à un référent dont le contenu nominal est indistinct et que cette particularité lui permet de se substituer à un référent ou à une proposition. Les deux actes, que ce soit 2Ka 20 *(une qui est plutôt euh folklorique) c'est euh de lui proposer de faire la plonge* ou bien 2Ka 22 *euh et puis sinon oui c'est vrai (il va aller au commissariat),* renvoient bien à des ancrages propositionnels, ce qui justifie le concept de topique défini par Grobet (2002, p. 96).

Au sujet du pronom *ça* qui coréfère, par exemple, avec un SN indéfini *un monsieur* (4Na 23–24 et 7Na 27-28-29), la notion de définitude a été exclue en faveur de la catégorisation taxonomique, générique ou spécifique. *Un monsieur* renvoie à un référent déjà accessible et activé depuis un moment en mémoire discursive mutuelle, puisqu'il fait partie de l'objet du discours. En revanche, *un monsieur qui a l'air très riche avec une cravate et qui mange dans un restaurant sans payer* est une information nouvellement introduite par 4Na 23 et qui deviendra le topique des actes ultérieurs du discours interactif. Or, ce mode opératoire de récupération de saillance mémorielle, générique ou spécifique, peut être conditionné par le facteur socioculturel dessinant la mise en scène des connaissances scriptales. Une remarque a ce sujet a été faite en ce qui concerne la consternation frappant Na et Ho en opposition au positionnement de Ka 27 dans *mais ça veut rien dire,* qui n'arrive pas à identifier le référent topical évoqué par les deux autres intervenants. Il faut ainsi admettre que la gestion de l'espace de cognition est conditionnée par le sujet énonciateur et / ou co-énonciateur.

Examinons un autre cas, celui de Ho dans l'exemple (3) qui, au cours de ses interventions dans cette séquence étudiée, marque la trace du

référent « client » essentiellement par le pronom *il*. Conjointement, il utilise des SN définis et indéfinis, *le pourboire, sa poche, un chèque, une cravate, les poches de pantalon, les monnaies* renvoyant à des référents non humains et rattachés au propos ou à l'information activée. En observant de près ces derniers, ils peuvent être catégorisés en deux univers distincts, celui des vêtements (du client) et de l'argent, et se manifestent par le biais d'un processus d'anaphore associatif. Nous estimons que l'évolution de l'acquisition lexicale en langue-cible peut se repérer également en fonction de la capacité de l'apprenant à donner des précisions détaillées sur des référents en les associant à des mises en scène ou des univers spécifiques. C'est ainsi Ho arrive à lier « pourboire » avec « restaurant » et « argent » sans pour autant connaître sa fonction réelle exacte, en évoquant le fait que le client *refuse de payer le pourboire*.

(3)	3Ka :	23.	mais je / je vois pas *l'angoisse* que vous voyez euh / pour l'histoire du pourboire / parce qu en fait /
	3Ho :	28.	parce qu'*il* //
	4Ka :	24.	généralement / *c*'est *c*'est in / *c*'est inclus *dans la note* //
	4Ho :	29.	également / parce qu'*il* a déjà fouillé dans *sa poche* //
	3Na :	22.	oui /
	5Ho :	30.	*il* a déjà payé / par un chèque //
		31.	voilà \\
	5Ka :	25.	et où est-ce que vous voyez / qu'*il* a payé //
	[…]		
	7Ho :	33.	parce que / parce qu'*il* a déjà cherché / dans *sa* / *les poches* de pantalon /
		34.	normalement / *il* met X toujours *les monnaies* / pour payer *le pourboire*/
	8Na :	29.	XXX comme *ça* / pourboire //

Reste la question de la structuration de l'organisation informationnelle. Comment sont maintenues la continuité et la progression des informations en mémoire discursive ? L'étude en ce sens nécessite la mise en œuvre des procédés relatifs à l'analyse syntaxique. Sur le plan syntaxique, Ho emploie de manière réitérée la construction binaire, proposition subordonnée introduite par *parce que*, suivie de la proposition principale (2Ho 25-26 ; 3Ho 28-4Ho 29 et 5Ho30 ; 7Ho 33-34). Étant donné que la fonction de cette construction dans l'organisation informationnelle ne peut pas être expliquée à partir des critères distinguant la structure marquée de la non marquée, l'étape holistique de cette évaluation est pertinente, dans la mesure où le caractère indispensable des actes, les liens de proximité entre les propos ne seront plus traités de manière linéaire mais hiérarchique, grâce, entre autres, à l'extraction de la structure conceptuelle sous-jacente. Ne passant pas non plus inaperçues (6Ho 32), les constructions elliptiques fréquentes à l'oral méritent de larges discussions, voire de nouvelles recherches. Nous présumons que déterminer leur point d'ancrage immédiat en mémoire discursive mutuelle s'intègre pleinement dans l'analyse holistique. Outre cela, la question du sujet énonciateur reste centrale, puisque c'est lui qui tient entre les mains la régulation de la communication, dont certaines contraintes sont liées à des connaissances linguistiques en langue-cible : la faible fréquence d'occurrences de la structure disloquée à gauche dans le corpus étudié en est un exemple.

V. Conclusion

S'il est important de prendre en compte la différenciation entre la *production orale en continu* et celle *en interaction*, c'est parce que la *gestion de l'espace de cognition* se manifeste diversement. L'attention et l'intention communicatives du locuteur/des interlocuteurs ne reposent pas sur les mêmes structures sous-jacentes. La phase analysée concorde avec le traitement des analyses fines des données. Il est intéressant de souligner que le mécanisme de traitement des informations à l'oral est différent de l'écrit. Il est régi par un mécanisme d'économie cognitive : les détails ne sont pas fixés, la cognitive humaine est plus sensible aux informations situées aux différents points d'ancrage (Klein 1989, p. 95). Néanmoins, cette limite à traiter des données et le problème de la gestion du temps dans une application didactique impliquent la réflexion sur l'intérêt de l'implémentation des outils des nouvelles technologies

dans le processus d'évaluation. La solution réside-t-elle ainsi dans les procédés de calibrage élaborés par le CIEP[104] ?

Bibliographie

Berrendonner A., « Connecteurs pragmatiques et anaphores », *Cahiers de linguistique française* 5, 1983, p. 215-246.

Charolles M., « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de linguistique* 29, 1995, p. 125-151.

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les Langues*, Didier, 2005.

Delbecque N., *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, De Boeck-Duculot, 2002.

Grobet A., *L'identification des topiques dans les dialogues*, Belgique, Éditions Duculot, 2002.

Kleiber G., *Anaphores et pronoms*, Louvain, Duculot, 1994a.

Lambrecht K., *Information structure and sentence form. Topic, focus and the mental representations of discourse referents.* Cambridge, Cambrigde University Press, 1994.

Levelt W. J. M., *Speaking, From Intention to Articulation*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1989.

Maury H. , *Cohérence dans le discours oral en français langue étrangère: démarches et procédés d'identification et d'évaluation*, Thèse de doctorat (sous la dir. de Jacqueline Feuillet), CRINI - EA 1162, Université de Nantes, 2006, http://corail.sudoc.abes.fr/DB=2.1/SET=1/TTL=1/SHW?FRST=2

Pekarek Doehler S., « Dislocation à gauche et organisation interactionnelle », dans *Marges Linguistiques* n° 2, Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur (France), 2001, http://marg.lng.free.fr/documents/08_ml112001_pekarek_d_s/08_ml112001_pekarek_d_s.pdf

Perrot J., « Fonctions syntaxiques, énonciation, information », *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* 73, 1, 1978, p. 85-101.

Rey-Debove J., Rey A., *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2003.

Reboul A., Moeschler J., *Pragmatique du discours*, Paris, Colin, 1998.

Roulet E., *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*, Paris, Didier, 1999b.

[104] Cf. « Calibrage des productions orales » : synthèse des résultats du séminaire organisé par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) et les Eurocentres (2-4/12/2004) http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/illustrationsf.html

Wlodarczyk A., « Centres d'intérêt et ordres communicatifs », textes réunis par Cotte, P., Dalmas M., Wlodarczyk H. : *ÉNONCER, l'ordre informatif dans les langues*, Paris, l'Harmattan, 2004, p. 15-32.

Didactique du lexique : du modèle sémantique à la cohérence textuelle

MARION PESCHEUX

Université Jean Monnet St Étienne, France

Les recherches qui cadrent ce colloque s'attachent à décrire les liens entre l'instruction – ou encore enseignement du lexique – en FLE/S et la production de structures signifiantes par des apprenants en FLE/S. La présentation qui va être faite est en quelque sorte directement *en amont* de cette préoccupation, et vise à développer auprès des enseignants de FLE/S un certain type d'approche des textes littéraires, une approche instructionnelle (i.e. *didactique*) de ces textes, ancrée non dans une herméneutique *extralinguistique* mais au contraire *linguistique*. En effet, nous allons suggérer le développement d'une approche sémantique linguistique dans l'analyse de textes ; cette approche est aujourd'hui proposée en formation des enseignants de FLE/S dans le cadre de cours portant sur la didactique de la littérature.

Tout ceci suppose qu'au préalable, plusieurs disciplines se rejoignent : la didactique du lexique ; la linguistique ; l'analyse de textes littéraires.

1- Ce sont ces préalables que nous exposerons dans un premier temps :

en problématisant la didactique du lexique dans le champ de la didactique du FLE/S,

en justifiant l'intérêt d'utiliser les textes littéraires dans l'acquisition du lexique

en justifiant l'intérêt de rapprocher linguistique et analyse des textes.

2- Dans un second temps, seront présentés les deux cadres théoriques adoptés : d'une part le cadre linguistique, avec le modèle sémantique linguistique de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA) développé par Galatanu (Galatanu, 1999, 2002, 2006), qui fait l'objet

d'une didactisation dans le cadre d'une formation initiale d'enseignants de FLE/S ; d'autre part, pour mémoire, le cadre didactique qui met en œuvre l'« approche globale » selon Moirand en didactique de l'écrit, et l'approche « lexiculturelle » du lexique selon Galisson.

3- Ensuite, seront présenté des analyses sémantiques puis didactiques de textes littéraires, réalisées par des enseignants ainsi que leurs commentaires sur cette approche.

4- Enfin, on signalera en quoi le modèle SPA permet de rendre compte de mécanismes discursifs constitutifs de la cohérence textuelle : cette dernière permettant la compréhension des textes, même lacunaires.

Il manque donc, pour remplir le programme évoqué plus haut, d'observer les mises en œuvre de cette approche et les productions orales ou écrites des apprenants afin de savoir si et comment l'acquisition du lexique peut s'effectuer selon l'approche proposée : la communication, on l'aura compris, est donc programmatique.

I. Pourquoi une approche sémantique linguistique du texte littéraire en FLE/S ?

On tentera de tisser les liens entre d'une part la didactique du FLE et le lexique ; entre l'enseignement de la linguistique et le texte littéraire; entre la sémantique et l'analyse de texte.

Lien entre didactique du FLE/S et didactique du lexique

Les didacticiens du FLE/FLS se sont préoccupé d'une « désaffection » du lexique. Lors d'un colloque récent sur la didactique du lexique, des équipes conjointes (Grenoble 2003), établissent le bilan d'un lexique, je cite : « négligé dans l'apprentissage de la langue, réduit à un enseignement soit fossilisé dans des routines pédagogiques, soit annexé à d'autres apprentissages considérés comme plus fondamentaux ». Un des constats souligne que « l'apprentissage du lexique se fonde souvent sur une conception simpliste de la référence » et regrette que « l'abondance des travaux universitaires n'implique pas l'existence, [d'] une didactique du lexique ». Nous aurions donc une relative carence de *didactisation* des théories ou recherches linguistiques vers l'enseignement du FLE/S. C'est à cette lacune de didactisation en FLE/S que nous tentons d'adresser la présente communication : le modèle théorique sémantique présenté plus loin guidera l'analyse des textes.

Lien entre l'enseignement linguistique et le texte littéraire

Un autre colloque « Linguistique et Littérature, Cluny, 40 ans après », (Besançon 2007) pose la question de «la place aujourd'hui du texte littéraire dans l'enseignement de la linguistique, et des méthodes linguistiques chez les littéraires ». Une fois encore, ces attendus sont le reflet d'interrogations non résolues, de problèmes pratiques pour les enseignants de FLE/S : peut-on et comment mobiliser le texte littéraire dans un enseignement de langue ?

Ce questionnement est en définitive fort proche de celui auquel Ducrot répondait déjà en 1980, et permet d'introduire un lien entre sémantique et texte littéraire.

Lien entre sémantique et analyse de texte

Ducrot[105]: « la linguistique peut-elle être utile pour l'analyse de textes. L'analyse de textes peut elle être utile à la linguistique ? [..] la linguistique qui peut *servir* l'analyse de textes, c'est et c'est seulement une linguistique qui *se sert* de l'analyse de texte ». Ducrot souligne le rôle du linguiste qui consiste à attribuer aux *phrases* de la langue qu'il étudie (i.e. entités linguistiques abstraites, distincte des *énoncés* qui sont leurs réalisations dans un discours) une valeur sémantique ou *signification* (i.e. valeur théorique, distincte du *sens* qui est la valeur sémantique résultant de l'interprétation d'un discours) et se demande comment accéder à cette signification. Il critique notamment l'illusion de l'« intuition » du locuteur francophone, donc compétent. Ducrot suggère que le vrai problème est d'attribuer une signification à chaque phrase telle que cette signification permette de prévoir le sens qu'aura l'énoncé de cette phrase dans telle ou telle situation d'emploi (op.cit.). Et la seule solution, c'est de prendre l'analyse de textes pour instrument nécessaire. La linguistique, pour être « servante » de l'analyse de texte, doit aussi « s'en servir ». C'est par les productions discursives, comme matériau, que l'on peut accéder au *sens* du texte, mais c'est par l'attribution d'une *signification* que l'on peut élaborer ce sens ; la signification, pour lui, et pour nous désormais, « contient des instructions données à ceux qui devront interpréter un énoncé de la phrase ».

Ainsi, on considérera d'une part la signification lexicale comme instructionnelle, comme un moyen de construire le sens de l'énoncé ; d'autre part, on considérera qu'il est utile de sensibiliser des enseignants de FLE/S à cette structuration lexicale, afin de permettre aux interprètes

[105] Ducrot, O., *Les mots du discours*, Paris, Editions de Minuit, 1980, p. 7.

de faire eux-mêmes la construction du sens. Mais pour faire valider cette signification, il faut la tester sur des textes, et notamment se servir des textes littéraires. Il faut au préalable disposer d'une signification, d'un modèle de structure lexicale.

Dès lors, si l'on considère que (a) des avancées peuvent être faites dans la didactique du lexique, (b) linguistique et littérature ont partie liée, et qu'en outre, (c) sémantique linguistique et textes sont liés dans la compréhension du sens textuel, comment enseigner l'accès au lexique en FLE/S au moyen de textes littéraires ?

II. Comment « servir » et « se servir » des textes littéraires en didactique du FLE/S ? Deux cadres théoriques.

Le point de départ de la démarche est didactique : il consiste à se servir de textes littéraires dans l'enseignement du FLE/S, en s'appuyant sur un couple d'options théoriques didactiques : « approche globale » et « lexiculture ». Mais pour déboucher sur une compréhension des textes étudiés (i.e. une construction du sens) de la part des apprenants, l'enseignement pourrait appuyer la préparation didactique sur un modèle sémantique explicite de la signification lexicale des mots.

A. Cadre théorique didactique : un couple d'options pour la didactique de la littérature en FLE/S

1. Première option didactique : l'approche « globale » de l'écrit

L'approche globale est liée aux recherches cognitives dans le domaine de la lecture[106]. Moirand[107] souligne que « comprendre, c'est produire de la signification (et non en recevoir comme on a longtemps cru en didactique des langues) », ce que Cuq et Gruca[108] reprennent : « on essaie de développer chez les apprenants leur capacité de compréhension globale du sens d'un texte (alors qu'ils sont encore incapables d'en comprendre chaque mot et chaque détail) »

---

[106] Bruner, J., Savoir faire, savoir dire, le développement de l'enfant, Paris, PUF, 1983 ; Gaonac'h, D., Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Langues et Apprentissage des Langues, 1991.

[107] Moirand, S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette FLE, 1990, p. 122-165.

[108] Cuq, J.-P., Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 163-164.

Rappelons que les deux premières étapes sont les suivantes :

« *1) Perception des signes visuellement prégnants* **:** on part des signifiants : tout texte écrit a une fonction iconique et les photos, les dessins, les titres, les effets typographiques sont autant de signes pertinents ». Ensuite est proposée une approche pour ainsi dire sémantique :

« 2) Repérage des mots-clés et des points forts du texte : on procède au relevé soit d'éléments formellement proches, -les dérivés par ex., soit d'éléments sémantiquement proches –parasynonymes, hyperonymes, etc. » (Moirand, op.cit.)

L'approche globale en FLE/S cible l'activation consciente du processus de construction de sens par les apprenants, dans la compréhension écrite. Le texte littéraire constitue un des éléments utile du répertoire de texte, parce qu'il permet d'articuler à la fois, à cause de la présence de thématiques prégnantes, construction et acquisition de sens des textes et mobilisation et acquisition de la signification lexicale dans la langue cible. Il se trouve que dans le cadre théorique de la didactique du FLE/S, la question de l'acquisition du « vocabulaire » a été abordée sous un aspect qui s'approche, on le verra, des préoccupations des linguistes : la « lexiculture ».

2. Seconde option didactique : la « lexiculture » de Galisson

L'auteur souhaite la réhabilitation de la lexicographie, mais au-delà, un passage de ce qu'il appelle « la lexicographie de dépannage », marquée selon lui par l'utilisation de dictionnaire bilingues – ou paresseux- à « la lexicographie d'apprentissage », animée par l'utilisation de dictionnaires monolingues[109]. La « lexicographie d'apprentissage » consisterait à rénover les dictionnaires monolingues : les rendre aussi attrayant que les bilingues, c'est-à-dire :

- au plan « macrostructure » : « dégraisser » les termes spécifiques, qu'un natif cultivé ne connaît pas (exemple du Petit Robert 1990 : 80 % à supprimer, i.e. 48000 unités, selon Galisson)
- au plan « microstructure » : situer les mots du dictionnaire monolingue de FLE dans les différents milieux qu'ils fréquentent, notamment dans la société des autres mots (synonymes/antonymes/ hyperonymes) en indiquant les « grappes lexicales » auxquelles ils appartiennent.

[109] Galisson, R. *De la langue à la culture par les mots,* Paris, Clé International, 1991, p. 15-35.

Ceci revient à élaborer un dictionnaire de « Charge Culturelle Partagée » ou « CCP ». Pour Galisson, les mots sont « des réceptacles préconstruits, stables et économiques par rapport aux énoncés à construire, et des lieux où se déposent des contenus de culture, qui s'ajoutent à la signification ordinaire des mots ». Il faudrait par exemple pouvoir définir des mots comme carotte de la façon suivante :

> Plante potagère, famille des ombelliferacées, à racine pivotante. Racine conique, riche en sucre. Et sa CCP : rend aimable, permet de voir la nuit, rend la cuisse ferme/rose.

Pour Galisson, la CCP serait « le produit de la relation entre mots et utilisateurs :

- la valeur sémantique de complément, mobilisable par la très grand majorité des locuteurs d'un groupe social, à la seule évocation du mot ;
- cette valeur ajoutée ne se confond pas avec la signification « première » du mot, et les locuteurs savent les distinguer. »

Il est intéressant de noter qu'à aucun moment, l'auteur ne fait référence à des travaux comme ceux de Putnam en philosophie du langage, sur le « holisme de la signification »[110], c'est-à-dire sur le fait que le langage décrit l'expérience « à l'intérieur d'un réseau de croyances » ; ce réseau de croyance se traduit sous forme de « stéréotypes » au sein même de la signification lexicale : « les « stéréotypes » ne sont pas simplement des images, ce sont,au moins en partie, des croyances énoncées en mots ». Or, ces croyances « stéréotypiques » semblent pouvoir constituer le socle de la connaissance de la valeur sémantique « de complément », autrement dit, de la CCP.

B. Cadre théorique linguistique : le modèle de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA)

On considérera que le *statut* de ce modèle théorique est celui d'un outil métadidactique au sens de Cuq et Gruca (op.cit.) : ce modèle est une description, dans un métalangage spécialisé, de la structure de la signification lexicale. Il n'est donc pas question de l'utiliser en l'état comme outil de classe de FLE/S. Il constitue plutôt un objet de connaissance adressé à des enseignants de FLE/S en formation, pour trouver des pistes pratiques d'étude des textes littéraires français. Il a donc fait l'objet lui-même d'une première didactisation, c'est-à-dire d'une présentation sous forme de réduction théorique destinée à former

[110] Putnam, H., *Représentation et réalité*, Paris, NRF Gallimard, 1990, p. 34-65.

les enseignants eux-mêmes sans approfondir les perspectives purement théoriques.

Ce modèle (Galatanu, 1999, 2002, 2003, 2006), a déjà été présenté dans ce colloque, et on rappellera brièvement qu'elle précise que le modèle tente de rendre compte de la modification sémantique effectuée par les discours[111]; il s'inscrit dans la filiation de la sémantique argumentative dans ses différents développements[112]. Le modèle est une représentation en trois strates

Ce sont ces trois composantes sémantiques lexicales que nous présentons aux enseignants de FLE/S en formation de Master 1 : après avoir sélectionné des *mots-clefs* dans un texte ou un extrait de texte littéraire de leur choix, nous leur proposons d'en décrire la signification lexicale, dans la préparation didactique de leurs cours, afin d'en tirer des pistes d'activités ayant pour point de départ le lexique. Ainsi, d'après le modèle de la SPA[113], on peut organiser la signification selon :

- « le noyau : traits de catégorisation sémantique (Putnam 1975 ; 1990 ; 1994), dont les propriétés essentielles du concept représenté » ; la notion de catégorisation sémantique nous a amené à leur suggérer une analyse sémique de mots clefs dans le texte, si besoin est à partir de dictionnaires, au rang desquels le Trésor de la Langue Française informatisé, pour son côté pratique ;

- « les stéréotypes : ensemble ouvert d'associations des éléments du noyau avec d'autres représentations, constituant des blocs d'argumentation interne (Carel et Ducrot 1999) » ; renonçant au formalisme métalinguistique du modèle, il a été suggéré aux enseignants de s'inspirer des citations et proverbes rencontrés dans les dictionnaires et attachés aux mots-clefs ;

---

111 Galatanu, O., « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée », in *Langue Française* n°123, 1999, p. 41-52 ; "La dimension axiologique de l'argumentation", in Carel, M.(éd.), *Les facettes du dire. Hommage à Oswald Ducrot*, Paris, Kimé, 2002, p. 93 – 108 ; "La construction discursive des valeurs", in Barbier, J-M. (éd.), *Valeurs et activités professionnelles*, CRF CNAM, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 87 – 114.

112 Anscombre, J.C., « De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoï », in Anscombre J.C. (dir.), *La théorie des topoï*, Paris, Editions Kimé, 1995 ; Anscombre, J.C., Ducrot, O., *L'argumentation dans la langue*, Liège Bruxelles, Pierre Mardaga Editeur, 1988 (2ème édition) ; Carel, M., Ducrot, O., « Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative », in *Langue Française* n°123, 1999, p. 6-26.

113 Galatanu, O., « Sémantique et élaboration discursive des identités dans le discours académique », in Suomela-Salmi, E., Dervin ,F., *Cross cultural and cross-linguistic perspectives on Academic discourse*, Turku, Finland, University of Turku,. 2006, p. 129.

- « les possibles argumentatifs : séquences discursives déployant, dans des blocs d'argumentation externe, l'association du mot avec un élément de ses stéréotypes, séquences calculées à partir des stéréotypes » ; il a été proposé aux enseignants, sur la base des deux précédentes analyses, de repérer les énoncés du texte littéraire choisi qui enrichissaient, modifiaient, actualisaient des éléments sémantiques que *noyau* et *stéréotypes* rendaient possibles, mais n'avaient pas nécessairement prévus, parce que : « le noyau et les stéréotypes forment dans la SPA un dispositif de génération de séquences discursives argumentatives, "les possibles argumentatifs", qui peuvent être activées dans les occurrences discursives, ou déconstruites, voire interverties, par des phénomènes de contamination co- ou contextuelle »[114].

Par suite, comment se servir du modèle du point de vue de la didactique des textes littéraires ? La commande faite aux étudiants de la filière Master 1 FLE/S porte d'une part sur l'analyse d'un texte littéraire de leur choix, puis sur la rédaction d'une préparation didactique d'un cours d'une heure à partir du texte. Des extraits de quelques-uns des travaux réalisés sont présentés en Annexe ci-après.

