

**La classe de langue : Théories, méthodes et  
pratiques.**  
sous la direction de  
Martine Faraco

## Présentation

Martine FARACO  
 Université de Provence  
 LPL, UMR 6057

Cette classe de langue est en fait l'illustration parfaite du dilemme qui est constamment latent : apprendre à communiquer en langue seconde par et dans l'interaction à l'aide de cette même langue. L'outil se confondant avec l'objet à s'approprier. Le but et le moyen, le départ et l'arrivée. L'enseignant étant lui aussi pris au piège de la dualité de son rôle : à la fois expert et partenaire de la conversation. L'enseignant ne pouvant pas toujours réfléchir sur sa pratique se laisse observer bon gré mal gré, les uns réfléchissant, les autres pratiquant, les autres encore élaborant des méthodes. Nous avons voulu faire de cet ouvrage, un *open space*, où tous ceux qui pratiquent, observent et modélisent la classe de langue s'exprimeraient. Le sujet semblait effectivement porteur vu le nombre de contributions venant tant d'horizons géographiques divers que de domaines de recherches différents — mais évidemment complémentaires — qui ont été réunies dans ce travail. Toutes ces réflexions s'accordent sur le point défendu dans le premier chapitre de cet ouvrage par Jean-Marc Defays et Sarah Deltour : le caractère spécifique et paradoxal de la classe de langue.

Certes, la légitimité de cette classe de langue comme lieu privilégié d'apprentissage/acquisition ne peut pas non plus laisser indifférent, elle est soulevée par Gérald Schlemminger et Claude Springer. Les auteurs comparent la classe de langue et la classe où sont étudiées des disciplines non linguistiques. Que la langue étrangère soit l'objet ou le véhicule de l'enseignement, seuls les projet et planification didactiques semblent influencer le potentiel acquisitionnel de cette même langue par les apprenants.

Dans une partie, que nous appellerons théorique (chapitre 2), nous avons réuni trois contributions qui interrogent successivement le *contraste* entre l'apprentissage des langues maternelle et seconde, la dynamique de la communication en classe et la délicate question des observables

En réaffirmant, à l'instar de Vygotski, que les apprentissages des langues maternelle et seconde passent par un même processus, Pierre Bange souligne le caractère spécifique de l'apprentissage d'une langue seconde dans ses « conditions internes et externes ». Selon l'auteur, de la prise en compte de ces conditions dépend la construction d'une didactique efficace, didactique qui devrait reposer sur une méthode d'enseignement communicatif-cognitif.

Pour sa part, Ulrich Dausendschön-Gay nous invite à assister à une séance de Tele tandem en école primaire, expérience franco-allemande. C'est l'occasion pour lui de démontrer les mécanismes des pratiques communicatives en classe de langue. À la lumière de l'analyse du discours et des théories socioculturelles.

Des concepts tels que compétence distribuée, action médiatisée et acquisition comme pratique sociale permettent de revisiter les dynamiques de communication triangulaire et autogérée et de prendre la mesure de leur fonctionnalité pour l'acquisition.

Par le biais de ses définitions du geste, Tsuyoshi Kida nous rappelle la complexité du traitement des observables en classe de langue. Pour étudier et/ou enseigner le non-verbal — ou tout autre domaine — en classe de langue, il y a deux pré-requis incontournables : l'élaboration soignée de la méthode d'analyse et la pertinence didactique de l'objet à enseigner.

Le chapitre 3 aborde la question du point de vue des acteurs de la classe sous trois angles : l'attitude et la motivation en contexte bilingue, la façon dont on *parle* de la classe et la représentation de la difficulté linguistique chez l'apprenant.

Observant le contexte de l'enseignement néerlandophone à Bruxelles, Sonja Janssens, Alex Housen et Michel Pierrard décrivent les implications de contacts intercommunautaires et interlinguistiques sur la perception par les apprenants néerlandophones et francophones de ces deux langues et de leur enseignement. Trois facteurs semblent avoir une influence prédominante sur les attitudes et motivation des élèves, à savoir les variables 'temps', 'groupe d'âge' et 'L1'.