III. Commentaires des travaux réalisés (cf. Annexe)

Il s'agit donc de dossiers de validation d'UE de didactique de la littérature réalisés par des étudiants de Master 1 de FLE/S (2005-6 et 2006-7) :

- Dans le cas de l'analyse de Chloé Radix, le texte de Nathalie Sarraute présente, ne serait-ce que par la récurrence des mots « mots » et « dire », et de tout le champ lexical attaché, une récurrence sémantique – autrement dit une isotopie qu'elle formule par *dire*. Cette isotopie est finalement le support thématique auquel s'adosse le propos ou *possible argumentatif* lié au lexème « mot » : *incapacité de dire*. Cette interprétation sert de prétexte à l'activité didactique qui renvoie au vécu d'apprentissage des étudiants de FLE/S
- De même dans le cas de Jean-Baptiste Livet, le texte de René Fallet présente une isotopie que l'étudiant relève et formule ainsi : *incertitude*. Cette isotopie permet de suggérer une interprétation, ou *possible argumentatif* de « amour », qui serait : *amour donc non sûr*, par une inversion des stéréotypes liés à amour. C'est aussi cette inversion qui suggère l'exercice didactique oulipesque consistant en la transformation de mots du texte en leurs antonymes.

[114] Galatanu, O., ibid..

- Chez Marie-Thérèse Ducreux, l'abondance des thèmes principaux du texte de Maupassant cache deux isotopies qu'elle formule : *rêve* ; *réalité*. Ces isotopies sont l'occasion de repérer les associations proposées par le texte, autrement dit, des *possibles argumentatifs* liés aux deux thèmes (*rève = agréable, haut de l'échelle, etc. ; réalité = désagréable, bas de l'échelle, etc.).* Les isotopies sont aussi au centre de l'exercice en cours de FLE/S : tableau à remplir autour de la compréhension écrite.
- Enfin, chez Camille Baud, le texte de Pérec présente une isotopie que l'étudiante formule ainsi : *marquage* ; cette isotopie permet d'actualiser un des *possibles argumentatifs* du mot étoile (*donc mal)* ; ensemble, isotopie et possible argumentatif vont servir de point de départ pour une activité de classe, le jeu de Tabou, qui fait travailler la recherche de synonymes, donc une recherche de nature lexicale.

Pour finir, ce sont la présence de ces isotopies et des possibles argumentatifs, que l'analyse lexicale actualise, dont nous allons maintenant présenter l'utilité dans la construction du sens d'un texte littéraire.

IV. Cohérence/cohésion, sémantique, compréhension

Après avoir tenté d'illustrer sinon l'efficacité de l'approche sémantique des textes littéraires en didactique du FLE/S, puisque nous n'avons pas de retour de ces expérimentations, mais du moins l'intérêt qu'y ont trouvé les futurs enseignants, on fournira un autre argument en faveur d'une approche sémantique, donc lexicale : le fait que pour la compréhension des textes, c'est-à-dire pour la construction de leur sens, deux facteurs sont très largement invoqués : cohésion et cohérence textuelle, toutes deux étant fournies par les auteurs des textes.

Pour Charolles115, s'agissant de la cohérence:

> « tout le monde est aujourd'hui à peu près d'accord pour considérer que la cohérence est un principe général d'interprétation du discours qui s'applique, comme la maxime de pertinence de H.P.Grice (1975) dont il n'est du reste qu'une illustration, à toute séquence d'énoncés du moment que ceux-ci sont produits à la suite. Les effets de ce principe ont surtout été soulignés à propos de la compréhension, mais ils sont non moins sensibles au niveau de la production ».

[115] Charolles, M., « Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle », in www.lattice.cnrs.fr/article.php3 [sine loco] [2001].

Pour Adam[116], à la conduite dialogiquement orientée vers autrui qui caractérise la production répond, symétriquement, « le fait que comprendre un texte consiste toujours à saisir l'intention qui s'y exprime sous la forme d'un macro-acte de langage explicite ou à dériver de l'ensemble du texte ». Il précise que « c'est ce mouvement interprétatif qui permet de déclarer « cohérent » un texte lu » et souligne que « la cohérence n'est pas une propriété linguistique des énoncés, mais le produit d'une activité interprétative ».

La question de la *cohésion* semble plus ancrée dans l'organisation du texte. Ducrot et Schaeffer[117] rappellent que la *cohésion* d'un texte serait assurée « par l'emploi de procédés linguistiques appropriés qui réalisent la mise en relation des éléments successifs du discours et sa structuration (choix de l'article défini/indéfini, pronominalisation, anaphores, connecteurs etc.) ».

Adam précise (op.cit.), à propos des textes, qu'« à un niveau intermédiaire entre le global et le local, la dimension sémantico-référentielle est analysable en termes *d'isotopie*(s) et de *cohésion* du monde représenté » et souligne l'importance des énoncés isotopes et des « redondances sémantiques nécessaires à la formulation d'un jugement de cohésion ». Pour lui « la notion sémantique de *cohésion* a pour but de répondre à des questions naïves : comment expliquer le fait que, quand on lit et comprend un énoncé, on éprouve ou non un sentiment d'unité ? »

L'analyse lexicale des mots clefs d'un texte littéraire permet de relever des *isotopies* dont dépend la cohésion du texte étudié, selon les définitions citées ; c'est-à-dire qu'elle permettrait de répondre à la question « naïve » de Adam : comment expliquer le fait que, quand on lit et comprend un énoncé, on éprouve (ou non) un sentiment d'unité ; ce sentiment d'unité est à la base de la compréhension du texte dans sa globalité, ce qui répond aux attendus de l'approche globale en didactique du FLE/S, et peut constituer le point de départ des activités de classe : « de quoi parle le texte ? » ;

Comme le texte, en tant que discours (produit d'actes de langage), actualise des possibles argumentatifs en *focalisant* sur des éléments de signification[118], l'analyse des mots clefs selon les trois strates, et

---

[116] Adam, J.-M., *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université, 1992, p. 22-24.

[117] Ducrot, O., Schaeffer, J.M., *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Editions du Seuil., 1995, p. 503.

[118] Pescheux, M., « Le temps simulé de la polyphonie : la focalisation anaphorique dans des discours de « définitions naturelles » », in Marillaud P. (dir.), *Actes du*

notamment celles des stéréotypes, ouvre la connaissance du lexique à celle de la charge culturelle partagée, CCP, chère à Galisson.

L'acquisition des structures signifiantes en FLE/S passe ici par l'acquisition du lexique. Ainsi, la première visée consiste à adosser la didactique du lexique en FLE/S sur l'analyse de textes littéraires, et la seconde visée consiste à adosser la didactique du lexique sur la connaissance des théories sémantiques, et non nécessairement de celle qui a été présentée ici : elle n'est qu'une illustration parmi d'autres, de didactisations ou de « linguistique appliquée », pour reprendre un terme –toujours- polémique.

Mais il nous semble que, si l'instructeur –ou l'enseignant- devient capable de formuler explicitement pour lui-même le cadre théorique sémantique qu'il mobilise, alors, il aura plus de chance de confronter ses propositions didactiques aux résultats de ses apprenants, en terme d'acquisition du lexique; autrement dit, il aura plus de chance de repérer « le lien entre le contexte instructionnel et l'acquisition des structures signifiantes ».

Annexe

Extraits de préparations d'enseignants en Master 1 FLE/S (2006-2007 ; université Jean Monnet, Saint-Etienne)

Chloé Radix.

Extrait: Nathalie Sarraute, Folio Théâtre : 25-27

H2, piteusement : Je te dis : ce n'est rien qu'on puisse dire… rien dont il soit permis de parler…

H1 : Allons, vas-y…

H2 : Eh bien, c'est juste des mots…

H1 : Des mots ? Entre nous ? Ne me dis pas qu'on a eu des mots… ce n'est pas possible…et je m'en serais souvenu…[…]

Analyse lexicale :

« *Dire* (et champ sémantique : demander, parler, abjurer, répéter):

XXVIIIème Colloque international d'Albi, Langage et signification : « Langage, temps et temporalité », Albi, 9-12 juillet 2007 (à par. 2008) .

Définition « noyau » du dictionnaire.	CCP : Expressions figées	CCP : Stéréotypes : proverbes.	Référence au texte.
I.Verbe transitif : Faire entendre aux moyens de la parole, énoncer*. …./……	« Dites 33 ! » « Comme dit l'autre… » « Entre nous soit dit. » « Avoir beau dire et beau faire » Cela va sans dire. » ……./……	« Qui ne dit mot consent » …../……..	« Je te dis » : Ligne 4 « Mais si je te les dis » Ligne.14 …../…….

Déroulement de la séance :

« [..] il s'agit de la première séance orientée vers la production orale, le jeu, et nous sommes en début d'année scolaire. [..] après avoir dit que Sarraute essayait de retranscrire la difficulté de chacun à trouver les bons mots pour exprimer sa pensée, on leur demandera ce qui leur pose le plus problème lorsqu'il faut parler en français (LE). Probablement, une des réponses sera : trouver les bons mots pour se faire comprendre ».

Jean Baptiste Livet :

Paris au mois d'Août, René Fallet

« Les possibles argumentatifs : « bonheur » ; « amour ». Citation de Fallet :

L'incertitude est la face cachée du bonheur [..]

[..] être sûr de l'amour de l'autre, c'est déjà le perdre [..]

Analyse lexicale :

« Ces deux expressions semblent intéressantes à étudier du point de vue des *possibles argumentatifs*. Tout d'abord, elles sont formulées sous forme de maxime, et deuxièmement elles lient des termes qu'on n'a pas l'habitude de voir associer, à savoir « incertitude » et « bonheur » d'une part, et « sûr » et « perdre » d'autre part.

1. Généralement *l'incertitude* est plutôt un sentiment perçu comme négatif, effrayant, parfois, à la rigueur, excitant. [..] On peut interpréter l'incertitude ici utilisée comme un *synonyme d'inhabitude*. [..] »

Incertitude DONC inhabitude DC bonheur

L'incertitude serait un PA de « Bonheur ».

2. « L'autre expression associe également deux mots qui ne se trouvent généralement pas l'un avec l'autre : *« être sûr » et « perdre »*. »

Sûr DONC acquis

« René Fallet considère qu'en matière d'amour, c'est l'inverse [..] »

Amour sûr DONC amour non acquis/ Amour DONC non sûr

« Comme on le voit dans la définition du Petit Robert, *l'amour* est « fondé sur l'instinct sexuel mais [entraîne] des comportements variés ». Ces comportements consistent en fait en les efforts faits chaque jour pour le conserver [...] »

Amour DONC non sûr DONC non acquis DONC non perdre

L'incertitude serait un possible argumentatif de « amour ».

Application didactique :

Mesurer « l'importance de ces mots romantiques en les confrontant à leur contraire [:] On peut se livrer à un exercice de l'OULIPO, écrire le contraire de ce texte.[..] »

Marie Thérèse Ducreux

La parure (extrait de Guy de Maupassant, Contes et nouvelles, tome 1, ,Nouveaux classiques Larousse, 1974.)

« C'était une de ces jolies et charmantes filles, nées, comme par une erreur du destin, dans une famille d'employés. Elle n'avait pas de dot, pas d'espérances, aucun moyen d'être connue, comprise, aimée, épousée par un homme riche et distingué; et elle se laissa marier avec un petit commis du ministère de l'Instruction publique[..] ».

Analyse lexicale :

« Le travail d'analyse du texte proposé ici, consiste à :

- regrouper les mots présents dans le texte autour des thèmes principaux : le statut social/ la réalité collective des femmes/ la pauvreté / etc.

- rechercher les noyaux de signification stable dans les dictionnaires »

Application didactique :

« Objectifs de l'application didactique : [...] repérer les thèmes principaux d'un texte littéraire ; regrouper les mots lexicaux se rapportant à un même thème ; oralement, émettre des hypothèses sur l'incidence que peut avoir l'introduction d'un nouveau mot sur la suite du texte, en se basant sur l'analyse lexicale de ce mot. Par exemple : *réalité* = modestie et bas de l'échelle sociale/pauvreté, simplicité et médiocrité/fatalité, manque et résignation/nécessaire et fonctionnel /désagréable ; *rêve* = distinction et haut de l'échelle sociale/ richesse,

inutile, beau et agréable/accessoire, esthétique et agréable/agréable et plaisant »

Camile Baud

Georges Pérec, W ou le souvenir d'enfance

« [..] A l'école on nous donnait des bons points. C'étaient des petits carrés de carton jaunes ou rouges sur lesquels il y avait écrit : 1 point, encadré d'une guirlande. Quand on avait eu un certain nombre de bons points dans la semaine, on avait droit à une médaille. J'avais envie d'avoir une médaille et un jour je l'obtins. La maîtresse l'agrafa sur mon tablier. A la sortie, dans l'escalier, il y eut une bousculade qui se répercuta de marche en marche et d'enfant en enfant. J'étais au milieu de l'escalier et je fis tomber une petite fille. La maîtresse crut que je l'avais fait exprès ; elle se précipita sur moi et, sans écouter mes protestations, m'arracha ma médaille.[..] »

Analyse lexicale :

Mot	*Noyau*	*Stéréotypes*
ETOILE (ligne 32)	Astre brillant de sa propre lumière, observable sous la forme d'un point scintillant, sans mouvement apparent	Etoile de David, Danseuse étoile, Etoile filante, Etoile du Berger, Etoile de mer. Récompense (militaire). Brillant, jaune, les branches d'une étoile, etc.…

« Le marquage voile comme il dévoile : « la médaille », comme « l'étoile », fonctionnent comme l'inscription d'une identité. [..] Ces deux symboles, aussi différents qu'ils sont, fonctionnent tous deux comme un marquage de l'identité [...] » : Médaille DONC marquage DONC bien/ Etoile DONC brillant DC bien/Etoile DONC marquage DONC mal.

Approche didactique :

« [..] une première séquence de cours sera consacrée à la compréhension écrite du texte (environ 25 minutes), ensuite, un travail sur le vocabulaire sera fait à travers le jeu du Tabou (une vingtaine de minutes), et enfin, une étape de production écrite est prévue afin de ré-exploiter certaines caractéristiques du texte narratif (environ 15 minutes)[. ..]

Bibliographie

Adam, J.-M., *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université, 1992.

Anscombre, J.C., « De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoï », in Anscombre J.C. (dir.), *La théorie des topoï*, Paris, Editions Kimé, 1995.

Anscombre, J.C., Ducrot, O., *L'argumentation dans la langue*, Liège Bruxelles, Pierre Mardaga Editeur, 1988 (2ème édition).

Bruner, J., Savoir faire, savoir dire, le développement de l'enfant, Paris, PUF, 1983.

Carel, M., Ducrot, O., « Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative », in *Langue Française* n°123, 1999, p. 6-26.

Charolles, M., « Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle », in www.lattice.cnrs.fr/article.php3 [sine loco] [2001].

Cuq, J.-P., Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

Ducrot, O., *Les mots du discours*, Paris, Editions de Minuit, 1980, Ducrot, O., « Les modificateurs réalisants », in *Journal of Pragmatics* n°24 1995, p.145-165.

Ducrot, O., Schaeffer, J.M., *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Editions du Seuil., 1995.

Galatanu, O., « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée », in *Langue Française* n°123, 1999, p. 41-52.

Galatanu, O., "La dimension axiologique de l'argumentation", in Carel, M.(éd.), *Les facettes du dire. Hommage à Oswald Ducrot*, Paris, Kimé, 2002, p. 93 – 108.

Galatanu, O., "La construction discursive des valeurs", in Barbier, J-M. (éd.), *Valeurs et activités professionnelles*, CRF CNAM, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 87 – 114.

Galatanu, O., « Sémantique et élaboration discursive des identités."L'Europe de la connaissance" dans le discours académique », in Suomela-Salmi, E., Dervin ,F., *Cross cultural and cross-linguistic perspectives on Academic discourse*, Turku, Finland, University of Turku,. 2006.

Galisson, R. *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International, 1991.

Gaonac'h, D., Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Langues et Apprentissage des Langues, 1991.

Moirand, S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette FLE, 1990, p. 122-165.

Pescheux, M., « Le temps simulé de la polyphonie : la focalisation anaphorique dans des discours de « définitions naturelles » », in Marillaud P. (dir.), *Actes du XXVIIIème Colloque international d'Albi, Langage et signification : « Langage, temps et temporalité »*, Albi, 9-12 juillet 2007 (à par. 2008).

Putnam, H., *Représentation et réalité*, Paris, NRF Gallimard, 1990.

Types de remédiations dans la co-construction des discours en français langue académique : le cas de la communication médiée par ordinateur

MONICA VLAD**, MIOARA CODLEANU*,
FRED DERVIN*** & SANDINA VASILE*

**Université Ovidius Constanta (Roumanie) **Université Ovidius Constanta / DILTEC, Paris 3 ***Université de Turku (Finlande)*

I. Argument

L'un des objectifs principaux des études universitaires de français langue étrangère est l'acquisition du français langue académique (FLA). Il s'agit d'un type d'enseignement de français qui va bien au-delà de l'enseignement apprentissage du FLE car il accentue l'acquisition de compétences langagières (linguistique, sociolinguistique, pragmatique et protéophilique, Dervin 2007), de savoir-faire académiques de haut niveau, qui sont liés exclusivement aux contextes et domaines d'utilisation académique et de la recherche (cf. Dervin, Johansson, Mutta, 2007). Nous proposons de discuter ici de l'apprentissage du français écrit académique par le biais d'un projet d'écriture d'un article de recherche, projet auquel nous avons soumis nos étudiants en première année de Master à l'Université Ovidius de Constanta (Roumanie) et à l'Université de Turku (Finlande). Nous proposons de rendre compte des différentes remédiations rendues possibles grâce à un exercice de communication médiée par ordinateur (CMO, interaction en mode texte, synchrone, exolingue, multipolaire). L'approche se place donc dans un paradigme socioculturel et de cognition distribuée et examine « les dynamiques qui se créent entre les propriétés humaines et technologiques en interaction » (Zourou, 2007 : 8).

Sur la base d'un corpus d'enregistrements faits dans des salles virtuelles de *chat*, à la suite de Py (1993), nous nous interrogerons sur les polarisations identifiables et en cours de construction des apprenants lors du processus d'acquisition (polarisations orientées vers le système de la langue, vers la norme ou, enfin, vers la tâche à réaliser). La mise en rapport des types de remédiations que les étudiants se proposent les uns aux autres avec les types de justifications qu'ils mettent en discours ainsi qu'avec les différents rôles et positions qu'ils endossent lors des échanges nous permettront de comprendre l'apport de l'interaction dans la mise en place de la co-construction du discours académique en apprentissage. Nous nous interrogerons enfin sur les possibilités offertes par la CMO dans la mise en place de ce type d'interaction.

II. Description du contexte de l'étude et du corpus recueilli

L'expérience d'écriture académique à laquelle ont été soumis les étudiants avant la mise en place de la session de communication par chat s'est déroulée sur un semestre (octobre 2006-février 2007), à l'intérieur de cours de méthodologie de la recherche qui étaient proposés aussi bien dans le cursus d'études françaises (niveau *Master* 1/2) de Turku que dans celui du Master de Didactique du Français Langue Etrangère de Constanta. Les étudiants des deux groupes étaient censés rédiger un travail écrit d'une dizaine de pages sur la base d'une problématique de recherche en lien avec leurs parcours d'études. Pour les étudiants finlandais, ce travail écrit représentait le point de départ du mémoire de Master. Pour les étudiants roumains, il s'agissait d'articles de recherche préparés dans le cadre d'une simulation de colloque jeunes chercheurs à l'Université de Constanta (Vlad et al., *à paraître*).

Dans les deux institutions, les objectifs de l'exercice d'écriture académique visaient la mise en place chez les étudiants de mêmes compétences qui correspondent, en grandes lignes, à la modélisation des compétences d'un scripteur académique expert : *formuler une problématique, poser des hypothèses, introduire et citer ses sources, présenter la pensée des auteurs de façon synthétique* et, enfin, *communiquer avec un tiers en marge de son projet de recherche.* Les prémisses fondamentales qui se trouvent à la base des deux programmes de cours de méthodologie de la recherche étant que ces compétences s'apprennent et qu'elles sont largement déterminées du point de vue linguistique, discursif, pragmatique, et culturel par le champ du français comme langue de circulation des discours de recherche.

L'interaction par CMO s'est déroulée pendant le mois de février 2007, au moment où les étudiants des deux groupes étaient plus ou

moins dans la phase finale de leur rédaction. Ceux-ci ont participé à la session chat par « couples », chaque « couple » disposant d'une *salle de chat* sur un site commercial. L'objectif principal de l'exercice de communication a été de lire le texte du collègue de l'autre université et de le commenter pendant le chat (environ 7 pages pour les articles de recherche des étudiants de Constanta et un résumé de la recherche et 6 pages au choix tirées des travaux en cours pour les étudiants de Turku).

Le plan proposé aux étudiants pour la mise en place de la session chat devait orienter la discussion vers les thèmes suivants :

A. (discussion sur) les parcours universitaires

B. questions – réponses (impressions générales sur les travaux de la part des deux étudiants)

C. questions et commentaires sur l'article lu:

1. La Forme

- Linguistique: 3 questions minimum sur : la syntaxe (formation des phrases), la morphologie (verbes, substantifs, pronoms), le lexique, l'orthographe (accents, correction orthographique, ponctuation,…)

- Pragmatico-discursive: 3 questions minimum sur : l'intégration du discours d'autrui (citations), l'argumentation (le texte vous convainc-t-il?), l'énonciation (respect des pronoms, présence de l'auteur,…)

2. Le Contenu : cohérence de ce que vous avez lu.

Selon le type de travail, vous pourrez évaluer : l'exposé de la problématique, les hypothèse(s), l'adéquation question(s)/hypothèse(s), la structure de la théorie, la définition des concepts, l'analyse (méthode et application de cette méthode), la présentation des résultats, la pertinence de la bibliographie

(*extrait des instructions aux étudiants*)

Le fait que la discussion soit dirigée par ces consignes assez précises induit une certaine violence symbolique, la présence indirecte des enseignants ayant formulé ces consignes influe en même temps sur la thématique globale des discussions et sur le déroulement stratégique des interactions (les étudiants savent que la session chat fait partie d'un devoir académique qui pourra être analysé par les enseignants).

Comme la communication allait être rendue possible par le français langue étrangère, code que les deux groupes d'étudiants ont en commun, nous avions émis l'hypothèse que certaines hésitations dans l'utilisation du français ou les fautes de langue seraient communes et offriraient une position rassurante, d'égalité aux participants en favorisant leur coopération dans l'accomplissement de la tâche à réaliser. En outre, le

caractère hybride de la CMO assurerait rapidité et souplesse au processus de négociation des rôles ou positions multiples que les participants assument ou se voient attribuer à tour de rôle ou simultanément, de façon plus ou moins stable, par des négociations successives le long de l'interaction : apprenti-chercheur, apprenti-expert, décideur, médiateur, collègue, motivateur envers ses camarades, témoin. (Dervin, Johansson & Mutta, 2007, sur les *Apprentissages collectifs médiatisés en langues*, voir la synthèse opérée par Zourou, 2007). Ceci favoriserait enfin la coopération, la réflexion aux remédiations que chacun décide (ou non) d'opérer et le retour vers le texte qu'il a produit.

III. Polarisations et remédiations identifiées dans le corpus

A. Les objectifs d'observation

En partant des considérations de Py (1993) reprises par D. Coste (2002), sur ce qu'il appelle le « territoire » de l'apprenant, nous avons essayé d'identifier dans le corpus les traces des trois types de « polarisations » qui soutiennent nécessairement l'acquisition, même si « la pondération entre elles varie selon les apprenants et, pour un même apprenant, selon les moments » (Coste, ibid. : 7).

Pour parvenir à une image synthétique des remédiations opérées dans la co-construction du discours, nos observations ont pris en compte les axes et les aspects particuliers suivants:

- Les polarisations orientées vers la tâche à réaliser **:** mise en discussion des particularités de la tâche à effectuer, questionnements, problèmes repérés, etc.

- Les polarisations orientées vers la norme du discours académique en français langue étrangère **:** discussions sur les macro-structures textuelles, dimensions énonciative et pragmatique, négociations des schémas discursifs du discours académique, aspects spécifiques du discours de la recherche.

- Les polarisations orientées vers le système de la langue **:** reformulations, demandes de précision, statut de l'erreur, etc.