Antonietta Mara et Gabriele Pallotti s'intéressent, eux, à la dénomination à travers l'analyse quantitative et qualitative de « logonyme » à partir d'une enquête menée sur des enseignants et élèves pour leur LM (italien) et LE (anglais). La perception de la réalité de la classe s'avère être différente de façon significative pour les deux groupes.

Enfin, Jean-Marc Dewaele et Gaëlle Planchenault se concentrent sur l'exemple de l'utilisation des pronoms d'adresse 'tu' et 'vous' pour montrer que les apprenants n'envisagent pas telle ou telle difficulté linguistique de façon linéaire, dans leur progression d'apprentissage. Il faudrait plutôt dire que plus l'apprenant avance dans son expertise de la langue, plus il envisage clairement la difficulté. Ces auteurs discutent aussi, au vu de leurs résultats, l'idée selon laquelle la proximité des L1 et L2, diminuerait la perception de la difficulté chez les apprenants.

Le quatrième et dernier chapitre touche à un ensemble de questions concernant divers domaines qui peuvent intéresser l'enseignement d'une langue, ceux qui sont évoqués ici sont la sociolinguistique, les discours et syntaxe, la littérature, la phonétique et le non verbal.

Tout d'abord, Sophie Babault et Rada Tirvassen présentent des outils conceptuels sociolinguistiques utiles non seulement pour l'interprétation des interactions verbales en classe, mais aussi pour le développement de la compétence des apprenants : répertoire langagier et compétence plurilingue ;

norme et variation ainsi que phénomènes de représentation. Il s'agit ici d'un plaidoyer en faveur de l'introduction réfléchie des notions et pratiques de la variation attachées à la sociolinguistique qui permettrait de repenser la vérité linguistique défendue par les conceptions du langage issues de la grammaire.

C'est la didactisation du discours qui préoccupe Mireille Prodeau dans un article qui se propose d'utiliser les recherches en acquisition L2 pour construire des séquences d'apprentissage et provoquer un développement microgénétique des outils syntaxiques en relation avec un discours instructionnel. En effet, les apprenants doivent découvrir quels sont les outils syntaxiques et grammaticaux qui vont leur permettre de résoudre une tâche verbale complexe en langue étrangère sans qu'apparaisse *l'accent étranger*.

Brigitte Bonnefoy, au titre de praticienne de la classe de langue, prône l'utilisation du texte littéraire en classe, et plus exactement de la nouvelle. Selon l'auteur, cette nouvelle est particulièrement adaptée à la lecture en langue étrangère de par ses spécificités mêmes. La réflexion se termine sur quelques suggestions de textes pour expérimentation immédiate.

Le nombre de contributions traitant de phonétique et non-verbal témoigne de la dynamique créée autour de ces champs, trop longtemps considérés comme secondaires dans l'enseignement/apprentissage.

Danielle Duez et Tomáš Dubůda explorent l'acquisition de certains faits d'hypoarticulation du français par des apprenants tchèques, au vu de la variabilité des formes sonores en relation avec le degré de formalité de la situation de communication. Après comparaison de certains des faits d'hypoarticulation les plus significatifs du français et du tchèque, sont présentés les résultats obtenus pour une étude perceptive et acoustique de la réalisation du 'e' dit muet, de la liaison et de la nasalisation des consonnes par des locuteurs tchèques en situation formelle et informelle. Il en ressort que l'intégration des faits d'assimilation et de réduction ne se fait pas uniformément et qu'il y a une assez grande variabilité interpersonnelle. Les auteurs discutent de l'implication de ces résultats pour l'enseignement du français langue étrangère.

Pierre Durand élabore un cours de phonétique pour des étudiants de niveau avancé. Abandonnant le cours de phonétique française traditionnel reposant sur des bases orthoépiques bien connues et sur les raffinements possibles de la norme du français oral, il propose de faire travailler leur compréhension du français oral aux étudiants. Pour ce faire, l'auteur construit un parcours pédagogique destiné à améliorer leur discrimination auditive dans différentes situations de communication, à leur permettre un meilleur décodage du français oral, en favorisant leur capacité d'anticipation dans la chaîne parlée, et de rétroaction à partir de l'entrée auditive.

L'étude de Chantal Paboudjian propose un compte rendu des recherches phonétiques sur la fonction prosodique et notamment intonative. Les courants d'analyse des fonctions grammaticale et attitudinale de la prosodie sont ainsi

présentés et l'importance des travaux sur la fonction socioculturelle de la prosodie, qui ont révélé l'existence de normes prosodiques propres aux groupes, est soulignée. Il est montré que la maîtrise de ces normes en relation avec le contexte immédiat et le contexte socioculturel s'avère nécessaire pour une communication performante en langue seconde.

La contribution de Miki Nakahara et Mary-Annick Morel permet de faire se rencontrer les domaines de l'intonation, de mimique gestuelle et de la morphosyntaxe. Par une observation longitudinale de Japonaises apprenant le français, elles montrent que les particularités prosodiques du français et les régularités dans les mouvements du regard se mettent en place avant certaines propriétés lexicales et morphosyntaxiques et aussi avant la maîtrise des marques d'hésitation 'euh'. Il apparaît aussi que la surabondance des gestes de pointage avec les mains tend à s'estomper au fil du temps.

S'attachant plus exclusivement à la gestuelle, Alexis Tabensky observe des interactions entre apprenants dans un cours de FLE. Le focus est le traitement du topic pendant une discussion. Celui-ci émerge et se construit par le travail conjoint des apprenants et grâce à des ressources verbales et gestuelles. La fonction contextualisatrice du geste fait de lui un médiateur d'appropriation vers des compétences discursives. En conséquence Alexis Tabensky propose de réexaminer le rôle de la dimension corporelle de la parole dans la didactique du FLE.

Pour conclure, je tiens à remercier ici tous les auteurs de cet ouvrage qui montre — s'il en était besoin — que la classe de langue continue à alimenter la réflexion de nombre de chercheurs et de praticiens.

## **Chapitre 1**

### **Enseignement de langue et langue d'enseignement**

## **Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation**

Jean-Marc DEFAYS

& Sarah DELTOUR  
Université de Liège

La plupart des recherches et des travaux en didactique des langues étrangères portent actuellement sur des questions internes à l'enseignement ou à l'apprentissage, que ce soit sur le versant linguistique, socioculturel, psycholinguistique ou neuropsychologique. Quand on s'intéresse à son contexte, c'est alors vers le monde extrascolaire que l'on se tourne, la comparaison entre l'apprentissage guidé, institutionnel, et non guidé continuant à susciter des questions sur la spécificité de l'un et de l'autre, et à encourager les méthodes qui profiteraient des avantages cumulés des deux modes d'acquisition en évitant leurs défauts respectifs. L'immersion représenterait ainsi l'idéal, à condition de se mettre d'accord sur les multiples acceptions du terme et les applications tout aussi variées de ses principes (Defays, 2003).

### **1. Hétérogénéité des programmes scolaires, des méthodes d'enseignement, des points de vue de l'observation**

Une autre comparaison semble un peu négligée, alors qu'elle conditionne sensiblement la vie quotidienne des élèves, à savoir la comparaison entre la classe de langue étrangère et les autres cours que les professeurs de mathématiques, d'histoire, de chimie, de langue maternelle leur dispensent dans la même institution. On a peut-être tendance à oublier que ces élèves passent d'une classe à l'autre en l'espace d'une heure et que, forcément, sur le plan des contenus, mais aussi au niveau des didactiques, la discontinuité et l'hétérogénéité règnent dans les programmes scolaires, tandis que chaque professeur essaie de rendre son enseignement cohérent et pertinent. La réussite de l'enseignement dépend aussi des rapports entre ces différents cours où objets, objectifs et méthodes d'apprentissage ne se correspondent pas.