B. Les polarisations orientées vers la tâche

L'analyse des chats montre qu'il y a une conscience claire des enjeux discursifs de la tâche, c'est-à-dire de l'existence de normes différentes concernant l'article ou le mémoire de Master, en vertu desquelles les étudiantes parviennent à opérer des "catégorisations" (cf. Mondada, 1999 ; Mondada et Pekarek, 2005) :

T : et je suis en train d'écrire mon mémoire de maîtrise, comme vous voyez

R & S : aaa, c'est pour ça qu'il est si long :D

T : Oui :)

R & S : notre travail, en fait, n'est pas le mémoire...

T : Oui, c'est ça que j'ai pensé, c'est un article?

R & S : c'est un article que nous devons présenter dans le cadre d'un colloque

Chaque tâche est perçue aussi bien sous l'aspect du volume de travail exigé que sous celui du nombre de pages attendu, en fonction des normes imposées par le genre (article/mémoire) et par le contexte de présentation (colloque/soutenance de mémoire). Chez tous les participants, il y a conscience de l'exigence accrue de la tâche, d'où découle une attitude responsable envers un travail qui comporte plusieurs étapes:

M : Je pense qu'il s'agit d'une *étude plus longue et laborieuse*. Donc je te souhaite patience, énergie et succès.

S : « l'analyse que tu as pu lire ne s'avère qu'une *ébauche* »

L'analyse des séquences citées plus haut montre que les interventions contribuent au positionnement de chacun, aussi bien par rapport à la diversité des objets de recherche, des méthodologies et des points de vue possibles, que par rapport à la réalisation de ses propres objectifs. Cette attitude constitue une prémisse de l'acceptation des remédiations éventuelles ; elle soutient la dynamique de l'interaction et justifie les réactions subjectives aux interventions des partenaires de discussion (voir *infra*, section 4).

C. Les polarisations orientées vers la norme du discours académique en français langue étrangère

L'analyse de l'interaction révèle le fait que l'attitude envers la tâche est doublée par la connaissance des normes du discours académique. Comme les participants ne discutent pas sur des versions finales, le corpus analysé ne fait pas ressortir une préoccupation pour l'ensemble argumentatif des travaux, envisagée dans le sens de la discussion autour des enjeux argumentatifs de la recherche et de ses aspects rhétoriques.

A l'inverse, on remarque, à partir de la terminologie véhiculée, le fait que les questions portent sur des aspects généraux concernant les fondements théoriques et méthodologiques de la recherche :

R & S : nous sommes intéressées par *la manière d'appliquer la théorie*, [très bien organisée d'ailleurs,] sur ton corpus.

R & S : Comment vas-tu *organiser les informations* reçues ? Quelle est *la méthode de travail* ?

T : En fait *comment vous faites votre analyse… en comparant* tout simplement ?

Est-ce qu'il y a des méthodes d'analyse spécifiques ? Quantitativement ?

Les réponses renvoient à des domaines précis d'analyse :

T: oui. Je vais utiliser les *analyses linguistiques*

T: il y en aurait trois.

T: le *contexte interactionnel* (interlocution : les interviewées parlent à qui et en tant que qui?)

T: le discours *représenté* (la voix d'autrui impliquée au discours, comme dieu)

T: vous connaissez?

R&S: nous comprenons.

T: et à la fin, *la subjectivité dans la langue*, comme les substantifs, adjectifs et *verbes affectifs et évaluatifs.*

T: c'est tout

L'exposé des prémisses théoriques et méthodologiques contient d'autres remarques qui renvoient aux normes du discours académique, et qui visent la clarté notionnelle ou la portée des séquences explicatives. On remarque par exemple la récurrence évidente des mots de la famille d' « explication » :

S : une *explication* de cette affirmation serait souhaitable.

M[119] : dans mon texte *j'ai l'explication*, j'ai envoyé le même pour vous

M : alors, l'utilité des langues. Peux-tu *préciser* cela ? l'utilité pour quoi? pour qui? …]

M : je comprends mais je crois il est utile de *l'expliquer*

[119] L'étudiante finlandaise dont l'initiale est également notée en M sera désignée par les lettres $M_{F.}$

Les observations les plus fréquentes portent sur des aspects formels microtextuels mais qui tiennent aussi à la structure particulière du discours académique. Celles-ci sont plus fréquentes en raison de leur accessibilité compte tenu de l'expérience restreinte des étudiantes. La classification des interventions de remédiation par types d'opérations montre l'efficacité accrue de l'échange, même si on peut supposer que tous les problèmes ne sont pas résolus: Prenons trois exemples pour illustrer :

- Propositions de Permutations :

  M : vos propres commentaires et reformulation pourraient être *inclus dans le texte et non pas comme note en bas de page.*

  M : quand vous proposez le deuxième tableau, j'aurais voulu voir *les explications d'abord* pour le degré de satisfaction

- Appel à un enrichissement rhétorique :

  S : après cette phrase on s'attendrait à une définition, mais tu fais un passage un peu trop brusque au paragraphe suivant qui parle de toute autre chose:

  M_F: quant à la forme, je trouve utile si vous pourriez *ajouter les phrases introductives* au debut de chacune partie pou mieux savoir de quoi s'agit-il.

- Questionnements sur la lisibilité et la pertinence des informations :

  S : dans cette phrase tu devrait souligner les termes en question (didactique...), les mettre en italiques par exemple, ou entre guillemets

Les participants valorisent le caractère organisé et précis de l'exposé, la clarté des micro-séquences et d'autre part, ils sanctionnent le moindre aspect de désordre, d'ambiguïté et de lisibilité difficile. On peut donc conclure que les interactions jouent un rôle évident dans l'apprentissage des normes du discours académique et que les remédiations suggérées provoquent un retour aussi vers la représentation son propre texte.

D. Les polarisations orientées vers le système de la langue

La dernière catégorie de remédiations touche au système de la langue (lexique, syntaxe, morphologie, etc.) et propose des polarisations qui sembleraient être les plus accessibles aux étudiants, car ils sont entrainés dès le collège à se concentrer sur ces éléments. Nous nous contenterons de quelques échanges polarisés autour de ceux-ci :

(a) Remédiations sur le lexique

R& S : l'adverbe « momentainement », du premier paragraphe du resume, le mot existe-t-il ?

T : bonne question ;) je vais le vérifier

R&S : nous l'avons vérifié : D il n'existe pas

(b) Remédiations sur la phrase complexe :

S : dans le domaine des discours de transmission de connaissances les discours didactiques font partie de l'ensemble des discours seconds que l'on considère généralement comme issus des discours premiers ou discours sources qui sont les discours de recherche qui visent à produire des connaissances nouvelles dans un domaine (id : 182)

S : *la phrase me semble un peu trop longue, avec trop de pronoms relatifs*

M : le texte était tire directement du livre, donc il faut *reformuler la phrase*, j'ai eu des commentaires sur cela

Un aspect intéressant lié au système de langue est à souligner ici : toute l'attention semble porter sur le texte commenté tandis que l'expression dans le chat contient un certain nombre de *fautes* grammaticales ou orthographiques, qui ne mènent à aucune correction en direct.

Au total, les remédiations proposées par les participants au chat reflètent en même temps leurs apprentissages antérieurs en matière de discours académique en français langue étrangère et la conscience d'une évaluation des échanges par les enseignants. Ainsi, les justifications qu'ils mettent en scène et qui seront analysées plus bas sont non seulement des « preuves » ou des « alibis » (en fonction de qui justifie, l' « expert » ou l' « apprenant ») mais aussi des clins d'œil adresses aux enseignants lecteurs qui sont censés comprendre par ce biais que la tâche donnée ainsi que le cours qu'ils ont enseigné ont bien été appris.

IV. Savoir-faire académiques et recours aux autorités

Dans cette section, nous nous intéressons aux types de justifications apportées par les étudiants dans ce que nous pourrions qualifier de *discours d'expertise*. Rappelons que l'expertise est comprise ici comme une prise de conscience mais aussi une connaissance solide des caractéristiques du FLA, qui comprennent également des savoir-faire académiques (Dervin, Johansson et Mutta, 2007). Justifier ses commentaires et critiques à des collègues et être constructif sont deux objectifs majeurs dans la construction de ces savoir-faire. Il s'agira donc ici de voir comment les étudiants soutiennent les types de remédiations examinés *supra* en faisant intervenir des *autorités*. Notre hypothèse est que les étudiants pourraient avoir recours à trois types d'autorités : scientifiques (auteurs, 'références'), professionnelles (voix d'enseignants-chercheurs par ex.), et, puisque nous travaillons dans le cadre du

FLA, langagières (dictionnaires mais aussi ‘natifs’). En outre, on peut s’attendre à discerner des *autorités tierces* sous la forme de voix inidentifiables ou peu précises (cf. Charaudeau et Montes, 2004 ; Hermans et Dimaggio, 2007). Comme les étudiants sont en phase de développer leur expertise, ces autorités tierces pourront sans aucun doute parsemer les discussions (nous ne nous intéresserons pas ici aux phénomènes d’intertextualité ou de sous-énonciation).

L’analyse des justifications montre que deux autorités sont quasiment absentes dans les chats : les autorités professionnelles et scientifiques. En fait, aucune autorité professionnelle n’a pu être identifiée dans le corpus. Les voix des enseignants-chercheurs, qui contribuent à la construction de l’expertise des étudiants, ne sont présentes qu’indirectement. En effet, à la lecture du corpus, il nous a semblé qu’elles sont absorbées dans le discours des étudiants. La frontière entre ces discours étant flou, il nous est donc impossible d’identifier les remédiations issues de ces voix. Quant aux autorités scientifiques, elles font également défaut. On observe toutefois quelques requêtes d’autorités, comme par exemple dans :

> **S** : peut-être introduire une définition de ce terme éclaircirait encore la différence entre les deux types de discours.

Même si l’étudiante n’impose pas directement une autorité scientifique (du moins elle ne précise pas), on peut supposer qu’au niveau Master *une définition* ne peut que faire référence à une autorité scientifique.

Passons à présent aux autorités les plus marquées, les autorités langagières et tierces - même si celles-ci sont toutefois peu présentes dans les interactions. Les autorités langagières se résument au recours à des aides langagières telles que le dictionnaire :

R&S : l’adverbe « momentaiment », du premier paragraphe du résumé

T : chaque moment

R&S : le mot existe-t-il ?

T : instantanément

T : bonne question ;)

T : je vais le vérifier

R&S : nous l’avons vérifié :D il n’existe pas

Dans cet extrait, les étudiantes négocient le sens d’un mot trouvé dans une des productions (« momentaiment »). Les étudiantes roumaines (R&S) hésitent avant de mettre en avant l’autorité d’une aide

langagière implicitement à la fin du tour (qu'elles ne précisent pas d'ailleurs ; s'agit-il d'un dictionnaire ? d'Internet ?). De son côté, l'étudiante finlandaise tente de trouver des synonymes (*chaque moment* et *instantanément*) pour se justifier puis propose d'aller vérifier le mot avant que les autres étudiantes lui disent que le mot n'existe pas.

Le dernier type d'autorité identifié, les autorités tierces, sont les plus utilisées par les étudiantes pour fonder leurs critiques. La figure imaginaire du lecteur domine cette catégorie. Ainsi, à la suite de l'extrait précédent, on peut lire :

> **R&S** : en fait nous te l'avons dit car nous pensons que le lecteur peut l'interpréter avec le sens de « de façon » momentanée

Ainsi que dans un autre extrait :

> **M** : donc vous le dites dans votre travail pour que le lecteur sache

Cette autorité tierce devient donc un alibi pour proposer des remédiations. On pourrait avoir ici aussi une stratégie pour sauvegarder la face de l'interlocuteur et la sienne (cf. la section suivante). Enfin, à la lecture du corpus, il nous a semblé que ce type de commentaire pourrait être issu des voix des enseignants-chercheurs. En effet, souvent, ces derniers proposent aux étudiants des exercices d'identification des voix (qui dit quoi à qui ?) dans les productions académiques et utilisent eux-mêmes cet argument dans leurs commentaires aux étudiants.

En tout, le corpus comporte peu de justifications des remédiations proposées même si les instructions des enseignants formulaient explicitement le besoin de motiver ses commentaires. Etait-ce toutefois clair ? Il se pourrait que le côté 'informel' du chat ait eu un impact sur ce qui s'est écrit (les étudiants n'étaient pas en train de rédiger officiellement) et qu'ils n'aient pas systématiquement associé cette tâche avec les savoir-faire académiques enseignés. Finalement, pour les autorités scientifiques ou langagières, on peut émettre l'hypothèse que les étudiants n'ont pas pu vérifier les références trouvées dans les chapitres relus ou bien qu'ils n'ont pas encore acquis les connaissances et la maturité scientifique nécessaires (les groupes roumains et finlandais ne travaillaient pas toujours à partir des mêmes cadres théoriques).

V. Interaction et stratégies adoptées

L'intérêt majeur de l'exercice proposé pour l'apprentissage du FLA a été de mettre les étudiants en position d'interagir pour lire et porter des jugements sur leurs textes respectifs. Comme il s'agit d'une évaluation critique et de prises de position, on se trouve, d'une part, dans une situation où les faces positives et négatives des participants sont

visiblement menacées de manière grave et permanente, mais, d'autre part, il s'agit d'un jeu accepté par la participation même à cette interaction.

En suivant les consignes de l'exercice, les participants conviennent de présenter leurs commentaires, questions et observations au sujet du travail de leur interlocuteur, à tour de rôles. Chacun va donc assumer tantôt le rôle d'« expert » et tantôt celui d' « apprenti » (e.g. :**M.:-** *Demain c'est à moi d'être critiquée ;* **M.***: J'essaie d'écrire toutes mes remarques et demain c'est moi qui en profite*).

La préservation de soi et le respect d'autrui étant obligatoires pour que l'interaction fonctionne dans les meilleures conditions (E. Goffman cité dans Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 173-174), les participants mettent en oeuvre des stratégies de figuration que nous allons analyser dans ce qui suit.

Par sa position même, « l'expert » aura la tâche difficile, d'une part, de critiquer le travail de son interlocuteur, et d'autre part de sauver les faces menacées dans l'interaction. C'est à lui tout d'abord de faire appel à toute sorte de stratégies de figuration pour la réussite de l'interaction :

a) Il fait d'abord appel à des actes anti-menaçants comme les compliments, pour valoriser le travail de son interlocuteur et atténuer les observations, les questions, les critiques qui ne viennent qu'ensuite :

R & **S** : nous sommes intéressées par la manière d'appliquer **la théorie, très bien organisée d'ailleurs**, sur ton corpus.

R & **S** : en conclusion, **nous trouvons que tout est très bien organisé**, sauf ces ambiguïtés que nous avons essayé de te signaler.

T : **en fait, votre langue est très bien travaillée**, je trouve … mais quelques remarques considérant les précisions : …

b) Il insiste sur son rôle de « collègue » qui a le même type de problèmes, d'hésitations :

S : c'est normal d'avoir des hésitations et des lacunes quand on met ses idées sur le papier ;

S : Moi aussi je fais des phrases trop longues ! Mais le pécheur voit toujours mieux le petit grain de l'oeil de son voisin !

M : On devient aveugle par rapport à son propre texte

T : c'est compliqué avec les termes, non ? ☺

c) Il fait appel à des d'adoucisseurs de toutes sortes : phrase interrogative qui cache une négation et qui laisse à l'interlocuteur la possibilité de trouver une justification (1), des modaux (*peut-être, je crois, je pense, je trouve, il vaudrait mieux,* etc.) (2), des conditionnels (3), des précisions sur la nature de l'acte accompli (4), des smileys (adoucisseurs non-verbaux) (5):

(1) R& S : l'adverbe « momentainement », du premier paragraphe du resume, **le mot existe-t-il ?**

(2) M : **Je trouve** utile si vous pourriez ajouter les phrases introductives au debut de chacune partie pour mieux savoir de quoi s'agit-il.

T : **peut-être** les années des publications après les noms de chercheurs **pourrait** aider pour la précision du temps…

(3) M : quand vous proposez le deuxième tableau, **j'aurais voulu** voir les explications d'abord pour le degré de satisfaction

(4) S : M, j'espère que tu ne vas pas prendre mes remarques pour des **critiques** !…**ce sont tout simplement des conseils**

(5) T : bonne question ;) je vais le vérifier

R&S : nous l'avons vérifié **:D** il n'existe pas

d) Il minimalise l'importance du problème qu'il vient de signaler :

M : **un petit** problème lié à la numérotation des chapitres ; il y a des chapitres 3.2.2. sous un titre 4.2. par exemple

M : car le texte est **un peu** caché

« L'expert » fait donc des efforts pour valoriser son interlocuteur et pour minimiser l'importance de ses interventions en réduisant ainsi l'agression de ses actes. Il cherche à équilibrer autant que possible la relation verticale instaurée par les règles mutuellement convenues. Il insiste sur le fait que ses remarques sont plutôt des suggestions, des conseils, en rappelant son statut de collègue (de pair) qui a le même type de difficultés.

En acceptant la position inférieure qui lui a été assignée et qu'il a acceptée, « l'apprenti » ne ressent pas moins le besoin d'équilibrer la relation verticale instaurée, attitude nécessaire pour un déroulement heureux de l'interaction. Selon les règles de politesse, lui aussi a des devoirs concernant la protection des faces impliquées dans l'interaction. Il est donc obligé de ne pas perdre la face et de soutenir les stratégies figuratives de « l'expert ».

a) Il qualifie positivement les observations reçues :

S : Je trouve que ce sont **de bonnes remarques** celles que tu nous envoies…

T : Bonne question ☺

b) Il entre en jeu mimétique avec son interlocuteur en exprimant son adhésion au sujet des observations ou des suggestions de celui-ci :

S : oui, tu as raison

R& S : nous l'avons noté.

c) Il remercie pour les observations ou les apprécie explicitement comme étant un gain pour la qualité de son travail :

S : tu vois ? un oeil critique de l'extérieur est plus précieux, car il voit toujours plus clair

S : …et vraiment merci ! nous avons encore de temps pour amender notre article avant la publication… et tes remarques nous aident beaucoup

d) En qualité de « décideur », il justifie ses points de vue, explique sa démarche, ses décisions, chaque fois qu'il considère que son interlocuteur en a besoin ou aux sollicitations explicites de ce dernier :

M : vos propres commentaires et reformulations pourraient être inclus dans le texte et non pas comme note en bas de page …

S : **c'est que nous avons essayé de ne pas dépasser un nombre limite de 8 pages.**

S : la phrase me semble un peu trop longue, avec trop de pronoms relatifs

M : **le texte était tiré directement du livre, donc il faut reformuler la phrase, j'ai eu des commentaires sur cela**

« L'apprenti », s'engage dans la figuration, d'une part, en assurant « l'expert » du profit qu'il tirera des remarques de ce dernier : sa face positive est affectée mais son territoire s'agrandit. D'autre part, il assume aussi le rôle de décideur quant à la rédaction de son étude (et donc « d'expert ») et, de cette manière, il revalorise sa face positive.

Le respect rigoureux des règles de politesse par les participants à l'exercice montre, certes, leur volonté d'interagir et de ne pas court-circuiter l'interaction. Engagés dans l'interaction par la nature contrainte de l'exercice proposé, les participants font l'apprentissage du discours académique en FLA à travers des identités construites dans ce contexte interactionnel particulier où ils proposent des remédiations au texte de

l'autre, reçoivent des observations critiques qu'ils acceptent ou, si le cas se présente, rejettent en se justifiant.

VI. Conclusions

La mise en place et l'analyse de ce type d'interaction par CMO confirme le fait que son caractère hybride accélère, assouplit et multiplie la négociation des positions des interlocuteurs. Ces positions semblent favoriser la camaraderie, la coopération et la réflexion sur les remédiations que les étudiants décident (ou non) d'opérer et le retour éventuel vers le texte commenté. Les co-constructions des discours, définies dorénavant comme une attitude d'adhésion aux suggestions et critiques de *l'altérité inconnue*, sont donc facilitées : comme les étudiants ne partagent pas le même espace-temps, ils ne se connaissent pas et ne se rencontreront peut-être jamais - ils ne seront donc pas amenés à perdre la face. On aurait là une différence potentielle avec l'évaluation formative continue entre paires en présentiel.

En outre, la voix de l'altérité paire, « apprentie » elle aussi, aurait la vertu de rassurer. Moins hiérarchisant que dans le cas d'une interaction avec un 'natif', le *français lingua franca* (FLF) par lequel les étudiants communiquent semble se constituer en voix 'rassurante' et réconforte les étudiants car ceux-ci remarquent rapidement qu'ils partagent certaines hésitations en termes de compétences langagières et académiques. Ceci pourrait également favoriser leur coopération dans l'accomplissement de la tâche à réaliser – sans ignorer toutefois le besoin de formation supplémentaire à l'évaluation formative puisque notre analyse a bien révélé par exemple des lacunes en matière de justifications des remédiations.

En dehors de la relation entre les participants, ces co-constructions permettent aux étudiants des réflexions inédites face à leurs propres travaux. Le travail de « commentateur » et de « motivateur » auprès de pairs étrangers mène l'étudiant à un retour sur soi. Ainsi, d'après certains étudiants, les actes de relecture et justifications ont également un effet sur les perceptions qu'ils ont de l'écriture académique, de la recherche et des habitus culturels/institutionnels (avec prise de conscience d'une certaine rigueur à laquelle ils n'étaient pas forcément tous habitués). L'exercice pourrait sans aucun doute permettre le renforcement d'une attitude d'ouverture face à la critique ainsi que la construction de la personnalité du jeune chercheur, s'il était pratiqué sur du long-terme. Ainsi, lors du chat, deux étudiantes se remercient pour leurs commentaires critiques de la façon suivante :

S : tu vois ? un œil critique de l'extérieur est plus précieux, car il voit toujours plus clair

S : […] et vraiment merci ! Nous avons encore du temps pour amender notre article avant la publication… et tes remarques nous aident beaucoup[120].

Pour finir, disons que les remédiations que les étudiants se proposent les uns aux autres lors des sessions chat sont le reflet d'apprentissages ou d'évaluations antérieures qu'il serait intéressant de décrypter et de mettre en abime dans des buts d'amélioration.

Bibliographie

Charaudeau, P., Montes, P., *La voix cachée du tiers des non-dits du discours*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Coste, D., « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) », in *AILE*, 16, 2002, p. 3-22.

Dervin, F., « Evaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail », in Dervin, F., Suomela-Salmi, E. (éds.), *Evaluer les compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur*, Turku : Université de Turku, publications du département d'études françaises, 2007, p. 99-122.

Dervin, F., Johansson, M., Mutta, M., « Ecriture académique: collaboration multimodale et « constructions identitaires » en FLA », in *Synergies Europe*, no. 2, 2007.

Hermans, H.J.M., Dimaggio, G., « Self, identity, and globalisation in times of uncertainty: A dialogical analysis », in *Review of General Psychology*, 11(1), 2007, p.31–61.

Kerbrat-Orecchioni, K., *Les interactions verbales*, Armand Colin, tome II, 1992.

Mondada, L., « L'accomplissement de *l'étrangéité* dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », in *Langages* 134, 1999, p. 20-34.

Py, B., « L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche », in *AILE*, 2, 1993, p. 9-24.

Vlad, M., Claudel, C., Cislaru, G., Dervin, F. (à paraître), Évaluer le français écrit académique : quels objectifs ? quelles grilles ? quelles pratiques ?, in Dervin, F. & E. Suomela-Salmi, *Èvaluer les compétences langagières et (inter-)culturelles*.

[120] Toutefois, l'enseignant-chercheur sera prudent face à ces types de commentaires, qui ne garantissent pas toujours adéquation entre discours et actes.

Zourou, K. « Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues », in *Alsic*, col. 10, no. 2, 2007, p. 3-26.

QUATRIEME PARTIE

CONTEXTE INSTRUCTIONNEL, CONTEXTE SITUATIONNEL ET COMMUNICATION DIDACTIQUE

Chapitre I

Acquisitions des compétences et activités de la communication didactique (ateliers 1 & 2)

La lecture de l'image:L'impact iconographique sur la construction du sens

MOHAMMED AL-KHATIB

Professeur de français, Université Al al-bayt

Introduction

L'écriture avec les pictographes (figurations d'objets), les idéographes (écriture: chinoise, cunéiforme et hiéroglyphique) les alphabets n'a jamais été un acte gratuit. Ces écritures donnaient une matérialité visible à la pensée et à la parole invisible, en les prolongeant dans le temps et l'espace. Chacune de ces écritures est douée d'une certaine linéarité qui ne serait pas fixée arbitrairement.