Le problème ne se posait pas naguère quand on enseignait les langues vivantes comme les autres matières, l'anglais comme le latin, et le latin comme la biologie. Les élèves se rendaient à peine compte qu'ils changeaient de classe, tellement les modalités de l'enseignement/apprentissage étaient similaires. Mais la didactique des langues a connu de nombreux bouleversements depuis cet enseignement philologique où les exercices de grammaire et de traduction

ressemblaient à des résolutions d'équations mathématiques, et la mémorisation des systèmes morphologiques à celle du tableau périodique de Mendeleïev au cours de chimie. La didactique des autres disciplines a bien sûr aussi évolué, mais à un autre rythme et sans pareilles ruptures – (dans les disciplines scientifiques, c'est plutôt le contenu qui a été profondément remis en cause) – que la didactique des langues étrangères tirée à hue et à dia par la linguistique et la psychologie, elles-mêmes en pleine effervescence. L'enseignement des langues étrangères s'est donc démarqué des autres enseignements au fur et à mesure que ses spécificités s'affirmaient.

Depuis cette rupture, la classe de langue est devenue un sujet d'observation singulier qui ne préoccupe pas seulement le didacticien soucieux de confronter ses théories à la réalité du terrain et de voir comment s'opère le nécessaire ajustement des préceptes méthodologiques aux contraintes propres à la situation scolaire. L'enseignant, lui aussi, saisit l'opportunité d'observer un collègue, ne serait-ce que le temps de quelques leçons – tous les organisateurs de formations continuées ont sans doute déjà entendu des demandes pressantes dans ce sens. C'est pour lui l'occasion de comparer les situations d'apprentissage, les solutions originales que chacun a imaginées aux problèmes qu'il rencontre, de découvrir de nouveaux exercices, voire même de se rassurer sur sa propre pratique. L'observation constitue également un outil indispensable au futur professeur et à son formateur. Le premier y trouve le moyen de se familiariser avec tous les aspects de la classe de langue, d'embrasser d'un seul regard tous les paramètres que la théorie, par souci de clarté et de systématisation, distingue et isole. Le second, lorsqu'il assiste aux leçons de son stagiaire, se donne la possibilité de dresser un bilan de ses habiletés, de diagnostiquer ses lacunes, de réorienter son enseignement, le corriger ou l'évaluer. Ajoutons qu'au-delà de cette étude de la mise en œuvre des activités en classe, l'observation permet au didacticien, au professeur, au formateur et au stagiaire de s'interroger sur l'utilisation, la conception des manuels et des supports didactiques écrits ou audiovisuels, et – pourquoi pas ? – de confronter parfois les directives du programme officiel avec les pratiques enseignantes et d'en mesurer le bien-fondé.

On aurait tort de croire, toutefois, qu'il suffit de contempler, en simple spectateur qui ne dispose ni d'un point de vue particulier ni d'instruments d'analyses adéquats, le déroulement d'une ou de plusieurs séances de cours pour en extraire l'essentiel méthodologique et pédagogique. L'exercice resterait malheureusement sans effet. L'observateur détermine les aspects sur lesquels il portera son attention, sa réflexion et, selon les objectifs qu'il poursuit, il assistera à la leçon dans une optique radicalement différente. De la même manière que l'enfant émerveillé et le pompier vigilant ne posent pas le même regard sur un feu d'artifice – l'un admire l'ascension des fusées et leur explosion



dans le ciel, tandis que l'autre s'attache à leur chute et à l'endroit où elles touchent le sol –, le professeur qui s'intéresse, par exemple, à la programmation des activités, se préoccupant surtout des travaux proposés et des faits et gestes de son collègue, et le chercheur spécialiste de la communication non verbale, examinant l'attitude de tous les participants, auront sans doute des lectures dissemblables d'une même séance.

## 2. Bref historique

Des perspectives diverses, donc, mais aussi une gamme de procédés, outils, grilles d'analyse, et concepts spécifiques – puisque cette discipline ne ressemble à aucune autre – et qui ont évolué en même temps que se singularisait l'enseignement des langues étrangères. On peut décrire globalement deux moments dans cette différenciation avec les autres matières et, parallèlement, deux courants d'observation.