Nous basant sur l'hypothèse que l'image est idiomatique au même titre que la langue pour l'écriture et la lecture, nous allons voir de la linéarité de l'écriture sur la compréhension de l'image. Nous allons montrer dans quelle mesure le sens de la lecture et de l'écriture du dessin serait contraint par la linéarité de la langue support.

Notre étude se divise en deux parties:

1- Dessiner un texte et écrire une image !

a- Les dessins isolés accompagnés d'un texte

b- Les dessins séquentiels accompagnés d'un texte

2- Les frontières significatives dans l'image

a- L'orientation comme élément de construction du sens dans l'image

b- Pour une fonction étendue de l'image dans la classe de FLE

I. Dessiner un texte et écrire une image

Notre propos n'est pas ici de montrer la complémentarité image/texte, mais plutôt l'impact de la linéarité de la langue support sur le dessin quand la première se manifeste à l'écrit dans le dessin. Nous allons voir dans quelle mesure la langue support est cohérente avec l'orientation du dessin lorsqu'il est isolé et en séquence.

A. Les dessins isolés accompagnés d'un texte

Il s'agit ici d'un dessin qui n'est pas inscrit dans une séquence graphique et qui porte souvent une action ou une idée. En fait, il existe toujours une cohérence entre l'orientation du dessin et celle de l'écriture de la langue support en fonction du sens discriminé. Autrement dit, l'action s'en aller aurait la même orientation que la langue support, soit gauche/droite en langues occidentales, et droite/gauche en arabe. Par contre, l'action arriver ayant une valeur centripète, aura l'orientation inverse de la langue support qui est droite/gauche en langues occidentales, et gauche/droite en arabe. La première expérimentation que nous avons effectuée nous a prouvé cela, mais il s'agissait d'un dessin sans texte et c'était le sujet qui devait lui attribuer une phrase parmi celles que nous avons proposées. Dans l'expérimentation suivante, le dessin sera accompagné d'un texte et le sujet doit choisir celui qui lui semble cohérent avec la langue support en fonction de l'orientation et du sens.

Expérimentation

- Public testé

Nous avons fait le test avec vingt étudiants dont dix étudient l'anglais à l'université et les dix autres étudient différentes spécialités. Ils ont entre 19 et 24 ans.

- Hypothèse

La contrainte de linéarité de la langue support est pertinente dans les dessins isolés quand ils sont accompagnés du texte et quand on a plusieurs dessins à comparer.

- Outils

Quatre dessins de Tintin dont les deux premiers ont l'orientation gauche/ droite avec les textes suivants : dessin 1 (figure 1) «Viens, Milou. Nous allons faire un tour…», dessin 2 (figure 2) «Viens, Milou. Nous rentrons.» Sur les deux autres dessins (figures 3 et 4), qui sont le duplicata renversé des deux premiers dessins, nous avons gardé les mêmes textes précédents. Les textes français ont été proposés aux étudiants en anglais. Il y a aussi quatre autres dessins qui ont la même

forme et la même orientation mais avec des textes en arabe, voir figures 5, 6, 7, 8.

- Passation du test

Après avoir divisé le groupe en deux, nous avons demandé aux étudiants du premier groupe, qui étudient l'anglais, de choisir deux dessins parmi les quatre ayant des phrases en anglais qui leur semblent logiques. Nous avons demandé la même chose aux étudiants du deuxième groupe qui devaient choisir deux dessins parmi quatre dont les phrases sont en arabe.

Figure 1

Figure 2

Figure 3

Figure 4

Figure 5

Figure 6

Figure7

Figure 8

- Conclusion

- Résultats

Les dix étudiants du premier groupe, et sans exception, ont désigné le premier et le troisième dessin comme logiques (voir figures 1 et 3) ; alors que les étudiants du deuxième groupe qui ont fait le test en arabe ont choisi le deuxième et le quatrième dessin. Voir figures 6 et 8.

- Résultats du test

Nous pouvons conclure que le choix que les sujets ont fait est basé sur la cohérence entre la valeur centrifuge ou centripète, soit le sens discriminé par l'orientation dans les dessins, et la linéarité de l'écriture de la langue support. Autrement dit, on a choisi en anglais le premier dessin où l'orientation du personnage (gauche/droite) correspond au sens

du texte qui l'accompagne «*Viens, Milou. Nous allons faire un tour*.» ; tandis que l'on a choisi le troisième dessin dont l'orientation (droite/gauche) correspond à la valeur centripète *rentrer*. Il en est de même pour l'arabe, si bien que l'on a choisi le dessin où l'orientation (droite/gauche) correspond au sens du texte «*Viens, Milou. Nous allons faire un tour*.» ayant la valeur centrifuge; et le dessin dont l'orientation (gauche/droite) représente la valeur centripète *rentrer*.

La contrainte de linéarité de la langue support est pertinente ici dans le dessin isolé, car il s'agit de comparer plusieurs dessins pour choisir le plus logique.

B. Les dessins séquentiels accompagnés d'un texte

Le dessin n'a pas les mêmes particularités quand il est seul ou inscrit dans une séquence graphique. La contrainte de linéarité de la langue support n'a pas la même force quand il s'agit d'un dessin isolé ou d'une séquence de dessins. Nous allons voir dans l'expérimentation suivante dans quelle mesure la langue support accompagnant le dessin peut être contrainte pour la compréhension et la linéarité de ce dernier.

Expérimentation

- Public testé

Un groupe de vingt étudiants divisé en deux. Le premier groupe est composé de dix étudiants qui étudient l'anglais. Le deuxième contient dix étudiants qui étudient différentes spécialités. Ils ont tous entre 20 et 25 ans.

- Hypothèse

La contrainte de linéarité de la langue support accompagnant les dessins séquentiels est peu pertinente, car c'est plutôt la logique narrative qui détermine la linéarité dans la séquence graphique.

- Outils

Il s'agit de deux séquences narratives dont la première est accompagnée des textes en arabe et la deuxième contient des textes en anglais. La succession des vignettes de la première séquence est droite/gauche avec des dessins ayant l'orientation droite/gauche aussi sauf la première, dont le dessin a une orientation inverse. Il en est de même pour la deuxième séquence dont les vignettes se suivent de gauche à droite et les dessins aussi, sauf la première, où le personnage prend une orientation opposée. Voir figures 9 et 10.

- Passation du test :

Nous avons demandé au premier groupe d'étudiants, qui ont la séquence en arabe, d'indiquer la vignette dans la séquence, figure 9, qui perturbe la chronologie narrative. Nous avons demandé la même chose au deuxième groupe d'étudiants qui étudient l'anglais (figure 10).

Figure 9

Figure 10

- Conclusion

- Résultats

Comme nous l'avons prévu, tous les étudiants ont reconnu la vignette (la première dans chaque séquence) qui perturbe la logique de la séquence. Ce teste aurait le même résultat, même si nous enlevions les textes, à cause de l'incohérence de la première vignette par rapport aux autres vignettes.

- Analyse des résultats

Il existe, en fait, deux critères sur lesquels les étudiants se sont basés pour reconnaître la vignette incohérente :

A- Le déplacement du personnage dans la première vignette ne va pas avec le déplacement dans les vignettes suivantes. Autrement dit, la logique narrative de la séquence ne permet pas au dessin de la première vignette de prendre une orientation opposée à celle des autres vignettes de la même séquence.

B- Le fait que le dessin incohérent soit inscrit dans une séquence graphique aide le sujet à le reconnaître en le comparant avec les autres dessins de la même séquence. Ainsi, si le premier dessin propose un déplacement de droite à gauche alors que les autres un déplacement inverse, le sujet se pose la question en se référant aux autres vignettes et peut être au texte pour vérifier la signification et trouver l'incohérence.

Dans ce test, l'incohérence entre la valeur centrifuge et le sens du dessin accompagné d'un texte en anglais ou en arabe est peu pertinente, mais elle peut être l'un des critères qui ont aidé les étudiants à reconnaître la vignette incohérente. Dans la première séquence l'orientation gauche/droite du personnage ne correspond pas au sens du texte (il va au lac), qui a une valeur centrifuge. Il en est de même pour la deuxième séquence dont l'orientation du personnage (droite/gauche) dans la première vignette ne va pas avec la valeur centrifuge discriminée par le texte (il va au lac).

Il en résulte, donc, que la contrainte de linéarité de la langue support ou du texte accompagnant le dessin est peu pertinente à l'orientation des dessins en séquence. Dans la séquence graphique c'est plutôt la logique narrative qui détermine le déplacement dans les vignettes et la cohérence entre celles-ci.

II. Les frontières significatives dans l'image

Le décodage, la compréhension, l'interprétation…etc sont des procédures que l'on utilise pour lire le dessin. Même si celui-ci peut être idiomatique au même titre que la langue pour la lecture, il a ses propres particularités. Normalement, le dessin s'inscrit dans la même linéarité que le texte qui l'accompagne. Mais il y des cas exceptionnels où le dessin prend le sens opposé du texte pour des raisons exigées par la logique que le contenu du texte impose. Comment pouvons-nous comprendre l'image lorsqu'elle est privée du texte ?

La lecture du dessin n'est jamais arbitraire. Quand nous regardons un dessin nous adoptons forcément une technique qui nous permet de le balayer pour le décoder. La lecture du dessin serait différente quand il est isolé[121] ou en séquence. Il convient donc de traiter séparément de la lecture du dessin en tant que dessin isolé ou séquentiel mais sans texte.

121 Nous entendons par « isolée » l'image qui est toute seule et qui n'est pas inscrite dans une séquence.

A. L'orientation comme élément de construction du sens dans l'image

Dans quelle mesure le fait que le dessin soit privé du texte influence-t-il la détermination de la linéarité de celui-ci et sa compréhension ? L'orientation que le personnage prend dans le dessin, qu'elle soit de droite à gauche ou de gauche à droite, n'est jamais un acte gratuit. Cette orientation est considérée comme un point de repère dont le lecteur se sert pour accorder une certaine signification à l'image.

Pour répondre à la question précédente, il convient de distinguer deux types de dessins : les dessins isolés « holistiques » qui n'ont aucun rapport avec un autre dessin; et les dessins « séquentiels » construisant une histoire, comme ceux que l'on trouve dans les bandes dessinées. Nous avons fait une série d'expérimentations pour montrer le rôle que l'orientation peut jouer dans la construction du sens dans l'image.

- Les dessins isolés sans texte

Il s'agit d'un dessin qui se trouve seul sans aucun rapport à un autre dessin ni à un quelconque texte.

Expérimentation

- Public testé

Vingt étudiants jordaniens dont dix étudient l'anglais, âgés de 19 à 23 ans.

- Hypothèse

Le but de ce test est de prouver que : - une sémiologie influencée par la langue et la culture arabe prendrait le sens droite/gauche pour la valeur centrifuge, et le sens gauche/droite pour la valeur centripète ; - une sémiologie influencée par la langue et la culture occidentale prendrait le sens gauche/droite pour la valeur centrifuge, et le sens droite/gauche pour la valeur centripète.

- Outils

Deux dessins contenant un seul élément dont le premier illustre le dessin d'un homme qui court et le deuxième illustre la même chose mais avec une direction opposée du personnage. Voir figures 13 et 14.

- Passation du test

Après avoir divisé le groupe en deux, nous avons demandé au premier groupe d'accorder une de ces deux phrases écrites en arabe (le bonhomme s'en va) et (le bonhomme arrive) au dessin qui lui semble convenable au sens de la phrase. Nous avons demandé la même chose

au deuxième groupe mais en leur donnant les phrases en anglais.

- Conclusion

Résultat

Nous avons remarqué que neuf étudiants sur dix avaient attribué la phrase (le bonhomme s'en va) au dessin de la figure 14 où le personnage prend la direction droite/gauche, et la phrase (le bonhomme arrive) au dessin de la figure 13 où le personnage prend la direction gauche/droite. Un seul étudiant a fait l'inverse.

Figure 13

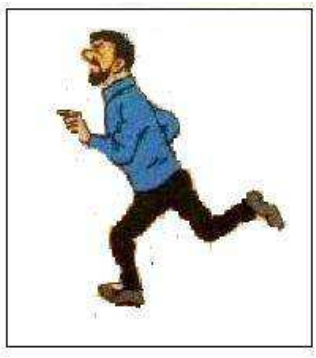


Figure 14

Concernant le deuxième groupe auquel nous avons donné les deux phrases en anglais, nous avons remarqué qu'ils avaient attribué la phrase (le bonhomme s'en va) au dessin de la figure 13 où le personnage se dirige de gauche à droite, et la phrase (le bonhomme arrive) au dessin de la figure 14 où le personnage prend la direction inverse.

- Analyse des résultats

Le fait que les étudiants choisissent l'action de *s'en aller* pour le dessin où le personnage prend le sens droite/gauche, et l'action d'*arriver* pour le dessin où le personnage prend le sens gauche/droite n'est pas un acte arbitraire ni gratuit. Ces étudiants savent consciemment ou inconsciemment qu'il existe un rapport entre la linéarité de la langue support, l'arabe, et le sens de la phrase. Etant donné que le sens de l'écriture en arabe va de droite à gauche, les étudiants ont attribué l'action de *s'en aller* au dessin où le déplacement du personnage a le même sens. Par contre, ils ont accordé l'action d'*arriver* au dessin où la direction du personnage n'est pas la même que l'écriture arabe pour exprimer le contraire de la première action *s'en aller.*

Contrairement à ce que le premier groupe a fait, le deuxième a choisi l'action de *s'en aller* pour le dessin dont le déplacement correspond au sens de l'écriture en anglais (gauche/droite) ; alors qu'ils ont attribué

l’action d’*arriver* au dessin où le déplacement du personnage est opposé à l’écriture en anglais.

- Les dessins séquentiels sans texte

Il s'agit d'une série ou d'une suite logique de dessins racontant une histoire. Nous allons voir dans l'expérimentation suivante la différence entre le dessin isolé et celui en séquence quand il s'agit de le comprendre et de lui attribuer une certaine linéarité.

Expérimentation

- Public testé

Le même public que celui de la première expérimentation : vingt étudiants jordaniens dont dix étudient l'anglais et ont entre 19 et 23 ans.

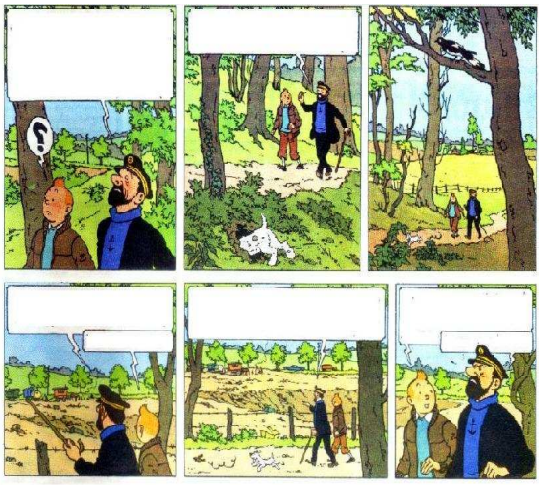


Figure 15

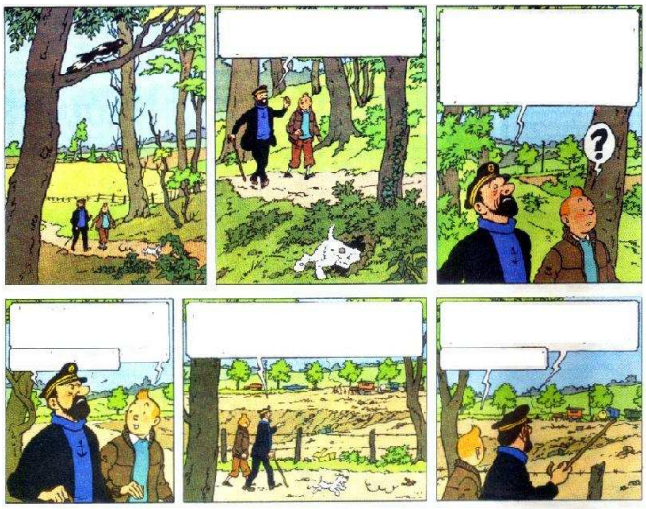


Figure 16

- Hypothèse

La connaissance de la construction graphique d'une séquence narrative qui est rendue par la séquentialisation des vignettes serait empruntée à la langue support.

- Outils

Deux séquences de dessins. Chacune contient six vignettes. La deuxième séquence est le duplicata renversé de la première. Voir figures 15 et 16 .

- Passation du test

Nous avons divisé le groupe en deux. Le premier groupe, auquel nous avons raconté l'histoire illustrée par les deux séquences, devait choisir une seule séquence qui lui semble cohérente avec l'histoire racontée en arabe. Le deuxième groupe devait faire la même chose, mais nous lui avons raconté l'histoire en anglais.

- Conclusion

Résultat

Les étudiants du premier groupe auquel nous avons raconté l'histoire en arabe, ont choisi la séquence de la figure 15 où la succession des vignettes va de droite à gauche ; alors que les étudiants du deuxième groupe qui ont écouté l'histoire en anglais, ont choisi la séquence de la figure 16 où les vignettes se suivent de gauche à droite.

Analyse des résultats

Nous avons remarqué que le choix de la séquence narrative n'était jamais arbitraire, si bien qu'il y avait une certaine cohérence entre la linéarité de la langue support et celle de la séquence narrative.

Alors qu'une séquence narrative où les vignettes se succèdent de droite à gauche serait cohérente avec l'arabe dont l'écriture a la même linéarité, une séquence narrative ayant des vignettes qui se suivent de gauche à droite serait cohérente avec l'anglais dont l'écriture a la même linéarité que la séquence.

La cohérence entre la linéarité de la langue support et la linéarité de la séquence graphique dépasse la disposition des vignettes dans la séquence graphique pour atteindre l'orientation du personnage dans le dessin. Autrement dit, il n'y a pas que les vignettes qui suivent la linéarité de la langue support dans sa succession, mais le déplacement du personnage aussi qui est normalement droite/gauche quand il s'agit de l'arabe, et gauche/droite quand il s'agit d'une langue occidentale, sauf dans des cas particuliers, que nous allons voir plus tard, exigeant une orientation opposée à la langue support.

Il convient de noter que la langue orale a la même influence que la langue écrite quand il s'agit de reconnaître une séquence narrative. Autrement dit, le fait de donner aux étudiants l'histoire écrite ou de la leur raconter oralement ne change pas la reconnaissance de la séquence graphique.

Il faut ajouter que la logique du déroulement des actions entre les vignettes joue un rôle assez important dans la détermination de la linéarité de la lecture du dessin. Le fait de déplacer une vignette et de changer la position originale du personnage entraînera une difficulté de lecture et d'attribution d'une direction précise au dessin. Nous pouvons donc dire que la connaissance d'une séquence graphique comme possible ou impossible dépendrait d'abord de la langue support, et ensuite de la construction graphique d'une séquentialisation des vignettes et du déplacement du personnage qui l'emprunte normalement à la langue support.

B. Pour une fonction étendue de l'image dans la classe de FLE

Il nous semble important de montrer comment l'enseignant peut se servir de l'image dans la classe en dehors de la méthode employée, surtout avec des apprenants de niveau intermédiaire ou avancé.

La première chose que l'enseignant doit prendre en compte c'est l'utilisation de différents types d'images et de les présenter d'une façon

différente de celle du manuel. Les publicités, les caricatures, les photos de presse et la bande dessinée doivent occuper une place importante.

Après avoir choisi l'image, nous proposons ces trois procédures dans les exercices que l'enseignant peut faire faire aux apprenants : parler « de » l'image, parler « sur » l'image, parler « avec » l'image.

Nous avons choisi deux images (une publicité – figure 17 et un extrait d'une bande dessinée – figure 20) pour illustrer notre propos. Il convient de noter que l'enseignant doit guider les apprenants à trouver les bonnes analyses et les réponses des questions posées sur l'image. Les analyses ci-après seront la grille dont on peut se servir pour assurer le cours.

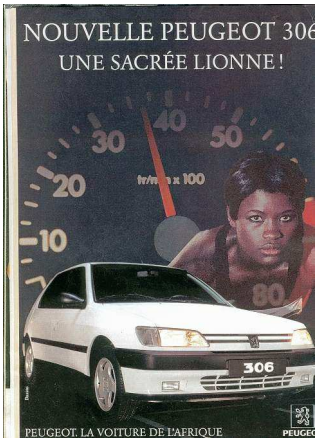


Figure 17

Figure 18

- Parler « de » l'image

Il s'agit ici d'une simple activité descriptive de l'image. L'enseignant demande aux apprenants, par exemple, de mentionner les éléments de l'image et de les décrire. Cet exercice peut avoir plusieurs dimensions en fonction de type d'image présentée. Parler « de » l'image, donc, égale parler de sa dénotation avec une description superficielle de ses composants. L'objectif principal de cet exercice est de faire rappeler aux apprenants le vocabulaire, déjà appris, de leur apprendre de nouveaux mots et de les faire réutiliser dans des phrases correctes grammaticalement. Nous allons voir ci-après comment cette activité peut être appliquée aux figures précédentes.

- L'image publicitaire. (Fig. 17)

Il s'agit d'une publicité d'une voiture française (Peugeot 306). On peut demander aux apprenants, dans un premier temps, de mentionner les éléments composant cette image : une voiture, une femme, un compteur de vitesse et un texte. Dans un deuxième temps on peut aller un peu plus loin en demandant à l'apprenant de décrire chaque élément à part : la voiture est blanche avec quatre portes. Les phares sont allumés. La femme est noire avec des cheveux courts et des grands yeux ouverts. Elle porte un T-shirt avec le numéro 80. Le compteur indique avec son indicateur rouge la vitesse 35. Enfin, il y a le texte qui est divisé en deux parties : la première est en tête de la publicité et la deuxième est en bas.

Il faut que l'enseignant attire l'attention des apprenants à tous les détails de l'image. Par exemple, on a oublié un élément important dans cette publicité. En bas et dans l'angle droite de l'image il y a l'emblème ou le symbole de la marque Peugeot qui est le lion.

- La bande dessinée (Fig. 18)

L'enseignant a le choix entre une bande dessinée authentique ou une bande dessinée faite pour une méthode de FLE. A notre sens, il vaut mieux avoir recours au deuxième type car les textes sont déjà adaptés au niveau des apprenants étrangers. Les bandes dessinées authentiques contiennent souvent des expressions et des formules difficiles à comprendre par l'apprenant.

Nous avons choisi de travailler sur un extrait d'une bande dessinée faite pour la méthode *Fréquence Jeune 1*. En fait, la description de cet extrait peut se faire de deux façons : soit on demande aux apprenants de décrire les vignettes une par une, soit on leur demande de parler de l'extrait comme un ensemble. Dans le dernier cas, on peut poser aux apprenants des questions pour les aider à décrire l'extrait : combien de personnes y a-t-il ? Comment sont-elles physiquement ? Dans quel endroit se trouvent-elles ? etc.

Après avoir fini cette étape, l'enseignant peut passer au deuxième exercice (parler « avec » l'image) qui est plus difficile que le premier.

- Parler « avec » l'image

La fonction primaire de toute langue est la communication. Cette dernière suppose deux interlocuteurs : un émetteur et un récepteur qui s'échangent des messages entre eux par le biais d'un code conventionnel, la langue. L'enseignant peut très bien se servir de l'image pour mettre l'apprenant dans une situation de communication similaire à celle représentée par l'image.

- L'image publicitaire. (Fig. 17)

Il faut tout d'abord que les apprenants comprennent l'objectif de la publicité qui est de convaincre le public d'acheter une Peugeot. On leur demande, dans un deuxième temps, de répondre à la demande ou à la proposition du publiciste comme s'il était présent. Toute réponse doit être justifiée. L'enseignant peut leur donner un exemple comme : *non monsieur, je ne penserai jamais à acheter une Peugeot surtout en Jordanie car les pièces détachées pour cette marque sont difficilement disponibles en Moyen Orient. En plus, elle est chère comme voiture.*

Pour créer une vraie situation de communication, l'enseignant peut demander à un apprenant de jouer le rôle du publiciste et à un autre de parler au nom du public. On peut leur donner certains vocabulaires nécessaires pour le dialogue comme ceux pour convaincre l'autrui. L'objectif du premier apprenant est de convaincre l'autre que cette marque est la meilleure, alors que l'autre doit normalement refuser en justifiant son refus. C'est par le refus que la communication peut durer longtemps. Le choix de l'acceptation de l'offre limite souvent le dialogue.

- La bande dessinée (Fig.18)

L'activité de communication est stimulée par la bande dessinée qui propose aussi bien les éléments principaux du contexte (le lieu et le temps) que ceux de toute situation de communication (l'émetteur, le récepteur, le message, le code et le canal). On peut, en tant qu'enseignant, profiter de la bande dessinée de plusieurs manières pour motiver la production communicative chez les apprenants :

- L'exercice canonique, qui est le plus simple, consiste à enlever le texte des bulles et à demander aux apprenants de les remplir en imaginant l'histoire par le biais de l'image.

- Après avoir enlevé le texte, on attribue les rôles des personnages aux apprenants et on leur demande d'imaginer les situations de communication. Cette activité peut se faire de deux façons : soit on leur demande d'improviser la conversation, le premier parlant et l'autre répondant spontanément, soit on leur donne le temps pour préparer les rôles.

- Pour parler vraiment « avec » l'image, on peut très bien enlever les paroles d'un seul personnage et on demande aux apprenants d'imaginer ce que l'autre personnage doit dire en fonction de l'image et des paroles des autres interlocuteurs dans la même séquence.

Après avoir fini la deuxième étape, parler « avec » l'image afin de motiver les apprenants à parler comme s'ils étaient dans une situation de

communication réelle, on passe à la dernière étape qui consiste à parler « sur » l'image.

- Parler « sur » l'image

Que entendons-nous par parler « sur » l'image, et quelle est la différence entre parler « de » et parler « sur » l'image ? Contrairement à ce que l'on a vu dans *parler « de » l'image* qui se résume dans la description de celle-ci, *parler « sur » l'image* dépasse cette simple activité pour arriver à une description et une analyse profondes de l'image. Autrement dit, on étudie l'image d'un point de vue technique en analysant les effets de couleurs, la forme, la dimension, les angles de prise de vue, etc.

Cet exercice doit être précédé d'un cours de familiarisation avec les termes techniques utilisés dans le domaine du cinéma. L'enseignant doit expliquer aux apprenants ces termes avec des exemples illustratifs: comme l'échelle des plans (plan général, plan d'ensemble, …), les angles de prise de vue (angle normal plongée, contre-plongée),

Il convient de noter, en fin de compte, que l'analyse de l'image doit être progressive en fonction du niveau des apprenants. Il ne faut pas se limiter à une simple description de l'image, mais il faut dépasser cela pour faire parler les apprenants « avec » l'image dans les exercices de la production libre, et « sur » l'image dans les techniques de l'analyse profonde, notamment avec les apprenants de niveau avancé. La compréhension et l'analyse des connotations de l'image peuvent être un thème à aborder dans la classe de langue. Autrement dit, pour casser la monotonie de l'enseignement de la grammaire, de l'analyse des textes, de l'écoute des bandes sonores et des exercices structuraux, on peut faire travailler l'apprenant sur l'analyse profonde de l'image dans le but d'employer le vocabulaire et les formes grammaticales déjà apprises.

Conclusion

L'hypothèse sur laquelle on s'est basé pour ces études, qui stipule que l'image serait idiomatique au même titre que la langue pour l'écriture et la lecture, reste relative, car l'image ne peut pas être tout à fait parallèle à la langue : que ce soit au niveau de la structure syntaxique ou de la transmission des messages, la linéarité dans la lecture et l'écriture de l'image n'est pas toujours évidente. Mais en général, la lecture, l'écriture et la compréhension de l'image seraient déterminées par la linéarité de l'écriture de la langue support. Certaines actions comme : *rentrer, retourner, sortir,* … qui expriment un centripète, exigent en général que la direction du personnage soit autre que celle de la langue support.

En règle générale, l'image a la même linéarité que le texte qui l'accompagne. Autrement dit, le fait que l'image contienne un texte arabe ou français, exige qu'elle soit cohérente, au niveau de la linéarité, avec la langue support.

L'orientation du dessin, qui est un élément important dans la construction du sens dans l'image, n'aurait pas toujours la même direction que l'écriture de la langue support. Cette orientation change en fonction du sens que le dessin est censé discriminer. L'interprétation du dessin serait beaucoup plus facile quand il est inscrit dans une séquence graphique que quand il est seul, car le lecteur dispose dans une séquence de dessins de deux types d'orientations qui lui facilitent la compréhension : l'orientation du dessin dans chaque vignette et l'ordre des vignettes.

En ce qui concerne les dessins accompagnés par des textes nous avons trouvé que la langue support n'est pertinente que quand il s'agit d'une séquence de dessins dans laquelle la comparaison de l'orientation du dessin est possible et claire entre les vignettes. Autrement dit, le lecteur n'est pas capable de trouver la cohérence ou l'incohérence entre la linéarité du texte et l'orientation du dessin avec le sens qu'il doit discriminer sauf au cas où le dessin en question est inscrit dans une séquence graphique.

Il convient de noter, en fin de compte, que la lecture de l'image et, par conséquent, son interprétation n'est pas seulement contrainte par la linéarité de la langue support mais aussi par la structure linéaire de l'image dans le temps et dans l'espace. Cette structure linéaire dans le temps est toujours présente dans le texte, qui représente une transcription de l'oral; alors qu'elle n'est pas évidente dans l'image. Par contre, la notion de l'espace est toujours présente dans l'image, si bien que celle-ci se lit toujours dans la trame de l'espace. Cette particularité, à savoir la linéarité dans le temps, qui caractérise le texte, est l'une des différences fondamentales entre l'image et le système général de fonctionnement des langues naturelles. G. Mounin note à ce propos que :

> « …les langues naturelles ont primordialement un caractère vocal, qui condamne les messages qu'elles produisent à se dérouler dans le temps, ce qui fait que […] deux unités du message ne peuvent figurer au même point du temps, de la chaîne parlée. C'est ce qu'on appelle le caractère linéaire du message linguistique. Or, en ce qui concerne l'image, la situation est totalement différente : les messages sont produits sur la trame de l'espace, et

il en découle une structure de l'image irréductible au fonctionnement linguistique »[122].

Bibliographie :

Adam, Jean-Michel, *Le texte narratif*, Paris, Nathan, 1994.

Christin, Anne-Marie, *L'image écrite*, Paris, Flammarion, 1995.

Convard, Didier, Serge, Saint-Michel, Goscinny, René, *Le français et la bande dessinée*, Paris, Nathan, 1972.

Fozza, Jean-Claude, Garat, Anne-.Marie, Parfait, Françoise, *Petite fabrique de l'image*, Bruxelles, Magnard, 1992.

Fresnault-Deruelle, Pierre, *Dessins et bulles : la bande dessinée comme moyen d'expression*, Paris, Bordas, 1972.

Fresnault-Deruelle, Pierre, *Récit et Discours par la Bande*, Paris, Hachette, 1977.

Guiraud, Pierre, « La sémiologie », *Que sais-je ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1973.

Hymes, Dell H, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, 1984.

Jakobson, Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris, Les Editions de Minuit, 1973.

Joly, Martine, *L'image et les signes : Approche sémiologique de l'image fixe*, Paris, Nathan, 1994.

Kibedi Varaga, Aron, *Discours, récit, image*, Bruxelles, Mardaga, 1989.

Mandel, Ladislas, « La magie de l'écriture : du visible à l'invisible », in *Communication et langages*, No 91, Paris, RETZ, 1992.

Martin, Michel, *Sémiologie de l'image et pédagogie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1982.

Martinet, André, *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1970.

Martinet, Jeanne, *Clefs pour la sémiologie*, Paris, Seghers, 1973.

Mounin, Georges, *Introduction à la sémiologie*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.

Mounin, Georges, « Pour une sémiologie de l'image », in *Communication et langages*, No 22, Paris, RETZ, 1974, p.51.

Renard, Jean-Bruno, *La bande dessinée*, Paris, Seghers, 1977.

Saussure, Ferdinand de, *Cours de linguistique Générale*, Paris, Payot, 1972.

Thibault-Laulan, Anne-Marie, *Image et communication*, Paris, Editions Universitaires, 1972.

Thibault-Laulan, Anne-Marie, *Le langage de l'image*, Paris, Editions Universitaires, 1971.

122 Mounin, G., « Pour une sémiologie de l'image », in Communication et langages, No 22, Paris, RETZ, 1974, p.51.

Analyse d'interactions langagières en classe de français dans un contexte exolingue : quels enjeux pour quels apprentissages ?

VERONIQUE MIGUEL-ADDISU

Laboratoire Dyalang (Université de Rouen) ; Centre Français des Etudes Ethiopiennes (Addis-Abéba)

Les sociolinguistes éclairent les recherches en acquisition d'une L2 par l'interaction[123] sous un angle complémentaire : une interaction se construit en lien avec les appartenances identitaires et sociales des sujets parlants, ce qui les conduit à produire des énoncés marqués par la variation (Labov). Les travaux en ethnographie de la communication (initiés essentiellement par Goffman) étudient les liens qui se tissent dans l'interaction en contexte scolaire entre cette identité sociale et dynamique du locuteur, et l'apprentissage d'une L2. Dans tous les domaines de recherche se posant la question de l'acquisition d'une L2 en contexte plurilingue, c'est une didactique ancrée dans le socio-constructivisme qui semble aujourd'hui faire davantage sens : l'apprenant-élève-sujet social développe des stratégies en lien avec un contexte marqué[124].

Ces regards complémentaires aident à mieux comprendre les enjeux de la classe de langue (classe de français et en français dans le cas qui nous intéresse), en montrant combien le contexte linguistique et social dans lequel se situe un apprentissage est complexe, mouvant, dynamique. Simona Pekarek Doehler le souligne (2005 :56) : La production des élèves n'est pas un simple reflet des compétences langagières

[123] Voir en particulier les travaux de Py, Matthey, De Pietro, Pekarek.

[124] Ce que Danièle Moore a synthétisé dans son récent ouvrage *Plurilinguismes et école* (2006).

intériorisées une fois pour toutes qu'il s'agirait seulement de mobiliser ; elle est le produit complexe de leur interprétation de la situation, des activités d'autrui, de leur valorisation interactive en tant qu'interlocuteurs compétents et des tâches discursives qu'impose l'articulation de leurs propres activités à celles d'autrui.

Nous situons notre recherche dans cette perspective plurielle en analysant des interactions entre enseignant et élèves dans la classe de français d'un Lycée français de l'étranger (Addis-Abéba, Ethiopie). L'apprentissage est situé dans un environnement plurilingue, et pluriculturel. L'analyse de deux groupes de *séquences potentiellement acquisitionnelles*[125] (ou *séquences d'évaluation normative*[126], question que nous discuterons plus bas) permet de mettre à jour des indices d'apprentissage liés au contexte linguistique exolingue. Mais ce qui se noue au cours des échanges est tout autant identitaire : les élèves produisent du discours pour apprendre, mais aussi (et surtout ?) pour se dire devant l'adulte, l'enseignant, et devant les pairs. Les interactions que nous présentons ici pourront donc se placer sur un continuum, selon la manière avec laquelle fonction d'apprentissage et fonction identitaire de l'interlangue s'articulent. Nous verrons alors quelles perspectives didactiques en tirer.

I. Le cadre de notre recherche

A. Un contexte exolingue

Le Lycée Guebre Mariam[127] est un établissement scolaire franco-éthiopien, (géré par l'Agence pour l'Enseignement du Français à l'Etranger) et scolarise statutairement - et dans les faits - 70% d'élèves éthiopiens, les autres élèves étant français (10%) ou d'autres nationalités (15 % au moins d'Africains francophones). Les quelques élèves français sont généralement des enfants d'expatriés, de passage dans le pays (pas d'élèves français dans notre corpus).

L'Ethiopie est un pays amharophone (langue de travail : l'amharique) et anglophone dans une moindre mesure. Les familles des enfants inscrits dans cet établissement appartiennent à une classe sociale relativement élevée, peu ou pas francophone, et assez ouverte sur l'étranger[128]. Un enfant de famille non francophone arrive en sixième après avoir été scolarisé dans l'établissement en français depuis 8 ans

[125] Voir De Pietro, Matthey, Py, 1989 (reproduit dans Gajo et alii, 2005).

[126] Voir Py, 2000.

[127] Désormais *LGM*.

[128] Les profils sociolinguistiques de ces familles fait l'objet de recherches en cours.

environ. La plupart d'entre eux parlent essentiellement amharique avec leurs parents. Mais des marques transcodiques sont fréquemment déclarées, ce qui génère des pratiques langagières bilingues et mixtes. Par ailleurs, l'écart culturel (important) entre la France et l'Ethiopie rend la situation complexe pour l'élève éthiopien de famille non francophone (18/26 élèves de notre corpus).

Les élèves francophones africains ont suivi leurs parents expatriés à Addis-Abéba. Ces derniers ont généralement des contrats de longue durée (une dizaine d'années ou plus parfois) dans des institutions internationales présentes dans la capitale et les familles parlent généralement à la maison le français et une ou plusieurs autres langues familiales. Les élèves de familles francophones parlent au moins le français à la maison (5 élèves dans notre corpus).

Un élève du LGM se présente comme ayant une identité plurielle : il est *fils ou fille de* (réseau familial), mais il se reconnaît généralement aussi en tant qu'adolescent *élève du LGM* (réseau des pairs). C'est à ce titre qu'un grand nombre d'entre eux évoquent une *langue du Lycée*, qui serait plutôt un parler bilingue, inégalement partagé, aux contours mouvants, et dont les caractéristiques sont d'abord (dans le désordre) un mélange de français, d'amharique, d'anglais, de langues autres africaines (sur les plans syntaxique, sémantique, phonétique…). Ce langage permet à l'adolescent de construire son identité *jeune* sans gommer sa différence (la langue première) et sans entrer en conflit avec des pairs qui n'en sont pas tout à fait. Effort de reconnaissance de l'altérité, même si la conséquence en est … une pratique du français quotidien presque inexistante pour les enfants de famille non francophone. Du point de vue de l'institution scolaire, le français est pour les élèves éthiopiens d'abord une langue de scolarisation, dont la maîtrise conditionne la réussite scolaire.

B. Protocole de recherche

Nous nous appuyons sur deux exercices oraux faits en classe de sixième, en début d'heure (20 minutes environ pour chaque enregistrement, mars et mai 2007), et qui prennent place dans des prises de parole ritualisées. La consigne est de *raconter ses vacances* (corpus 1) ou de *raconter son week-end* (corpus 2) à tour de rôle en quelques phrases.

La classe se compose d'un groupe de pairs (26 élèves), dont 18 élèves ne pratiquent pas ou peu le français en-dehors des cours[129]. L'enseignant, seul interlocuteur français du groupe, est à ce titre le représentant de la norme langagière standard (pédagogique et native) et le représentant du pouvoir institutionnel.

II. Interactions et processus acquisitionnel

A. Interaction, ritualisation et appropriation d'une L2[130]

La consigne de l'exercice est précise, et la ritualisation de l'échange est forte : chacun prend la parole à tour de rôle, des notes doivent être prises, il faut écouter l'autre sans intervenir, chaque élève ayant la parole prend aussi le magnétophone.

On peut observer des marques du format en comparant le début des énoncés de chaque élève. Dans le corpus 1 (21 élèves), après des débuts difficiles (*pendant cette semaine, j'ai passé les week-ends*…) on relève 8 occurrences successives du syntagme *pendant le week-end*. Le corpus 2 est bien plus révélateur (25 élèves) : 13 élèves commencent leur énoncé par *la première semaine de mes vacances*, 7 élèves par *pendant les/mes vacances*. Le format de l'interaction est intégré par les élèves. Outre le fait que cela diminue sans doute une certaine insécurité linguistique potentielle, nous verrons plus bas quels liens faire entre prégnance du format et traces d'appropriation[131].

C'est dans ce cadre qu'un étayage essentiellement linguistique (lui aussi très ritualisé) est proposé à A[132] par E.[133] La comparaison des deux corpus ne met pas en évidence un étayage moindre (C.1[134] : 50

---

[129] 21 Ethiopiens (dont 3 ayant vécu dans un pays francophone), 5 Africains de divers pays francophones (vivant depuis plusieurs années en Ethiopie), il n'y a pas d'élèves français dans cette classe.

[130] Bien que notre recherche se situe dans le courant interactionniste, envisager l'interactant comme sujet nous fait préférer le terme « appropriation », qui selon nous rend davantage compte de la complexité des facteurs des processus d'apprentissage en jeu dans notre étude.

[131] Nous rappelons que *pour qu'il puisse y avoir acquisition, il faut que le format de l'interaction s'y prête, c'est-à-dire qu'il soit assez souple pour s'adapter à la compétence de l'enfant* (Matthey, 1996 : 71).

[132] Désormais A pour *Apprenan*t et E pour *Enseignant*.

[133] *L'étayage est une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives. L'adulte prendra ainsi en charge ce que l'enfant ne peut exécuter seul et, au fur et à mesure du développement de l'enfant, cette prise en charge diminue.* (Matthey, 1996 : 61)

[134] C.1 pour « corpus 1 » ; C.2 pour « corpus 2 ».

données[135], C.2 : 57 données) mais un changement dans la nature de l'étayage : si E prend toujours autant la parole pour faire des corrections linguistiques, celles-ci sont beaucoup plus largement suggérées en C.2 (30 données suggérées) qu'en C.1 (12 données suggérées). La comparaison des prises suite à une donnée explicite va dans le même sens (65.8 % en C.1 pour 81.5 % en C.2).

Ces résultats nous font poser l'hypothèse que dans ce contexte, la répétition d'un tel exercice (étayage ritualisé) permet aux élèves de faire évoluer leur interlangue, mais aussi de développer une certaine autonomie dans leur apprentissage en développant des automatismes autocorrectifs transposables à d'autres contextes d'apprentissages de la L2 et en L2, même si l'influence du cadre scolaire nuance quelque peu ces propos.

B. Interactions, contrat didactique et acquisition

L'interaction se déroule dans le cadre d'un contrat didactique qui génère ses propres règles : l'enseignant est reconnu comme le garant d'une norme qu'il exige et l'élève reconnaît (plus ou moins) devoir produire un énoncé obéissant à cette norme, dans le cadre d'un énoncé faisant sens. Du point de vue de l'élève comme de celui de l'enseignant, l'interaction est donc théoriquement bifocalisée (Bange, 1992) : le locuteur doit être tout autant attentif à la qualité communicative qu'à la correction linguistique imposée par le contrat.

E fait souvent allusion à cette bifocalisation, constitutive de l'interaction didactique, en intervenant auprès d'un même élève de deux façons différentes : pour poser une question sur le contenu (focalisation communicative) et pour proposer une meilleure reformulation (focalisation linguistique).

---

[135] Nous parlerons de donnée en tant qu'intervention de E sur le discours de A. Elle peut se faire suite à une demande d'aide de A (nous parlerons alors d'une trace de séquence potentiellement acquisitionnelle, désormais SPA), ou suite à une évaluation normative linguistique ou pragmatique de E (nous parlerons alors de séquence d'évaluation normative, désormais SEN). Nous faisons la différence entre les données explicites (proposition de la forme correcte) et les données suggérées (en posant une question, ou en proposant un syntagme incomplet, E tente de faire produire à A un énoncé correct). Les réactions de A à ces données sont généralement des prises : il accepte la correction et répète ou formule la forme attendue. Le contrat didactique étant ici fortement institutionnalisé, ces observables ne permettent pas d'interpréter nécessairement les prises comme des marques d'une acquisition langagière. De façon plus probable, les saisies (utilisation de la forme corrigée dans la suite d'un même énoncé, ou dans un énoncé successif) et les auto-corrections vont dans le sens de l'acquisition.

Mais le peu de demandes d'aide observables dans le discours des élèves est remarquable, même s'il progresse (C.1 : 3/21 ; C.2 : 8/25). Le nombre de saisies linguistiques (et autocorrections linguistiques) relevées est tout aussi restreint (C.1 : 1 saisie et 3 autocorrections linguistiques ; C.2 : 10 saisies et 4 autocorrections linguistiques). Se contenter d'interpréter les observables pousserait à voir respectivement en C.1 et C.2 dans 6 et 8 cas des SPA, et dans 9 et 10 cas des SEN efficaces.

C. Interactions, contrat didactique et évolution de la zone proximale de développement

Le format ritualisé et l'étayage évolutif semblent cependant développer chez les élèves une certaine appropriation des processus d'apprentissage. On peut sans doute voir ici des traces de l'interlangue en tant que système en cours d'évolution, mais aussi l'expression du dynamisme de la *zone proximale de développement* [136] (Vygotski, [1934] 1997). Les résultats quantitatifs le montrent (1/12 prises sur données suggérées en C.1 et 15/30 en C.2), mais on peut le voir aussi d'un point de vue qualitatif auprès de certains élèves. On prendra ici l'exemple de FI-BEM. En mars, elle ne fait aucune demande d'aide et ne fait qu'une prise sur donnée explicite (0 prises sur 3 données suggérées). En mai, l'énoncé est plus riche, les prises sont plus nombreuses (4/4 données explicites mais 0/4 données suggérés), et les saisies aussi (4). Par ailleurs, on observe une autocorrection que l'on peut interpréter comme la saisie d'une hétéro-correction faite précédemment auprès d'un autre élève.

Corpus 1 : mars 2007	Corpus 2 : mai 2007
14.1 FI-BEM : (…) après le samedi après-midi Hiwot m'a téléphoné / on a parlé pluss[137] d'une heure // 14.2 E: plus d'une heure au téléphone? 14.3 FI-BEM: oui ! après le soir mon	13.1 FI-BEM : pendant mes vacances j'ai passé mes vacances à travailler à partir des mariages et à se bagarrer avec mon frère / 13.2 E : j'entends pas / 13.3 FI-BEM : et à se bagarrer avec mon frère /

[136] La zone proximale de développement désigne *la zone laissée libre entre le niveau actuel de développement de l'enfant (c'est-à-dire sa capacité à résoudre des problèmes de manière indépendante) et un niveau potentiel (c'est-à-dire sa capacité à résoudre des problèmes sous le guidage d'adultes ou en collaboration avec des interactants plus compétents)* (Bange, 1991: 62).

[137] Voir les conventions de transcription en annexe ; par souci de lisibilité, nous avons pris le parti de transcrire sans utiliser l'alphabet phonétique. Par contre, désirant étudier les caractéristiques des variations dans les sociolectes, nous avons cherché à en rendre compte sur un mode empirique. C'est la raison pour laquelle « il y a » prononcé [ya] est rendu compte tel quel par exemple. De même, lorsque les liaisons ne sont pas relevées, c'est qu'elles ne sont pas faites par le locuteur.

cousin était venu // 14.4 E : reprends / 14.5 FI-BEM : le soir / le samedi soir mon cousin était venu chez -/- 14.6 E : non / on dit comment ? 14.7 FI-BEM : EST venu chez moi / (sur le conseil d'une voisine qui lui a chuchoté cette forme) / après le dimanche matin ma tante est venue on est partis avec elle / et c'était bien // voilà / (…)	13.4 E : à me bagarrer / 13.5 FI-BEM : à me bagarrer avec mon frère / la première mariage c'est celle de // 13.6 E : de / 13.7 FI-BEM : le premier mariage c'est celle de ma tante / 13.8 E : reprends / 13.9 FI-BEM : celle de ma tante / 13.10 E : non / (chuchotis des élèves) (E écrit au tableau l'expression *un mariage*) 13.14 FI-BEM : / celui de ma tante / et je savais pas que c'était le mariage de ma tante / quand on m'avait dit j'avais pleuré / 13.15 E : alors / quand on ME l'a dit / 13.16 FI-BEM : quand on me l'a dit j'avais pleuré / 13.17 E : non j'ai pleuré / 13.18 FI-BEM : j'ai pleuré / et c'était ça mes vacances / 13.19 E : et pourquoi tu as pleuré ? 13.20 FI-BEM : parce que j'savais pas qu'elle allait marier / qu'elle allait se marier / parce que mes parents me l'ont pas dit / alors j'ai pleuré / (…)

Cet optimisme se tempère cependant de l'évidence des erreurs fossiles[138], dont cet exemple est représentatif.

Les résultats observés ici nous font cependant dire que les enseignants gagneraient sans doute à développer davantage ce type d'interactions avec des élèves qui n'ont que trop peu l'occasion de parler de leur quotidien en français, ce qui est le cas d'élèves étrangers ne parlant pas le français en-dehors de la classe, le cas de nombreux élèves des lycées français de l'étranger. Cela sous-entend d'ailleurs que E puisse avoir une certaine compétence exolingue, que Porquier et Py évoquent ainsi : C'est dans la mesure où les interlocuteurs perçoivent et thématisent des problèmes de communication (liés au code) que l'on peut vraiment parler d'exolinguisme. (…) Thématisation et résolution supposent une certaine compétence exolingue ; (…) elle fait partie de la culture et de l'expérience sociale et linguistique des participants (2004 :29).

[138] Nous verrons plus bas qu'elles sont liées à des pratiques langagières ayant une fonction identitaire forte.