Quand il est devenu structural et béhavioriste, à partir des années quarante, l'enseignement des langues étrangères s'est en quelque sorte dévalorisé par rapport aux autres enseignements, puisque l'apprentissage d'une langue était considéré comme un simple conditionnement plus ou moins abrutissant, en tout cas sans que soit beaucoup sollicitée l'intelligence de l'apprenant. Les cours se déroulaient soit entre les cloisons du laboratoire de langues, sous un casque, soit dans la somnolente pénombre imposée par le projecteur de diapositives, à répéter des phrases toutes faites dont les élèves ne saisissaient pas toujours le sens, et encore moins l'utilité. Le professeur, qui refusait obstinément d'expliquer et encore moins de traduire, soutenait que les apprenants finiraient *naturellement* par comprendre et parler, renforçant leur conviction que l'apprentissage d'une langue étrangère dépend moins de capacités ou d'efforts intellectuels que d'un don inné, comme pour le cours de dessin ou de gymnastique.

À l'époque, l'observation de classe est à l'image de cette vision quelque peu mécaniste de l'apprentissage. On tente d'associer, pratiquement de façon biunivoque, les interventions de l'enseignant aux progrès accomplis par les apprenants et de dresser l'inventaire des actes caractéristiques du professeur performant (Dargirolle, 1999). Suivant les thèses béhavioristes, les élèves se contentant de répondre, par automatisme, aux *stimuli* de leur instructeur, il ne saurait être question de leur prêter une grande attention, et, tout naturellement, l'intérêt des observateurs se porte presque exclusivement sur l'enseignant. C'est au point que, dans la formation initiale en didactique des langues, la vertu principale que l'on reconnaît à l'observation de classe est de permettre aux stagiaires de découvrir la leçon étalon structuro-béhavioriste, référence fondamentale, tout au long de leur carrière, des cours qu'ils dispenseront.

Les méthodes structuro-behavioristes, comme les méthodes audio-orale et structuro-globale audiovisuelle, et l'observation de classe qui les accompagnait, ne sont plus au goût du jour. D'abord, les théories psychologiques et linguistiques qui inspiraient alors les didacticiens n'ont plus cours aujourd'hui ; ensuite, le peu de cas qu'elles faisaient de la motivation, des aspirations et des opérations d'apprentissage des élèves serait inacceptable à présent.

L'approche actuelle (depuis 1980) comble ces lacunes, puisque, intégrant les découvertes du cognitivisme, elle replace l'apprenant, ses procédés pour établir, organiser, utiliser ses connaissances, au centre de ses préoccupations, et, suivant les théories interactionnistes de l'époque, elle perçoit la situation d'enseignement comme une synergie à laquelle les élèves concourent au moins autant que le professeur. Elle a su aussi tirer avantage des innovations d'une linguistique qui s'affranchit du structuralisme et qui, dans une perspective plus pragmatique, s'applique à décrire les mécanismes de la signification, les fonctions linguistiques et les actes de langage. Dès lors, plus que la langue, c'est la communication qui fait l'objet du cours.

Depuis qu'il est communicatif (Coste, Courtillon, Ferenczi, Martins-Baltar et Papo 1976 ; Widdowson, 1981 ; Moirand, 1982), cet enseignement des langues étrangères a de nouvelles ambitions par rapport aux autres enseignements, et même par rapport à l'enseignement en général où il semble se sentir à l'étroit. La langue comme moyen de communication n'est plus une matière ni une discipline comme les autres ; elle peut d'ailleurs être difficilement assimilée à une *matière* en raison de son caractère vivant, subjectif, indéfini ; ni à une *discipline*, vu la place désormais accordée à la spontanéité, à la personnalité, à la créativité.

Cette méthodologie se caractérise aussi par son éclectisme. Les professeurs – et les élèves, à n'en pas douter – ont trop souffert, par le passé, de l'application rigide, exclusive, du structuralisme et du béhaviorisme. On refuse désormais ce genre de mise en œuvre directe de l'une ou l'autre théorie, et l'on se garde de tout sectarisme. L'approche communicative s'inspire, certes, des changements opérés par la linguistique et la psychologie, mais elle n'en renie pas pour autant les activités du passé. Si l'on ajoute à cela l'attention redoublée que l'on porte aux apprenants, tous différents – certains plutôt sensibles aux supports visuels, d'autres aux supports auditifs, certains privilégiant une vue d'ensemble d'un problème, d'autres s'attachant davantage aux détails, certains aimant travailler seuls, d'autres préférant les exercices de groupes, etc. – on comprend ce parti pris pour la multiplicité des activités et des procédés d'enseignement.