D. Comparaison entre les deux corpus : quelle progression ?

Dans un contexte exolingue d'interactions scolaires, les élèves produisent donc presque tous un discours qu'ils veulent unilingue, même s'il est minime (aucune consigne de *longueur* n'avait d'ailleurs été donnée). Cela va dans le sens d'une certaine docilité face à un contrat didactique imposé de fait.

En revanche, le petit nombre de prises suite à des données suggérées et le petit nombre de saisies et/ou autocorrections plaiderait dans le sens d'une insécurité linguistique telle que les mécanismes de l'apprentissage sont bloqués. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons choisi d'étudier de plus près les occurrences récurrentes de l'expression *regarder la télé*. Elle est employée en effet très fréquemment (C.1 : 10 fois ; C.2 : 9 fois) et fait souvent l'objet d'hétéro-corrections, généralement suite à la production du syntagme *j'ai vu la télé*. En mars, 7 productions sont reprises. Par contre en C.2, si la confusion existe dans une production (*voir la télé/voir un film*), les 6 dernières occurrences sont correctes.

Ces résultats tendent à montrer que les corrections répétées portent leurs fruits, et que les erreurs fossiles ne peuvent être déconstruites qu'à ce prix. Cela confirme par ailleurs qu'on peut effectivement parler ici d'acquisition/appropriation par l'interaction.

III. Contexte exolingue, contexte pluriculturel

L'appropriation de la L2 est indéniablement liée à la L1 de l'apprenant et à ses pratiques identitaires, dans des proportions évidemment différentes selon l'individu.

A. Des traces culturelles dans le discours des élèves

L'Ethiopie : langue et culture

Aucun élève éthiopien de famille (ou histoire) non francophone n'a utilisé de mot d'amharique (même si les élèves utilisent parfois cette langue entre eux en classe), ce qui montre que leurs représentations d'une interaction avec un enseignant natif français dans le cadre du cours de français est de type exolingue-unilingue (De Pietro, 1988) : ils pensent être dans l'obligation de n'utiliser que la langue de l'interlocuteur privilégié qu'est l'enseignant, alors même qu'ils partagent une autre langue avec la majorité des autres élèves. Ce sont les termes implicites du contrat didactique scolaire, redoublés du fait que tous les élèves ne sont pas amharophones. Il s'agit bien de règles d'interactions liées aux représentations que se font les élèves de

l'enseignant : ce qu'ils perçoivent de lui (enseignant français) modifie pour une part leur représentation de la situation (avec un *français* il faut parler *français*).

On peut cependant observer des marques transcodiques de ce que l'on peut interpréter comme les traces d'une interlangue instable, mais aussi comme des interférences, en tant que marques de L1 utilisées en L2 altérant (au moins potentiellement ici) la compréhension de l'interlocuteur. GA-STI est l'élève dont le discours est le plus révélateur. Dans son récit, il utilise en effet le présent en lieu et place du passé, en accord avec le système de la langue amharique[139].

L'utilisation du présent et du passé qu'il fait dans son récit (C.2) rend les choses confuses et l'on pourrait penser à un présent d'habitude. Les hétéro-corrections de E, les prises, et la production du récit final montrent que l'interlangue de GA-STI, instable, tend à se rapprocher de la langue cible.

25.16 E: mais qu'est-ce qu'elle faisait?
25.17 GA-STI : quand ma mère est là elle me tapait / et quand ma mère est pas là moi je la tape /
25.18 E : quand ma mère était là / on est dans le passé là reprends /
25.19 GA-STI : quand ma mère était là elle me tapait / et moi quand je m'énerve j'attends jusque ma mère parte et je / je la tape /
(…)
25.27 GA-STI : la première semaine j'ai travaillé / la première semaine de mes vacances je travaillais / et + la deuxième semaine ma p'tite sœur m'énervait quand ma mère était là / et quand ma mère elle partait euh + pour travailler / moi je tapais ma petite sœur /

Même si les séquences FI-BEM (voir plus haut) ont des points communs avec cet extrait, ces exemples restent exceptionnels dans notre corpus. On peut penser qu'ils ne concernent que des élèves ayant des difficultés, mais ils révèlent plus probablement une stratégie d'évitement: la plupart des élèves éthiopiens ont produit des récits très courts et les deux évoqués plus haut sont parmi les plus riches.

Les deux seuls mots amhariques évoqués sont le fait d'un seul élève dans une seule séquence (C.2, GA-HIL). Il est éthiopien mais a vécu plusieurs années à Genève. Nous présentons une occurrence représentative :

19.13 GA-HIL : mmh / et après hier on est allés voir un match / yavait une grande télévision je sais plus comment ça s'appelle / vers le stade / après yavait beaucoup d'personnes surtout des + des *douriés* / (rires)
19.14 E : (à la classe) alors quel mot on pourrait utiliser pour -/-
19.15 GA-HIL : des voyous /

[139] L'amharique (langue sémitique, appartenant à la famille afro-asiatique) *a un système verbal fondé non sur l'expression du temps situé par rapport au moment de l'énonciation (…) mais sur l'aspect intrinsèque de la notion. (…). Il s'agit de l'opposition d'un aspect processif à un aspect statif-duratif.* (D. Cohen, 1968 : 1307).

19.16 E : des voyous voilà (rires) (E écrit au tableau)

Cet emprunt est associé à une hésitation puis à une auto-traduction. Cela va dans le sens d'un choix sociolinguistique : l'élève cherche sans doute davantage à fédérer le groupe de pairs autour de son discours qu'à produire un énoncé répondant aux attentes de l'enseignant.

Il n'est fait mention d'aucun trait culturel éthiopien particulier, mais on peut noter une *interférence culturelle* faite par FI-ELE (C.1) : elle raconte un évènement en donnant l'heure selon le mode éthiopien[140], ce qui pourrait provoquer un malentendu si E n'était pas au fait de la situation. On peut remarquer que l'élève fait la conversion après une question de E (donnée suggérée).

17.7 FI-ELE : j'y suis allée / quand même / et / le matin on est partis à Dukam/ après Debrezeit / on a joué là-bas / et puis on est revenus à + trois heures[141] comme ça / du soir /
17.8 E : de la nuit /
17.9 FI-ELE : oui /
17.10 E : trois heures de la nuit /
17.11 FI-ELE : oui / et puis / -/-
17.11 E: en heure éthiopienne ou en heure française?
17.12 FI-ELE : en heure éthiopienne /
17.13 E: alors ça fait quoi en heure française?
17.14 FI-ELE : neuf heures /
17.15 E : neuf heures du soir / il faisait nuit /

Le fait que les élèves d'autres nationalités s'expriment généralement davantage ici n'est pas nécessairement révélateur d'un trait culturel particulièrement éthiopien : l'insécurité quant à une langue parfois mal maîtrisée, et le désir de préserver sa *face*[142] devant des pairs qui maîtrisent mieux le français peut être le facteur premier. Par ailleurs, le fait que ces jeunes soient scolarisés au Lycée depuis leur plus jeune âge ne plaide pas en faveur d'un particularisme culturel.

---

[141] On compte ici les heures en fonction du soleil : les nuits durent environs 12 heures, les jours aussi. La première heure est celle qui débute la journée : il est 1 heure à 7 heures du matin. On pourrait penser ici qu'elle parle de trois heures de l'après-midi, mais la suite montre que ce n'est pas possible puisqu'elle insiste sur le fait qu'ils sont rentrés tard. Cette ambiguïté sera explicitée. On voit le processus de la pensée interculturelle de E : la conversion a été automatique pour E, mais cela s'est traduit par une incorrection linguistique fondée sur une interférence: trois heures de la nuit. Il ne faut pas oublier qu'en Ethiopie c'est toute une aventure de rouler de nuit pour des raisons de sécurité.

[142] Nous nous référons au concept proposé par Goffman (1974 : 9, *On peut définir le terme de « face » comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier).*

L'Afrique francophone

On peut relever une séquence particulièrement intéressante du point de vue de la revendication identitaire de FI-ADO (C.2) : après avoir produit un énoncé que E a jugé devoir corriger, elle reproduit la même construction à plusieurs reprises après que les autres élèves ont réagi par le rire à une autre erreur. Cet écart par rapport à la norme du français standard (et la résistance de A à l'hétéro-correction) passe d'abord par le choix d'une expression familière (*je devais faire entraînement*) et se termine par une expression typiquement africaine (*s'habiller habit africain*) C'est ici le signe d'un répertoire langagier qui s'inscrit comme une revendication identitaire face aux autres élèves qui ont menacé sa face. Cette stratégie semble d'ailleurs fonctionner puisque les rires enregistrés à la fin sont plutôt des marques d'adhésion des pairs à son discours.

10.1 FI-ADO : (…) / puis on avait une fête + traditionnelle / euh / je devais faire défilé de mode /
10.2 E: tu devais faire quoi?
10.3 FI-ADO : défilé de mode /
10.4 E : un défilé de mode /
10.5 FI-ADO : oui / je devais faire entraînement / puis le 30 mai
10.6 les autres élèves : le 30 mai ? (rires)
10.7 FI-ADO : le premier mai on devait aller au Sheraton pour + célébrer la fête / j'ai fait défilé de mode pour les gens / ils ont applaudi / on a dansé et / j'ai rencontré Luigi / il était là-bas / et c'est fini /
10.8 E: tu étais habillée comment?
10.9 FI-ADO : on devait s'habiller habit africain /
10.10 E: oui tu étais habillée comment alors ?
10.11 FI-ADO : euh + j'avais mis un pagne / attaché ici / et on m'a mis un chapeau / sur la tête (rires)

Et la France ?

Un élève (sénégalais) mentionne un voyage en France, un autre parle de l'Alliance éthio-française, le seul lieu francophone ouvert d'Addis-Abeba. La culture française semble donc bien étrangère à ces élèves, et l'on peut donc postuler que la langue française est avant tout pour eux la langue de la classe et de l'apprentissage.

Le choix de GA-DJA (élève béninois) d'utiliser le terme *crevaison* n'est d'ailleurs certainement pas neutre (C.1). Il semble chercher ainsi à privilégier la relation à E dans une interaction qui serait sur l'axe endolingue/unilingue, au détriment de la compréhension des autres (et donc en prenant le risque d'attenter à leur face). E essaye alors de jouer sur la bifocalisation de l'interaction pour faire le lien entre communication et apprentissage.

3.1 GA-DJA : (…) / mon père il a eu une crevaison / -/- (mouvement d'incompréhension de certains élèves)
3.2 E: il a eu?
3.3 GA-DJA : une crevaison /
3.4 E : une crevaison / ouaih
3.5 GA-DJA : je voulais changer le pneu mais j'avais pas la force / et j'ai failli me casser le bras //
3.6 E: t'as failli te casser le bras / oui / quelqu'un sait ce que c'est qu'une CREVAISON?
3.7 GA-DJA : c'est quand le pneu se perce /
3.8 E: oui / c'est quand le pneu est crevé il faut le changer / d'accord?

La France est clairement absente des représentations des élèves, le français est donc avant tout la langue de scolarisation, celle de la réussite scolaire le cas échéant. Mais elle n'est pas liée au quotidien, ni à la famille, et ne semble être liée que dans une moindre mesure aux interactions entre pairs.

B. La culture des élèves du Lycée

De façon plus consensuelle, trois élèves recherchent l'adhésion des pairs en jouant avec leurs répertoires langagiers (il est admis que le registre familier est une des marques du parler des élèves du Lycée). Ils utilisent en effet des termes familiers (*bouffer, se casser, rien foutu* et *gueule*) avant de pratiquer une autocorrection immédiate, ce qui a pour effet de provoquer une adhésion des pairs par le rire. Ces trois élèves (de famille francophone) manifestent une grande compétence plurilingue car ils savent jouer sur deux répertoires langagiers pour rechercher l'adhésion du groupe des pairs, tout en préservant leur face de *bon apprenant* devant E.

Mais une analyse plus fine du discours de GA-DAG montre qu'il produit en fait un discours positionné sur l'axe exolingue/bilingue :

1) autocorrection *se casser/ partir* ;

2) utilisation du présent pour une narration au passé, alors que la suite de l'énoncé est une narration au passé ;

3) autocorection *foutu / faire* ;

4) emploi de *ouaih* au lieu de *oui* (ce qui correspondrait davantage aux règles conversationnelles avec un enseignant)

5) transformation progressive de l'expression *on est allés au MacDo* (français parlé) ; puis *on est partis là-bas* (choix de l'emploi de *partir* à la place de *aller* alors que c'est un écart stigmatisé par E en tant qu'erreur fossile et récurrente chez de nombreux élèves ; puis *on est partis beaucoup de places* (emploi de partir en tant que verbe à valence directe, avec un anglicisme (*place* au lieu de *endroits*) récurrent dans le parler mixte des élèves. Face à une manifestation identitaire aussi forte, E s'est bien gardé de chercher à corriger le discours.

8.1 GA-DAG : quand c'était sam'di soir je me suis cassé / je suis parti (éclats de rires de la classe) / je suis parti à Londres /
8.2 E : à Londres ?
8.3 GA-DAG : ouaih / on est partis moi / ma tante / ma sœur et ma mère puis quand / ma tante elle doit rester à Londres / que elle a la nationalité alors elle doit rester à Londres / puis quand je suis revenu je suis revenu avec sa valise sans faire exprès alors elle a pris ma valise et moi j'ai pris sa valise / alors euh / quand j'suis revenu jeudi j'ai foutu (sourires) / euh / je veux dire / j'ai fait rien /
8.4 E : t'as pu rien faire /
8.5 GA-DAG : ouaih / puis j'ai joué à ma PS2 et / euh / je m'suis ennuyé /
8.6 E : tu t'es ennuyé /
8.7 GA-DAG : ouaih / et quand je m'ennuie j'ai appelé Djalil et puis il est venu/
8.8 E : et à Londres qu'est-ce que tu as fait ?
8.9 GA-DAG : A Londres on est allé au Macdo avec ma tante ouaih on est partis là-bas/ euh / on est partis beaucoup de places /

On peut cependant se demander ici si ce positionnement (identitaire) ne se fait pas à terme au détriment de la maîtrise de la norme du français standard. Autrement dit, le besoin de donner prioritairement une fonction identitaire à son discours n'est-il pas un danger pour un apprenant ? Ce qui suppose qu'il est nécessaire de réduire l'insécurité linguistique et sociolinguistique des apprenants pour que l'appropriation d'une L2 puisse se faire au mieux (même si nous ne pouvons oublier que le facteur *âge* joue sans doute un rôle non négligeable dans leur positionnement).

Conclusion

L'étude de ces deux corpus a montré que des interactions langagières ritualisées dans le cadre d'un contrat didactique donnent un format rassurant aux élèves. La comparaison de ces deux séances montre les progrès probables des processus d'apprentissage. Mais l'insécurité linguistique liée tant à la tension exolingue qu'à la tension acquisitionnelle (pression externe intégrée par l'apprenant) est un facteur important des interactions. Par ailleurs, les représentations que les élèves ont du groupe des pairs, de leur compréhension de ce qui fait leur culture, influent tout autant sur les productions des apprenants, en particulier sans doute lorsqu'il s'agit d'adolescents.

Pour l'enseignant de français en contexte exolingue (ou plus généralement de L2), l'enjeu est de permettre aux élèves de pratiquer leur français en classe, en parlant de sujets quotidiens, de façon à ce qu'ils puissent améliorer leurs compétences de locuteur et d'auditeur en français, en particulier en enrichissant le lexique du quotidien et en déconstruisant des erreurs fossiles, liées à la pratique du parler bilingue et à la construction de l'interlangue.

Dans un milieu francophone, c'est par la famille et l'environnement qu'a lieu l'appropriation de ce répertoire. D'un point de vue didactique, ne pas tenir compte de ce contexte reviendrait à ne pas donner à l'élève tous les outils nécessaires à sa réussite scolaire. De façon plus pragmatique, il apparaît que permettre à l'élève d'harmoniser son identité d'adolescent et d'apprenant tout en reconnaissant son altérité est un atout précieux pour son apprentissage, quel qu'en soit l'objet.

Annexe: conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue (silence avant enchaînement)

+ : hésitation

-/- : chevauchement

* : intonation : demande de confirmation de l'information donnée par l'élève

entre parenthèses : signes paraverbaux à valeur fonctionnelle dans l'échange

x : syllabe inaudible à l'enregistrement

en italiques : mots en langue étrangère (amharique ou anglais)

en majuscules : mot sur lequel le locuteur insiste

Bibliographie

Bange P, « Séquences acquisitionnelles en communication exolingue » in Russier et al. (dirs.), *Interactions en langue étrangère*, Aix en Provence, PU Provence, 1991, p. 61-66.

Bange P., « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles » in *AILE* n°1, 1992, p. 53-86.

Cohen D., « Les langues chamito-sémitiques » in Martinet (dir.) *Le Langage*, Paris, Ed La Pleïade, 1968.

De Pietro J.F., « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », in *Langages et Société* n°43, 1988, p. 65-89.

Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Crédif/Didier, 2005.

Goffman E., *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, 1974.

Labov W., *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit, 1976.

Matthey M., *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Peter Lang, 1996.

Moore D., *Plurilinguisme et école*, Paris, Lal, Didier, 2006.

Pekarek Doehler, S., 2005, « De la nature située des compétences », in Bronckart, J.P., Bulea, E.,Puoliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des*

langues : comment identifier et exploiter les compétences , Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p. 41 – 68.

Porquier R., Py B., *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, Paris, Crédif/Didier, 2004.

Py B., « la construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *AILE* n°12 (en ligne), 2000.

Vygotski L, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, (1934) 1997.

Chapitre II

Les démarches de construction du sens dans l'enseignement du fle, fls (atelier 3 &4)

Choix d'un enseignement/apprentissage bilingue francophone au sein d'une filière médicale en Moldavie

VIRGINIE MARIE

Doctorante en Sciences du Langage, Université de Nantes

La politique européenne actuelle qui tend vers une intégration des pays de l'Europe de l'Est a nourri ma réflexion sur le *choix d'un enseignement/apprentissage bilingue francophone au sein d'une filière médicale en Moldavie*. Le présent article se propose dans un premier temps de dresser un état des lieux sur la présence et le rôle de la Francophonie en Moldavie. Afin de comprendre l'enjeu de ce mouvement, nous reviendrons sur quelques aspects historiques qui interviendront comme des facteurs explicatifs des liens qui ont subsisté et qui persistent entre la République de Moldavie et la France. Dans un deuxième temps, cet exposé s'intéressera à l'étude des mécanismes langagiers de construction et d'évaluation de soi et du monde dans et par le discours. Le discours sera donc abordé comme porteur de valeurs et nous permettra d'actionner les mécanismes qu'il met en œuvre pour axiologiser le monde qu'il construit.

I. Facteurs explicatifs

Dans cette partie, nous nous intéresserons à la question de la motivation pour un enseignement/apprentissage bilingue au sein d'une filière médicale moldave. Nous nous interrogerons sur le statut de la langue française en Moldavie. Puis, nous nous appuierons sur le corpus recueilli lors d'enquêtes menées sous forme de questionnaires auprès d'étudiants de première et de deuxième année de médecine. Ces données révèleront la présence de marques linguistiques qui rendront compte de

leurs représentations de la langue et de la culture françaises ainsi que de leurs motivations pour intégrer un enseignement bilingue francophone.

A. Rappels historiques

Que représente la langue française pour les Moldaves ? Pourquoi le français est-il une langue si présente dans les institutions et d'où vient cet affect ?

Nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse, en nous appuyant sur certains aspects saillants de l'Histoire Moldave. Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que la langue française a été longtemps la langue de prédilection de l'élite dirigeante russe. Elle a connu son apogée pendant près de deux cents ans et ceux jusqu'à la révolution de 1917. Les dirigeants Pouktine, Tourgueniev ou encore les écrivains comme Tolstoï parlaient aussi bien le français que le russe.

Par ailleurs, d'autres facteurs peuvent expliquer cet engouement pour la langue française : il faut rappeler que la France fut l'un des premiers pays occidentaux à reprendre contact avec l'URSS après la Seconde Guerre Mondiale. C'est également à cette époque que la Commission franco-soviétique a été créée, plus précisément en 1957. Un autre facteur indirect a été décisif pour l'URSS : l'accès à l'indépendance des pays d'Afrique d'expression française a suscité un intérêt particulier, car soucieuse d'étendre son influence aux pays du tiers-monde, l'URSS s'est préoccupée de former des interprètes et des assistants techniques de langue française afin de faciliter ses rapports avec les pays d'Afrique ayant le français pour langue officielle.

De nombreux pays de l'Europe centrale et orientale ont ainsi trouvé auprès de la France des soutiens nécessaires à l'émergence de mouvements politiques et culturels, qui ont conduits à la naissance de l'idée nationale, puis d'Etat indépendants. Nous pouvons évoquer brièvement, que la plupart des Etats concernés vivaient sous la domination des Russes, des Autrichiens ; alors que la France dès le XVIIIe siècle prônait l'idée de la libération des peuples. C'est à partir du XIXe siècle que les mouvements de libération nationale se sont affirmés et ont été conduits par des intellectuels formés en France, lesquels avaient trouvé des défenseurs et des porte-parole, devenus de véritables références, comme Hugo, Lamartine, Michelet… De ce fait, la langue française a souvent servi de référence et la France de modèle d'organisation administrative lors de l'accès à l'indépendance de certains de ces Etats. Il faut rappeler que le français était la langue de diplomatie, tout en étant celle des aristocrates, notamment à l'Est et des milieux scientifiques.

Un autre événement commun à l'ensemble de ces pays concernés réside dans le rôle joué par les instituts et centres culturels français pendant la période communiste. Ainsi, l'ouverture sur un monde où l'opinion s'exprimait librement impliquait la connaissance de la langue française. Ce qui explique le choix d'une grande majorité de la population à opter pour l'apprentissage de cette langue, qui est très vite apparue obligatoire voire même nécessaire à la communication internationale. Il faut savoir que son enseignement était largement diffusé, le plus souvent dans des classes bilingues et les élèves formés dans les années 1960-1970 avaient une connaissance plus ou moins étendue du français.

La plupart de ces pays (Lituanie, Moldavie, Macédoine…) se sont rapidement retrouvés confronter au besoin de définir plus clairement leurs objectifs politiques. C'est pourquoi, le besoin du rééquilibrage des relations internationales vers l'Ouest a été déterminant et explique en grande partie le rapprochement francophone. Cette volonté, se confirme par une adhésion aux différentes organisations internationales, voire à la Communauté européenne, à l'OTAN.

Du fait du rôle joué par la France et la langue française a semble t-il favorisé des rapprochements avec ce pays. Pourquoi vouloir privilégier le français et non pas l'anglais ? Le choix devient stratégique et redonne en quelque sorte à la Francophonie sa raison d'être. En favorisant le français au détriment d'autres langues, ces pays misent avant tout sur la capacité d'accueil de la Francophonie. Cette dernière, peut en effet rassembler sans pour autant normaliser, défendre les identités multiples, refuser la mise en œuvre d'une mondialisation exclusivement marchande, qui ne fait qu'assimiler les langues et les cultures du monde à de simples rites folkloriques.

Il faudra cependant attendre, les années 1960 pour que le français soit dispensé à différents niveaux : les universités, les instituts pédagogiques des langues étrangères, les écoles bilingues.

Un autre moment clé de l'Histoire Moldave a contribué à revaloriser la langue française. Ainsi, lors du passage de l'écriture cyrillique à l'écriture latine, le français a joué un rôle déterminant dans la campagne de l'écriture latine. De ce fait, le français devient assez rapidement en Moldavie la langue de communication en droit, en sciences économiques, politiques, en médecine, etc., et ce grâce aux filières francophones, à l'étude approfondie du français dans les classes bilingues. Enfin, il faut souligner les investigations entreprises par les services culturels de l'Ambassade de France, l'AUF, l'AIF qui ont investi dans l'amélioration de la recherche des chercheurs francophones, dans la formation continue des enseignants du secondaire et du

supérieur, dans l'équipement des départements de français des universités.

B. Statut de la langue française en Moldavie

Afin de justifier tous ces efforts mis en place pour maintenir la langue française au statut d'une langue à valeur scientifique ou de communication, nous pouvons dresser rapidement un état des lieux de la population scolaire apprenant le français.

Nous estimons actuellement que 65 % de la population scolaire moldave apprend le français. Ainsi, cinq cent vingt six élèves de sept à dix ans fréquentent des classes bilingues où l'on enseigne le français à raison de cinq à six heures par semaine. Il s'agit d'un enseignement /apprentissage reposant sur des notions de sciences de cette langue. Nous comptons cinq cent trente trois jeunes de onze à dix neuf ans qui suivent en français des cours de mathématiques, de physique, chimie et de biologie et quatre cent soixante et onze étudiants, dans sept filières universitaires étudient en français l'économie internationale, le droit, le management, l'informatique et la médecine.