L'observation de la classe de langue étrangère reflète la diversité, le caractère composite, et l'originalité de cette nouvelle démarche d'enseignement. D'abord, elle analyse maintenant la variété, tant linguistique que pédagogique (Dargirolle, 1999). Plus question, donc, de lui assigner, comme par le passé, un rôle prescriptif. Étant donné que l'on modifie les leçons en fonction du profil des apprenants, on n'aspire plus à définir une norme à laquelle devraient se conformer toutes les séances. L'objectif serait plutôt de peser les choix pédagogiques qu'opère le professeur en fonction de telle ou telle situation d'enseignement. Ensuite, autre changement d'importance, l'enseignant n'est plus le point de mire de tous les observateurs puisque que l'on s'intéresse tout autant aux stratégies cognitives et communicatives mobilisées par les élèves et aux interactions qui se jouent entre le professeur et son groupe, et entre chacun des membres de ce groupe.

Au-delà de ce bref historique, ce sont les particularités de la classe de langue que nous voudrions mettre en exergue ici, car il est trop tard, au moment des délibérations de fin d'année ou des réunions de parents d'élèves, pour se rendre compte que les langues ne s'apprennent pas, conséquemment ne s'enseignent pas de la même manière. Il serait dommage aussi de prendre prétexte du principe pragmatique que ce sont les conditions de la communication qui suscitent l'apprentissage, et non plus les conditions de l'enseignement qui, elles, auraient plutôt tendance à le contrarier, pour plaisanter avec un didacticien des langues qui affirmait que ce n'est pas l'apprentissage des langues qui pose problème, mais leur apprentissage *à l'école*. Sur le modèle un peu mythique de l'apprentissage non guidé, on s'efforcera alors de faire abstraction de la classe sous tous ses aspects. Pourtant l'enseignement scolaire des langues offre au moins l'avantage d'être observable, de permettre analyses et expériences. Dès lors, il est possible d'y apporter des amendements et d'en atténuer les contraintes : les relations formelles entre professeurs et élèves, la nécessité institutionnelle de l'évaluation, les limites physiques de la classe. Examiner, identifier et comparer les composantes permettraient de davantage les contrôler et de mieux y préparer les élèves et tous les partenaires de l'enseignement, de façon à prévenir incompréhensions, tensions et conflits.

Tableau. Évolution du type d'enseignement de la langue

Enseignement			Observation	
méthode-approche	sciences contributoires	acteur principal de l'enseignement	objet de l'observation	objectif de l'observation

après 1940	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ audio-orale</li> <li>▪ structuro-globale audiovisuelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ behaviorisme</li> <li>▪ structuralisme</li> </ul>	l'enseignant	l'enseignant	prescriptif
après 1980	communicative	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ cognitive</li> <li>▪ pragmatique</li> <li>▪ linguistique de l'énonciation</li> </ul>	les apprenants	tous les paramètres de l'enseignement (situation, personnes...) et leurs interactions	descriptif

### 3. Les contenus

Commençons par les questions que pose le contenu, tout à la fois particulier et commun, de l'enseignement, à savoir la communication. Comme rien n'échappe au discours, le cours de langue a pour vocation de couvrir tout le réel. D'ambitieux projets d'immersion (Hagège, 1996) envisagent d'ailleurs de former à la didactique des langues des professeurs d'histoire, de chimie, de mathématiques afin qu'ils puissent enseigner dans leur langue maternelle à des étrangers. Ainsi assiste-t-on avec plaisir au décroisement de l'enseignement des langues (maternelle et étrangères) et à une certaine reconnaissance de son omniprésence en tant que « matière de toutes les disciplines » (Hagège, 1996). Mais on ne gagnerait certainement pas beaucoup à s'en remettre exclusivement à ces collègues non-spécialistes, même recyclés, pour l'enseignement des langues étrangères !