Afin de rendre compte de l'importance de la langue française nous présenterons quelques résultats sous forme de pourcentage publiés dans le rapport de l'Alliance Française concernant les périodes 2002-2003 et 2003-2004 pour lesquelles on constate que le français maintient sa position dominante parmi les autres langues étrangères étudiées. Dans le premier tableau, le rapport nous indique le pourcentage d'élèves (primaire/secondaire) apprenant le français par rapport à la population totale (soit 579000 élèves) :

	2002-2003	2003-2004
Français	57,80 %	56 %
Anglais	36,80 %	38,10 %
Allemand	3,60 %	3,60 %

Le second tableau nous donne les résultats sur l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires et secondaires en zone rurale :

Classes	1 à 4	5 à 9	10	11	12	Total	%
Français	73437	137146	10591	9233	2577	232984	74,8
Anglais	19388	33404	5061	4241	2100	64194	20,6

Enfin dans l'enseignement universitaire : le français entre en concurrence avec l'anglais, comme nous le montre le tableau suivant :

Langue d'enseignement	Nombre d'étudiants
moldave	66403
russe	32813
anglais	2357
français	2008
espagnol	46
allemand	206

Toutes ces initiatives menées pour valoriser la langue française et lui octroyer un statut prestigieux, comme nous le confirme certaines périodes de l'Histoire ont quelque part fait naître un type de locuteur francophone moldave qui reproduit des clichés, emploi des structures de communication propres à la culture française, dont nous citerons quelques exemples dans notre seconde partie et où nous analyserons une partie de notre corpus.

II. Analyse du discours

Le but de cette présentation est double : décrire les modalités d'une enquête menée auprès des étudiants de première et de deuxième année de médecine, et montrer comment à partir de cette source originelle (les questionnaires), a été construite une réflexion sur la Francophonie en mettant en exergue les valeurs mobilisées autour de ce concept. Cette présentation s'inscrit dans un ensemble de travaux dont l'élément fédérateur est l'analyse d'une construction d'une identité francophone à travers une étude sur les représentations de la culture et de la langue françaises. Deux traits fondamentaux caractérisent le cadre méthodologique. Le premier est l'approche du groupe étudié dans son milieu naturel, défini par ses spécificités, à savoir le lieu, le niveau, son ancienneté d'appartenance à l'élite. Le second est la conciliation d'une démarche historique et de l'adhésion de la Moldavie à l'Europe.

A. Présentation du corpus

Le corpus a été recueilli lors d'une enquête de terrain menée en Moldavie en 2005, à l'Université de Médecine Nicolae Testemitanu sur une période de deux mois. L'échantillon des enquêtes a été établi à partir des institutions moldaves privilégiant l'enseignement du français. Ainsi, une pré enquête a été effectuée à partir d'un groupe d'étudiants provenant d'une filière francophone et appartenant à l'université de médecine. Cet échantillon s'est constitué à partir de deux questions fondamentales demandant de définir la Francophonie et la Francophilie à l'aide de dix mots. Voici, à titre indicatif, les résultats obtenus pour les trois premières personnes :

P1 : Francophonie	*Francophilie*
- Relations internationales	- Respect
- France	- Intérêt
- Les savoirs	- Harmonie
- Communication	

P2 : Francophonie	*Francophilie*
- Médecine	- Françaises
- Louvre	- Amour

P3 : Francophonie	*Francophilie*
- France	- Admiration
- Echange	- Latin
- Education	- Ami
- Enseignement	

A partir de l'ensemble des données nous avons attribué à chacun des termes (Francophonie/Francophilie) un noyau central avec des schèmes périphériques reflétant un début de cheminement de représentations sociales au sens où l'entend Abric, JC.[143] : « toute représentation est organisée autour d'un noyau central. Ce noyau est l'élément fondamental de la représentation, car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation ». Le noyau central possède donc deux dimensions : une dimension fonctionnelle par

143 Abric, JC. , Pratiques sociales et représentations, Paris, PUF, 1994.

laquelle le sujet apportera une attention particulière aux divers éléments qui, servant à l'action, lui donneront une efficacité suffisante ; l'autre dimension est plutôt normative, c'est-à-dire que les éléments pris en compte par le sujet correspondront aux valeurs, aux opinions, aux stéréotypes que le sujet affectionne et valorise. Ainsi, pour la Francophonie, nous obtenons le noyau et les schèmes périphériques suivants :

Noyau : langue
Périphérique 1 : identité
Périphérique 2 : pays francophones
Périphérique 3 : France
Périphérique 4 : Europe politique

Quant à la Francophilie, nous obtenons :

Noyau : culturel
Périphérique 1 : langue
Périphérique 2 : affectif (je)
Périphérique 3 : stéréotype
Périphérique 4 : éducation

Cette structure noyau/schèmes périphériques nous mène au constat suivant : la Francophonie semble associée à un savoir déontique et la Francophilie à une connaissance universalisme. L'élaboration du questionnaire a pris en compte ces deux grandes orientations. Il a donc semblé intéressant de partir de la variable culturelle - *représentations sociales* - pour mener cette étude.

Ainsi à la question : *Qu'est-ce que pour vous la Francophonie ?*, 53 % ont répondu : *la Francophonie c'est la culture et la tradition françaises* ; 2 % ont répondu : *la Francophonie ce sont d'anciennes colonies françaises* ; 35 % ont répondu : *la Francophonie ce sont des personnes qui parlent français chez-elles.*

A la question : *Qu'est-ce qui correspond mieux à l'image officielle de la France en Moldavie ?,* 38 % ont répondu : *la France c'est un pays de poètes, d'écrivains, d'impressionnistes, de la haute culture* ; 14 % ont répondu : *l'Alliance Française et l'Ambassade de France* ; 48 % *: la France est associée à l'Europe.*

Le substrat culturel du discours sur la Francophonie est présent dans les réponses obtenues. Il semble expliquer en partie l'aptitude des enquêtés à construire leur propos mais aussi à entretenir une vision stéréotypée de la Francophonie, partagée par l'ensemble du groupe. Ce substrat apparaît de façon diffuse dans les propos, nous constatons qu'il peut servir de référence, induire une certaine propension à l'esthétisation, amener à élaborer une définition censée être attendue de l'enquêteur. La maîtrise par les enquêtés de ces références culturelles, nourries de stéréotypes intériorisés (*la Francophonie c'est la culture et la tradition françaises ; ce sont d'anciennes colonies françaises*) traduit deux caractéristiques. Elle révèle leur capacité à s'auto-définir[144], c'est-à-dire à se percevoir comme appartenant à un groupe élitiste, du fait de suivre un enseignement bilingue, et à affirmer une appartenance légitime à un groupe francophone.

B. Valeurs mobilisées

Il nous a semblé pertinent d'approfondir l'analyse du corpus (réponses des apprenants moldaves) en nous intéressant aux mécanismes langagiers de construction de soi et du monde dans et par le discours, au sens de Galatanu Olga : « L'approche linguistique des valeurs fait intervenir les concepts de modalités, modalisation et valeurs modales » [145]. Dans cette approche linguistique, la notion qui peut rendre compte de la présence des valeurs dans le discours est celle de la **modalisation discursive** que nous pouvons brièvement définir comme l'inscription dans l'énoncé, par une marque linguistique (formes modales) de l'attitude (valeur modale) du sujet communiquant à l'égard du contenu propositionnel de son énoncé et de la fonction que cet énoncé est censé avoir dans l'interaction verbale dont il participe. La **modalisation** est entendue comme l'attitude du sujet à l'égard du contenu de son énoncé. La **modalité** est entendue comme la forme linguistique mobilisée pour exprimer cette attitude. Et le croisement de ces valeurs et de ces formes modales met en œuvre des processus d'évaluation du monde construit par le discours. Les représentations du concept Francophonie mobilisent des valeurs déontiques (société, devoirs, Europe politique, relations internationales, échanges, droits) ;

---

144 Bourdieu, P., montre que l'aptitude à l'auto-définition est ce qui sépare les « classes sujet » des « classes objet » . « Maîtres » de leur « identité sociale » , contrôlant leur propre « image » , les premières parviennent à « imposer les normes de leur propre perception » , à être perçues comme elles se perçoivent, à s'approprier leur « propres objectivation » , à l'inverse des secondes.

145 Galatanu, O., « La construction discursive des valeurs », in Barbier, JM., *Valeurs et activités professionnelles. Séminaire du Centre de Recherche sur la formation du Cnam*, L'Harmattan, 2003. p. 87-114.

aléthiques (éducation, langue, humanité, liberté, lois) ; éthiques/morales (enseignement, éducation) ; doxologiques (savoirs) ; intellectuelles (professionnalisme, études médicales, stage). Quant aux représentations du concept Francophilie, elles font appel à des valeurs axiologiques d'ordre éthiques/morales (bien, intéressante, intérêt) ; pragmatiques (utile, attractif, mobilité, expérience, projet, développement) ; affectives (français, françaises, humain, joie, amie, amour) ; esthétiques (beauté) ; volitives (désir, sensation).

Au croisement de ces valeurs et formes modales, on peut voir progressivement émerger une construction d'une identité francophone qui mobilise des valeurs subjectives dans un discours qui se veut objectif. Le discours s'inscrit dans une visée argumentative axiologiquement positive. Au fil de l'étude et de l'interprétation des résultats, apparaît une volonté assurée des étudiants moldaves à étudier la langue française par goût pour la culture mais également dans un but utilitaire, celui de pouvoir se perfectionner en médecine par le biais de stages effectués en France.

L'étude du français devient donc une opportunité pour ces étudiants en médecine afin d'accéder à un savoir scientifique reconnu et prestigieux. Mais c'est aussi pour eux un moyen d'affirmer leur attachement à la langue et à la culture françaises.

Bibliographie

Abric, JC., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994.

Ducrot, O., « Critères argumentatifs et analyse lexicale », in Brahim, A.H., (éd.), *Les discours intérieurs au lexique, Langages* 142, 2001, p. 22-40.

Anscombre, JC., Ducrot, O., *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles : Pierre Mardaga, 1983.

Ducrot, O., *Les mots du discours*, Paris, Minuit, 1984.

Galatanu, O., « Analyse des discours et approche des identités », in *Revue Education Permanente* n°128, 1996, p. 45-61.

Galatanu, O., « Argumentation et analyse du discours », in Gambier, Y., Suomela-Salmi, E., (éd.) Jalons 2, Turku : Université de Turku, 1999, p. 41-54.

Galatanu, O., « La reconstruction du système de valeurs convoquées et évoquées dans le discours médiatique », in *Actes du XXIIe congrès de Linguistique et Philologie romanes*, Bruxelles, 23-29 juillet 1998, Max Niemeyer Verlag, vol. VII, 2000, p. 251-258.

Moscovici, S., « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », in Jodelet, D., (sous la dir.), *Les Représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p. 62-86.

La construction du sens en classe de FLE : du cheminement discursif hypothético-déductif à la caractérisation typologique du lexique à expliquer

JULIE RANÇON, NATHALIE SPANGHERO-GAILLARD

Laboratoire Jacques-Lordat – Université Toulouse II le Mirail

I. Introduction

Tout texte, littéraire ou non, contient des lexies plus ou moins difficiles à comprendre (Pottier, 2000 ; Bogaards, 1994). Ce constat est d'autant plus vrai pour des apprenants de français langue étrangère (FLE) qui demandent explicitement ou implicitement des explications. L'enseignant doit alors construire une trame discursive explicative qui répondra aux attentes de ses élèves. Ce cheminement hypothético-déductif doit aider à la construction du sens d'une lexie non appréhendable directement par l'apprenant seul.

Pour accompagner au mieux la compréhension, l'enseignant a tout intérêt à préparer des explicitations avant le cours, car une trame explicative qui aide à l'élaboration de signification ne s'improvise pas. En ce sens, nous pensons que l'enseignant anticipe stratégiquement ses explications et que son degré d'anticipation diffère non seulement en fonction du niveau en langue des apprenants mais aussi de la lexie rencontrée (mot ou expression). De plus, nous pouvons imaginer que le type de discours explicatif influe sur le déroulement de l'élucidation de la lexie par l'apprenant. C'est notre première hypothèse, d'ordre didactique. Notre seconde hypothèse, linguistique, nous amène à penser que le type de lexie donnerait des indications sur l'élaboration du discours explicatif et par là même sur le cheminement hypothético-déductif de l'enseignant. Ainsi, partir de la lexie et de ses propriétés sémantiques pour élaborer le discours explicatif paraît constituer une

démarche plus intéressante que de se contenter uniquement de préparer un discours explicatif définitoire à partir de nos propres connaissances. Pour étayer notre proposition, nous avons recueilli et analysé les discours explicatifs d'enseignants en classe de FLE.

II. Processus d'identification du cheminement hypothético-déductif dans l'explication

La progression discursive suit un cheminement de cohérence et cohésion. Et la cohésion pour Halliday et Hasan (1976146) représente « les moyens par lesquels les éléments qui n'entraînent pas de relation de structure sont reliés entre eux parce que l'un dépend de l'autre pour son interprétation ». Les marqueurs de cohésion assurent ainsi la cohérence du discours. En classe, la cohésion est en partie assurée par l'enseignant et par la façon dont il va mettre en valeur ces marqueurs pour arriver à faire percevoir la cohérence d u texte étudié (Péry-Woodley, 1993). Cette cohérence devra, de plus, être valable pour tout le groupe d'apprenants. On peut alors mettre en évidence les difficultés de la constitution de discours contrôlés par l'enseignant de langue qui doit utiliser un propos cohésif pour assurer la compréhension, c'est-à-dire une cohérence pour tous. C'est une difficulté importante surtout quand ce discours doit être produit en temps réel. En cela, le cheminement hypothético-déductif d'une explication semble très complexe à réaliser. Prenons un exemple tiré de notre corpus, trois extraits de Bel-Ami de Maupassant (1885) : l'incipit, une partie du chapitre 5 et l'excipit. Pour faire comprendre l'expression « il [le personnage principal] lui semblait qu'il allait faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais Bourbon », le cheminement hypothético-déductif doit être segmenté car il faut arriver à décrypter plusieurs informations qui relèvent de la métaphore. Dans un premier temps, il est nécessaire de faire comprendre ce que sont « la Madeleine » et « le Palais Bourbon », c'est-à-dire une église (lieu où se trouve le personnage principal et dans lequel il se marie) et la Chambre des députés. Dans un second temps, il faut expliciter le fait que ces deux bâtiments ont la même architecture (cf. portique) et que la correspondance iconique est intéressante à relever. Puis, pour comprendre la métaphore dans sa totalité et c'est l'étape la plus signifiante, il faut expliquer l'action effectuée par le personnage principal. Ce dernier semble pouvoir gravir les échelons de la société rapidement et devenir député facilement grâce à ce mariage. La femme qu'il épouse (d'où la référence à « la Madeleine ») lui permet ainsi

[146] *In* Péry-Woodley (1993)

d'envisager une carrière politique (d'où la référence au « Palais Bourbon »). Le cheminement hypothético-déductif de l'enseignant relève par conséquent d'un ordre d'élucidation spécifique qui présente successivement les informations et les organise dans un discours cohésif, de sorte que la compréhension est accompagnée pas à pas. Ce savoir-faire ne peut pas relever uniquement de l'instinctif mais bien d'une anticipation raisonnée.

Il est ainsi demandé à l'enseignant d'expliquer, c'est-à-dire d'amener l'apprenant à la bonne compréhension d'éléments portés à sa connaissance (que ce soient des mots ou des expressions). L'acte d'explication est un rapport de conséquence à cause et il répond de manière explicite ou implicite à la question « pourquoi ? ». Cet acte explicatif est facilement caractérisable dans le sens où il contient, d'une part, l'explanans - ce qui explique - et d'autre part, l'explanandum - ce qui est à expliquer - (Berthoud-Papandropopouplo, Favre & Veneziano, 1990). Voici comment les éléments sémantiques prennent forme dans un discours d'enseignant :

GOU (...) il lui resterait en se contentant des déjeuners (0.4)
un franc vingt centimes de boni c'est-à-dire de plus

« De boni » est le terme à expliquer, l'explanans et « c'est-à-dire de plus », est l'explanandum. C'est cet élément qui permet de comprendre la lexie — on notera en outre l'importance de la courbe intonative du discours de l'enseignant ainsi que le rôle majeur joué par les pauses.

L'explanandum se segmente souvent en deux parties ; l'introducteur de la paraphrase et la paraphrase à proprement parlé — paraphrase étant ici un terme générique car il peut s'agir simplement comme dans notre exemple d'une synonyme. L'introducteur (« c'est », « c'est-à-dire », « ça veut dire », « (ça) signifie », etc.) prépare le discours paraphrasant, l'introduit. Il est à noter que l'explication se distingue principalement de l'information par le fait de « faire comprendre », d'attendre un feed-back de l'interlocuteur et pas seulement de se contenter d'apporter des éléments nouveaux à la connaissance de quelqu'un sans se soucier de son degré de compréhension.

Dans sa classe, l'enseignant, peut se retrouver dans deux situations pédagogiques différentes suite à une préparation de discours explicatif : soit il le propose tel quel à ses apprenants, soit il est amené à s'éloigner de sa préparation pour diverses raisons (nécessité pédagogique du moment, cohérence donnée à l'interaction discursive, etc.).

Dans le premier cas, l'enseignant connaît les apprenants, ce qui lui permet de définir en amont du cours les facteurs intrinsèques à sa classe. Il connaît leurs fonctionnements cognitifs, leurs motivations,

l'atmosphère générale de la classe, les élèves qui participent et ceux qu'il faut solliciter. Il peut définir des stratégies d'enseignement en fonction des particularités de chaque apprenant mais aussi de l'ensemble-classe. L'enseignant peut également analyser les contraintes d'une explication de texte littéraire (approche plus ou moins facile des textes littéraires, sensibilité à un vocabulaire ancien et peu courant dans la langue de notre siècle, etc.). En outre, cet enseignant prépare son cours en fonction des objectifs qu'il vise (objectifs stylistiques, lexicaux ou simplement communicationnels, etc.). Il peut ainsi dégager une trame hypothético-déductive en fonction de ses connaissances du fonctionnement cognitif de l'apprenant repéré au cours des classes antérieures, c'est-à-dire des stratégies d'apprentissage de ces derniers : qu'elles soient métacognitives, cognitives ou socio-affectives (Cyr, 1998). Elles jouent un rôle dans le degré de confiance accordé à la parole de l'enseignant, et interviennent de fait dans l'efficacité de l'acquisition de connaissances. Et ce processus n'est possible que si l'enseignant a une représentation relativement précise des connaissances préalables de ses élèves. C'est en soit un enseignant stratégique au sens de Tardif (1997).

Dans le cas où cet enseignant avait préparé une explication mais l'a présentée différemment en classe, le jeu des questions-réponses, les remarques des apprenants sont peut-être les causes de cette modification. Il se peut aussi que l'enseignant ait besoin de modifier sa trame explicative suite à une auto-évaluation de ses propres représentations, ou encore qu'il ait besoin d'assurer une certaine cohérence et cohésion entre ce qui a été dit et ce qui va suivre. Cet ajustement en temps réel peut modifier l'explication qui suit. En conséquence, l'ajustement d'un discours explicatif en interaction peut se produire selon les trois variables suivantes : l'(les) apprenant(s), l'enseignant et l'environnement discursif. Dans cet article, nous n'aborderons pas la question de la modification effective du cheminement hypothético-déductif dans le discours explicatif de l'enseignant. En revanche, nous parlerons précisément de la façon dont l'enseignant prépare son discours explicatif et élabore la manière d'amener les apprenants à construire la signification d'une lexie en contexte.

Lorsque l'explication a été préparée en amont, l'enseignant a le choix entre deux attitudes pédagogiques : proposer directement son explication, en quelque sorte l'imposer à son public ou bien tenter de faire induire une signification, c'est-à-dire de faire deviner le sens d'un mot ou d'une expression par un jeu de questions-réponses. Cette deuxième manière de procéder est-elle possible pour tout type de lexies ? Il semblerait que le statut de la lexie joue un rôle déterminant

dans l'explication fournie. Le type même de lexie amène l'enseignant à élaborer une explication en correspondance. En effet, nous nous accordons tous à dire que nous n'expliquons pas les mathématiques de la même façon que la littérature. Il en est peut-être de même au sein de cette discipline. Nous n'expliquons pas de manière identique les textes narratifs et les textes argumentatifs. La réponse se trouve peut-être dans le lexique qui les compose. Dans un texte littéraire, le lexique reflète le discours d'un siècle particulier et ne contient pas un seul type d'isotopie (Ballabriga, 2002). Certaines lexies sont plus lisibles que d'autres.

Pottier (1992) parle de lexies simples versus complexes, c'est-à-dire des lexies dont le sens est perceptible au premier abord contrairement à des lexies qui associent un sens supplémentaire. L'enseignant pourrait facilement les associer à des lexies faciles/difficiles à comprendre pour un apprenant étranger. On aurait ainsi d'un côté, des lexies de type dénotative (« un fiacre ») et d'un autre côté, des lexies de type connotative (« une boite noire » qui représente le fiacre dans le contexte textuel de notre corpus). Pourtant, nous porterons notre attention sur une autre manière de caractériser les lexies en fonction de propriétés spécifiques : le degré de concrétude/d'abstraction (Plaut et Shallice, 1993). La concrétude, pour ces auteurs, est plus exactement le caractère plus ou moins concret du référent auquel renvoie la lexie. Une lexie concrète bénéficierait d'un double-encodage : un encodage verbal (scriptural et/ou auditif) et un encodage non-verbal (et/ou paraverbal) (Paivio, 1986,1991). De fait, les lexies concrètes comporteraient plus de traits sémantiques que les lexies abstraites. Par exemple, la lexie « cheval », renvoie à un référent dont les caractéristiques visibles sont la taille, le nombre de pattes, la couleur du pelage, etc. tandis que la lexie « impérieux » ne bénéficie pas d'une relation avec le palpable, le visible. Cette absence de double-encodage expliquerait la difficulté de mise en explication, donc de compréhension et sa plus grande volatilité en mémoire. Les mots abstraits semblent être dépendants linguistiquement et ontologiquement : ils ont besoin d'être rattachés à un thème et à une référent présent dans l'environnement culturel (Flaux et alii, 1996). Par ailleurs, précisons qu'une lexie est plus ou moins abstraite pour un individu donné (Rançon et Spanghero-Gaillard, 2007).

Pour étayer notre réflexion, nous avons procédé à un recueil d'observations de classes de français langue étrangère (FLE) et analysé les discours explicatifs des enseignants portant des mots ou expressions pivots dans les textes étudiés. Nous montrerons que la prise en compte d'une typologie sémantique par rapport à une autre amène l'enseignant à élaborer son discours par étape construisant ainsi un parcours hypothético-déductif cohérent et cohésif.

III. Description de l'expérimentation

Nous avons observé et enregistré des pratiques de classe de FLE en interaction dans la région toulousaine (printemps 2006). Pour cela, nous avons filmé des séances d'explications de texte avec une caméra sur l'enseignant, une caméra sur les apprenants et un enregistreur numérique pour un enregistrement sonore correct. Nous avons transcrit les discours explicatifs des enseignants tout en tenant compte des verbalisations des apprenants en contexte. Nous avons choisi les conventions de transcription ICOR (septembre 2005, version 1.0.4) de l'équipe ICARE de l'Université de Lyon II. Ces dernières permettent de rendre compte de l'interaction discursive en classe mais aussi de noter toutes les indications paraverbales et non-verbales qui accompagnent le discours de chaque intervenant. La vidéo et l'analyse de corpus se complètent pour relater la réalité.

Deux enseignantes du Département d'Enseignement du Français Langue Etrangère de l'Université Toulouse II-Le Mirail ont accepté de travailler sur trois textes littéraires d'un même auteur, textes choisis par l'expérimentateur : trois extraits de *Bel-Ami* de Maupassant (1885) : l'incipit, une partie du chapitre 5 et l'excipit. Les enseignantes sont des locutrices natives et jugées expertes professionnellement puisqu'elles sont diplômées (maîtrise de FLE) et ont plus de deux ans d'ancienneté (selon les critères prédéfinis par l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres).

Le public d'apprenants est composé d'étudiants âgés de 20 à 27 ans, de cultures très diverses. Le niveau linguistique de ces élèves est évalué par les enseignantes à B1 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Association of Language Teachers in Europe, 2001). Cela signifie qu'ils ont une maîtrise efficace et spontanée de la langue et qu'ils ont le niveau requis pour travailler sur les textes proposés. Chaque texte est de taille jugée correcte pour une explication de texte en classe et sont représentatifs de l'ouvrage : ils auraient pu être sélectionnés spontanément par les enseignantes qui ont bien voulu participer à notre étude (situation d'expérimentation écologique).

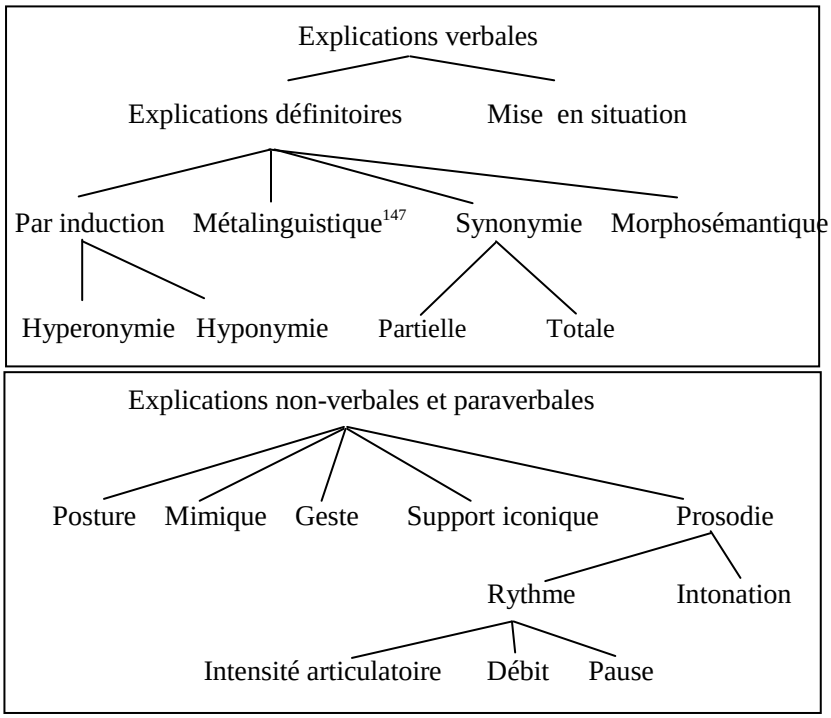
Les enseignantes avaient pour tâche d'expliquer les textes. Nous n'avons pas donné de consignes supplémentaires ni attiré leur attention sur tel ou tel mot en particulier. Elles devaient juger de la difficulté des mots de vocabulaire et anticiper sur les éventuels problèmes de compréhension mais aussi prendre en compte les connaissances

antérieures des apprenants dont elles avaient la charge depuis le début de l'année universitaire. En outre, comme il ne s'agissait pas d'expliquer en classe tous les mots de vocabulaire rencontrés comme dans une leçon spécifique sur le lexique, chaque enseignante sélectionnait ce qui lui paraissait pertinent d'expliquer.

Nous nous sommes particulièrement intéressés aux lexies problématiques et nécessaires à expliciter pour une compréhension des textes. Ces mots ou expressions difficiles à comprendre au premier abord font parties de la compréhension globale, de la compréhension détaillée ou encore, ce sont des mots ou expressions peu usités dans la langue courante de notre siècle. Pour sélectionner ces lexies, nous avons du déterminer leur degré de difficulté pour un apprenant étranger de ce niveau. C'est ce que fait consciemment ou inconsciemment un enseignant de langue qui choisit certaines lexies, laissant de côté celles qu'il pense connues ou comprises en contexte, ou encore celles qui ne sont pas nécessaires à la compréhension globale du texte. Nous nous sommes servis de la typologie de Pottier (1992) qui détermine deux catégories de lexies :

- les lexies simples
- les lexies complexes.

Les lexies simples sont des mots ou expressions dont le sens est dénoté (ex : *une gargote*, *une étuve*) et les lexies complexes sont des mots ou expressions qui associent un sens supplémentaire (ex : *des miasmes* et *Bel-Ami*). D'après sa théorie, nous pouvons déduire que les lexies simples sont plus aisées à faire comprendre que les lexies complexes, et que, de ce fait, l'explication serait différente pour les deux types de lexies. En effet, *une gargote* est un restaurant miteux où l'on mange une mauvaise cuisine pas chère ; *une étuve* est un endroit où l'on transpire énormément. Alors que les deux lexies suivantes associent plusieurs significations : *Bel-Ami* est le personnage principal nommé Georges Duroy. Il ne correspond pas véritablement aux qualificatifs auquel il est associé. Et *des miasmes* sont des odeurs pestilentielles suite à une décomposition de déchets végétaux ou animaux ; mais ce sont aussi des bactéries est c'est le sens donné par le texte. De ces lexies, nous avons découvert dans les observations de classe un grand nombre de techniques explicatives verbales, non-verbales et paraverbales utilisées par les deux enseignantes.



Les techniques verbales, paraverbales et non-verbales sont fréquemment associées dans l'explication d'une même lexie. Nous n'avons pas pu définir précisément si c'était l'explication paraverbale/non-verbale qui accompagnait l'explication verbale ou l'inverse. L'observation visuelle n'étant pas suffisante pour le dire. On peut juste arriver à définir le type d'explication qui est utilisé en premier mais il ne s'avère pas être forcément celui qui permettra une bonne compréhension de la lexie par l'apprenant. Il semblerait que la combinaison de ces techniques aide à la construction d'un cheminement hypothético-déductif par l'apprenant et qu'un ordre à mettre en place soit pertinent pour une co-construction du sens. Cependant, il ne semble pas exister de préceptes logiques qui puissent permettre d'affirmer

[147] Nous incluons dans cette catégorie les explications grammaticales.

qu'un support abordé avant l'autre ait un impact plus important sur la mémorisation d'une lexie en langue étrangère (Dat, 2006).

IV. Analyse du cheminement hypothético-déductif dans le discours explicatif

Pour comprendre comment fonctionne le discours explicatif en interaction, nous avons regardé ce qu'il se passait lors d'une explication anticipée et imposée aux apprenants. L'enseignante choisit le moment opportun pour proposer l'explication d'une lexie et suit alors un cheminement hypothético-déductif de type *« progression linéaire simple »* (Danes, 1994). Elle va logiquement du plus connu des apprenants au moins connu. Pour ce faire, les deux enseignantes observées contextualisent, décontextualisent et recontextualisent la lexie dans le discours explicatif (Py, 2005 & 2007). Les éléments recueillis à partir de cette analyse montrent des discours professionnels d'enseignants déjà repérés en français langue maternelle (Rançon, 2007). La technique de l'enseignante consiste donc :

- en la contextualisation de la lexie, c'est-à-dire l'explication dans le contexte du dialogue,

- la décontextualisation du mot ou de l'expression. L'enseignante sort du contexte du dialogue et propose des situations de réemploi de la lexie qui permettent aux apprenants de comprendre plus précisément le sens dépendant d'un type de contexte (élargissement du contexte du dialogue).

- Puis, l'enseignante recontextualise la lexie. Elle revient au sens du mot dans le dialogue (dans le contexte présenté) pour continuer l'explication des autres lexies du texte.

Ces étapes obligent l'apprenant à stabiliser la lexie dans différents contextes pour permettre sa compréhension et sa mémorisation afin de la réemployer correctement dans des situations de communication. En résumé et c'est ce qu'illustre l'extrait de notre analyse présenté ci-dessous, l'enseignante commence par expliquer la lexie « des miasmes » à partir du contexte textuel, elle sortira la lexie de son contexte pour revenir ensuite au sens attribué par le texte.

GAJ	***décontextualisation*** au niveau du vocabulaire est-ce qu'il y a des termes qui vous ont euh qui vous ont posé problème
SIL	(3)

GAJ	aucun/
ELE	non
SIL	(0.9)
GAJ	d'accord donc tout l'monde se <((correction))sait> ce que sont des: miasmes
SIL	(O.9)
GAJ	ou vous avez une [note]
EVT	[<((quelques élèves rient))>]
SIL	(4.7)
GAJ	***contextualisation*** euh: vous voyez le passa:ge c'est la description de de la ville qui: où il fait extrêmement chaud <((lecture du passage))les cuisines souterraines jetaient à la rue par leurs fenêtres basses les miasmes des eaux de vaisselle et des vieilles [sauces>]
EVA	[c'est pas des odeurs ou XXXXX]
GAJ	ça c'est de la déduction mais euh: c'est pas forcément euh: (0.9) quelqu'un a vérifié/ ***décontextualisation*** (2.2) bon quand vous travaillez sur un texte c'est quand même important d'aller vérifier quand même parce que parfois y a des TERmes qui peuvent avoir plusieurs SENS et qui peuvent AUSSI (0.4) euh:: (0.4) prendre un autre sens dans ce contexte-là (0.5) dans les miasmes euh: au départ c'est effectivement des émanations (0.4) euh: qui sont euh: d'origine: animale ou végétale et c'est euh des substances en décomposition donc effectivement c'est pas très agréable ***contextualisation*** et maintenant quand on parle de miasmes on parle de microbes (0.3) d'accord/ (0.9) euh c'est quand on dit à quelqu'un qui tousse ne: ne: me jette pas tes miasmes

	dessus ça veut dire garde tes microbes pour toi (0.2) d'accord/

Dans le cas où l'enseignante a préparé son explication et essaie de la faire induire à ses apprenants, une série de questions-réponses est organisée autour de la lexie pour arriver à induire le sens attribué. Si la réponse attendue n'est pas obtenue, l'enseignante devra réorganiser son explication en tant réel. C'est le cas de l'exemple suivant :

LEC	**alors (le prin ; le personnage) principal** (0.4) **comment s'appelle-t-il/** (4.1) pas d'hypothèse
SIL	(0.6)
EL1	**il s'appelle bel**
SIL	(1.7)
EL1	bel
SIL	(0.9)
LEC	**bel/ ce s'rait son prénom** (.) **à votre avis/** (2.5) alors on va voir he j'vous en dis pas plus/ (.) alors ok (0.3) **hé euh bel-ami c'est le titre du roman à quoi ça vous fait penser/**
SIL	(2.5)
EL2	euh (l'ami ; **l'amitié/)**
SIL	(0.4)
LEC	**l'amitié/ hum hum/** (1.6) <((posée de manière à obtenir une réponse négative de la part des apprenants)) **est-ce que c'est un vrai nom/>**
SIL	(1.5)
EL1	non c'est euh (0.5) **c'est un description euh de quelqu'un**
SIL	(0.4)
LEC	**oui hein c'est c'qu'on appelle un SURnom** ou euh c'est-à-dire que c'est un petit nom que l'on va donner à quelqu'un mais évidemment c'est pas son vrai nom (0.2) bel-ami (0.4) comme vous avez peut-être vous-même des surnoms (0.3) donnés par des amis (0.4) hein donc bel-ami c'est un surnom (.) exactement (0.2) et donc ça va être le surnom du personnage principal (0.3) alors à votre avis (.) **le fait que son surnom soit bel-ami qu'est-c'que ça va euh: qu'est-ce que ça va euh: comment va-t-il être (1) euh: ce personnage-là/**

SIL	(1.5)
EL1	c’est un (.) **c’est un ami fidèle** (.) c’est [peut-être]
LEC	[un ami fi]dèle=
EL1	=**proche**
SIL	(0.9)
LEC	proche/ (0.2) hum hum=
EL1	**=sincère**
SIL	(0.5)
LEC	sincère ok
SIL	(1.3)
EL3	ça doit une une histoire (1.0) il a commencé et il a fini **c’est une histoire d’amour peut-être/**
SIL	(0.7)
LEC	peut-être une histoire [d’amour]
EL3	[partagée] parce que quand vous dîtes (0.3) ça commence (0.6) le roman ça commence euh au départ ça fini ça fini (inaud.) ça commence et ça fini par rapport (0.4) de l’amour ou quoi\=
LEC	=hen hen pourquoi pas/ (.) d’accord très bien/ (0.4) **et alors bel-ami puisque euh: alors à votre avis c’est donné par qui/ ce genre de surnom/ (0.4) qui peut donner ce surnom-là/=**
EL4	=une autre amie
SIL	(0.3)
LEC	**un autre ami** (.) ouai/ (1.4) BEL-ami/ (1.4) regardez l’adjectif qui peut donner=
EL5	=un amoureus
SIL	(0.2)
EL3	si et si c’est=
EL2	=un homme=
LEC	=**UN amoureux/ [un homme/]**
EL6	[un amoureux] [oui/]
EL3	[un homme]
SIL	(1.3)
LEC	**regardez ami le personnage est-il une femme ou un homme/=**
EL5	=[ah::]
EL1	[un homme]
EL2	[c’est] une dame qui donne ce sur=

LEC	**= c'est un homme on est d'accord (.) voilà ce serait plutôt une femme éventuellement qui [donnerait une]**
EL3	[s'adresse un homme]
SIL	(0.7)
LEC	pardon/
SIL	(0.4)
EL3	c'est une femme s'adresse à (une homme ; un homme)=
LEC	=qui s'adresse à un homme (0.4) pourquoi pas parce que bel-ami/ (0.8) pourquoi pas ça peut être aussi un camarade hein ça peut être un homme pourquoi pas qui dit bel-ami pour se moquer un p'tit peu ou pour être gentil avec son (.) avec son ami pourquoi pas (.) mais en général l'adjectif beau (0.2) c'est quand même une caractéristique (.) euh qui est donnée par les femmes (0.2) hein en l'occurrence c'est un homme donc on imagine que bel-ami va être un surnom donné par une femme (0.5) alors j'en dis pas plus vous avez fait euh (di ; des) hypothèses intéressantes sur le titre (1) je vous distribue tout de suite le premier extrait qui correspond donc euh au tout début du roman (0.4)

L'enseignante pose une question pour laquelle elle s'attend à obtenir « Bel-Ami », étant donné que le titre du livre est ainsi nommé. Pourtant, elle obtient une lexie qui pourrait s'apparenter à un prénom si l'on découpe le mot en deux morphèmes. Surprise, elle comprend l'erreur de son apprenant, prend deux secondes pour remanier sa trame hypothético-déductive et pose une question qui doit aiguiller davantage les apprenants. Elle s'attend à la réponse « c'est un surnom » mais les apprenants ont stratégiquement découpé « Bel-Ami » et proposent des solutions d'associations suite à un découpage morphosémantique. Par conséquent, l'enseignante n'a d'autres moyens que de poser une question fermée sur le nom « Bel-Ami ». L'intonation de cette question guide les apprenants et permet de s'attendre à une bonne réponse. Après avoir enfin obtenu ce qu'elle attendait, elle fournit le terme exact et le définit pour que l'ensemble de la classe le comprenne. Elle pose ensuite une autre question qui permet de réintroduire l'élément proposé par SHA, à savoir la notion d'amitié. Mais comme l'enseignante n'a pas donné précédemment une suite positive à cet apprenant, les étudiants interprètent de manière erronée la question posée. L'enseignante se voit obligée de partir sur un autre type de question, plus guidée. Ce jeu de

questions-réponses se poursuit pour arriver à faire induire le terme « Bel-Ami » mais la réponse exacte ne sera donnée que plus tard, les apprenants n'ayant pas réussi à trouver la solution immédiatement.

Cet exemple montre combien le guidage discursif de l'enseignant influe sur la trame hypothético-déductive de l'explication de la lexie. Nous remarquons aussi que la manière de poser des questions et la façon d'imposer une consigne peuvent faire varier l'échange interactionnel et par là même, le déroulement du cours. En cela, nous pensons que la préparation des explications doit se faire dans le moindre détail, jusqu'à la moindre formulation de parole, de manière à ce que les questions posées soient précises et efficaces. Dans le cas contraire, l'enseignant devra réajuster son discours, ce qui n'est pas toujours facile en temps réel. En tant qu'enseignants, nous nous sommes tous trouvés dans cette situation, un jour ou l'autre, de ne pas obtenir le résultat escompté. Peut-être était-ce dû à une mauvaise anticipation de notre part ? Pouvions-nous attribuer cette mauvaise interprétation à une préparation insuffisante ? Oui, en partie.

V. Influence des caractéristiques sémantiques des lexies dans la conception de l'explication

Nous devons nous interroger sur l'unité linguistique à expliquer. En analysant les différentes lexies dont traitent les textes littéraires de notre expérimentation à la lumière de la typologie de Pottier, nous nous sommes rendu compte que les lexies complexes avaient demandé à être expliquées différemment par rapport aux préparations de cours. Plus précisément, nous avons demandé aux enseignantes si elles avaient dû modifier leurs explications en temps réel et pour quelles lexies. Et ce sont les lexies complexes qui ont demandé à être remaniées en classe. Le guidage discursif au moment *t* est par conséquent pas le seul élément conditionnant le discours explicatif de l'enseignant, le statut de la lexie est aussi en question.

Ces lexies complexes se distinguent en deux catégories au sémantisme différent. Pour illustrer notre analyse, nous nous intéresserons à deux lexies complexes : boîte *noire* qui signifiait le fiacre dans le contexte textuel et *Bel-Ami*, le surnom du personnage principal, Georges Duroy. *Boîte noire* contient les traits sémantiques de /forme carrée/ et /couleur sombre/ qui peuvent être mis directement en relation avec les caractéristiques sémantiques de *fiacre*. Elles sont identiques. Il semble alors plus aisé pour l'apprenant de faire le lien en contexte entre ces deux termes. En revanche, pour le terme *Bel-Ami*, la relation entre *Georges Duroy* et la métaphore le désignant n'est pas si facile à réaliser cognitivement lors de la lecture des passages proposés.

Les textes parlent d'un personnage opportuniste, qui ne s'intéresse qu'à l'argent et qui se sert des femmes pour gravir les échelons de la société. En bref, c'est un personnage qui n'est pas en adéquation avec les caractéristiques sémantiques de /bel/ et /ami/. L'auteur lui attribue éventuellement une certaine « élégance » tout de suite relativisée car elle est qualifiée de « tapageuse ». L'enseignante a par conséquent tout intérêt à relever les différentes caractéristiques qui composent les lexies qu'elle veut expliquer en classe et classer ces lexies en fonction de leur degré de difficulté pour la compréhension des apprenants. Ce relevé demande une étude particulière.

La terminologie lexie simple/lexie complexe trouve ainsi ses limites pour indiquer ce qui peut-être de l'ordre du facile ou du difficile pour l'apprenant et pour définir quel type de discours explicatif l'enseignant doit utiliser. Le degré de métaphorisation est ici en cause. La métaphore *boîte noire* pour désigner un *fiacre* procède d'une association plus directe que la métaphore *Bel-ami* pour parler de *Georges Duroy*, individu hypocrite et peu raffiné.

En outre, alors que la *boîte noire* désigne un objet du monde, *Bel-ami* réfère à la personnalité d'un individu. Ainsi, le statut concret/abstrait du référent culturel de l'unité linguistique implique-t-il un discours explicatif différent. En effet, la lexie renvoyant à un objet du monde concret semble plus facile à expliquer —on suppose également que sa préparation est plus aisée— car les discours explicatifs de lexies concrètes reposent sur des références perceptuelles associées aux sens (images, son) et caractérisable par des traits communs à une communauté (description physique humaine, couleurs, etc.). Nous renvoyons ici à la lecture du tableau des techniques explicatives présenté en supra. Par conséquent, on se retrouverait avec des constructions explicatives différentes en fonction du type de lexie et de son degré de concrétude dans l'univers des apprenants et de l'enseignant. On pourrait en effet se poser la question de la concrétude d'un fiacre pour un apprenant d'une culture très éloignée de celle de l'Occident.

VI. Perspectives

Notre étude contribue à montrer que non seulement il est délicat d'établir une typologie des discours explicatifs de lexies en classe de langue mais qu'encore une typologie serait d'aucun secours à l'enseignant. En revanche, préciser les éléments sur lesquels l'attention du pédagogue doit se porter en vue de proposer à sa classe des explications adaptées, nous semble être profitable à la formation des enseignants de langue. Le premier de ces éléments est la nécessité d'effectuer une analyse relativement fine des lexies dans le contexte

textuel visé pour l'apprentissage. Ce contexte détermine les références entrent les unités linguistiques et le monde de la culture dont il est extrait. Cette relation permet de distinguer entre les objets du monde plus ou moins concrets, plus ou moins abstraits, autre facteur à prendre en compte dans l'élaboration du discours explicatif et des étapes qu'il devra suivre pour aider à la construction du sens par les apprenants. Enfin, il nous paraît important d'insister sur le rôle de guidage de l'enseignant dans la découverte du sens des mots et partant des implications d'un discours explicatif aidant à la déduction plutôt qu'un discours définitoire extrait d'un dictionnaire. Dans cette démarche, un discours explicatif est à adapter à chaque groupe d'apprenants, il reposera sur des éléments issus de l'histoire de la classe et de la connivence établie entre l'enseignant et chacun des apprenants. Ainsi, à travers une formation aux discours explicatifs, c'est une véritable formation à pédagogie de la classe de langue, à l'action de l'enseignant en situation qu'il s'agit.

Conventions de transcription

SIL (0.3)	silence à valeur de tour (mesuré en seconde)
GAJ	enseignante 1
LEC	enseignante 2
EL+n°	participant identifié
EVT ((la cloche sonne))	événement non attribuable à un participant
=	enchaînement immédiat
[il a dit]	chevauchement de parole
(inaud.)	inaudible, nombre de syllabe non identifiable
(xxxx)	inaudible, nombre de syllabes identifiables
ah ::	allongement
<((en riant)) transcription>	production vocale
oui/ non\	montée et chute intonative

Bibliographie

ASSOCIATION OF LANGUAGE TECHAERS IN EUROPE, 2001, Cadre européen de référence pour les langues, Editions Didier, Paris.

Ballabriga, M. (sous la dir.), 2002, « Analyse des discours : types et genres : communication et interprétation », Editions universitaires du Sud, Toulouse, p. 530.

Berthoud-Papandropopoulo, I., Favre C., Veneziano E., « Construction et reconstruction des conduites explicatives », Actes du colloque International du Centre National de Recherche Scientifique « Le jeune enfant et l'explication », Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage, Université René Descartes, Paris, n° 7/8, 1990.

Bogaards, P., « Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères », Hatier, coll. *Langues et apprentissage des langues*, Paris, 1994, p. 255.

Danes F., « Functional sentence perspective and the organisation of the text », in *Papers on functional sentence*, F. La Hague, Mouton, 1974.

DAT M.-A., « Didactique pré-secondaire des langues étrangères : l'influence de la présentation multimodale du lexique sur la mémorisation chez des enfants de 8 à 11 ans ». Thèse de Sciences du Langage, Université Toulouse II Le Mirail, Toulouse, 2006.

Flaux N., Samain D., Glatigny M. (ed.), *Les noms abstraits : histoire et théories* : actes du colloque de Dunkerque, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1996.

Maupassant, G., 1885, Bel-Ami, Havard.

Paivio, A., *Mental Representations*, Oxford University Press, New-York, 1986.

Paiviom A., « Dual coding theory: Retrospect and current status». *Canadian Journal of Psychology*, 45, 1991, 255-287.

Pery-Woodley, M.P., « Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants », Ed. Hachette FLE, coll. Références, Paris, 1993, p. 206.

Pottier, B., « Théorie et analyse en linguistique », coll. *Langue Linguistique Communication*, Hachette Supérieur, Paris, 1992, p. 240.

Pottier, B., « Représentations mentales et catégorisations linguistiques », Ed. Peeters Louvain, Coll. Bibliothèque de l'Information Grammaticale, Paris, 2000.

Plaut, D.C., Shqllice, T., «Deep dyslexia: a case study of connectionist neuropsychology», *Cognitive Neuropsychology*, 10, 1993, p. 377-500.

PY, B., Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues, *Journal of Language Contact*, 2007 – Thema 1, [En ligne], dernière consultation le 24 octobre 2007, disponible sur : www.jlc-journal.org

PY B., « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 2005 [En ligne], Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères, mis en ligne le 13 décembre 2005, dernière consultation le 22 juin 2007, disponible sur : http://aile.revues.org/document1464.html

Rançon, J., « Norme et variation en didactique des langues : La question de l'apprentissage du vocabulaire », 7ème RJC, Paris, 12 mai 2007 (sous presse), 2007.

Rançon, J. et Spanghero-Gaillard, N., «Place et rôle de la modalisation dans le discours explicatif en classe de langue», communication orale, Journées franco-suédoises de linguistique « les modalisations du discours » Uppsala (Suède), 7-9 juin 2007.

Tardif, J., « Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive », Montréal, Ed. Logiques, coll. *Théories et pratiques de l'enseignement*, p. 467.