En fait, c'est précisément cette omniprésence du discours et son aspect polymorphe qui justifient que l'on ait recours à un professionnel. Lors de la leçon de langue, s'échangent des propos de différentes natures et fonctions. On manie tour à tour le discours didactique – lorsque l'on demande des éclaircissements, distribue les tâches, explique des faits linguistiques –, le discours imité – si l'on reproduit des dialogues mémorisés, des phrases types, etc. –, le discours simulé – quand, par exemple, on improvise une saynète – ou le discours authentique – dès lors que les participants s'expriment pour leur propre compte, sans endosser de rôle (Weiss, 1984). Tout l'art du professeur consiste à en régler la bonne proportion : ce qu'il faut de discours didactique pour assurer une bonne correction linguistique, sans couper systématiquement les élèves quand ils s'expriment ; assez d'imitation pour leur donner des automatismes et les rassurer, sans décourager en eux toute spontanéité ; la bonne mesure de simulation pour stimuler leur imagination, sans les cantonner à des situations fictives improbables ; et suffisamment de discours authentiques pour favoriser des conversations enrichissantes, sans perdre de vue qu'ils devront

aussi dialoguer dans un contexte extrascolaire.

Dans la réalité, ces discours s'enchevêtrent et il n'est pas toujours aisé de les distinguer. Une des vocations de l'observation, dans ce cas, serait d'apprécier le poids de chacun d'entre eux dans le cours de langue et dans les supports pédagogiques exploités. La part que l'on devrait réserver aux informations d'ordre métalinguistique, par exemple, soulève toujours des questions parmi les professeurs qui s'interrogent sur leurs priorités : enseigner avant tout les fondements de la grammaire, fût-ce de manière abstraite, ou privilégier de prime abord le discours authentique, au risque de voir les apprenants commettre des erreurs qui resteront fossilisées. La théorie n'offre qu'une réponse irénique – trouver un juste milieu entre ces deux attitudes – trop peu opératoire pour satisfaire le professionnel de terrain. L'analyse des pratiques de classe permettrait d'affiner ces recommandations. Dans le même ordre d'idées, il serait intéressant d'examiner la manière dont les enseignants adaptent le discours métalinguistique de référence selon le profil et le niveau de leurs élèves, et d'observer quelle terminologie ils choisissent.

D'autre part, on a maintenant la conviction que l'enseignement et l'apprentissage de la communication en langue étrangère mobilisent toutes les facultés des professeurs et toutes les facettes de la personnalité des apprenants : cognitive, culturelle, affective, relationnelle, etc. Il suffit de voir le nombre de paramètres que l'on s'est ingénié à découvrir sous le concept général de *compétence communicative* (Krashen, 1981, Moirand, 1982) depuis qu'il s'est imposé aux enseignants. Citons simplement, parmi les plus fréquemment retenues, les composantes linguistique, grammaticale, sociolinguistique, discursive, textuelle, référentielle, encyclopédique, situationnelle, sociale, relationnelle, ethno-socio-culturelle, stratégique, ...

À ce titre, on a assez taquiné l'ancien professeur de langue devenu animateur culturel, psychologue, sociologue, philosophe : rien de ce qui est humain n'est étranger au professeur de langue étrangère, pourrait-on soutenir. Les difficultés à définir, à délimiter, cette sacro-sainte communication laissent parfois apprenants et enseignants perplexes quant à l'objet même du cours de langue, déroutés devant un champ d'action aussi étendu et foisonnant, alors que les autres professeurs peuvent préciser la matière à voir pour la fin de l'année ou pour le lendemain. Il est probable qu'à cause de cela, certains élèves soupçonnent leur professeur de langues de douce désorganisation ou d'exigences excessives.

Les doutes qu'éprouvent les enseignants ne sont pas moins préoccupants. Quand il s'agissait uniquement d'enseigner la langue, et surtout ses règles formelles, les professeurs disposaient d'un savoir de référence. Et même si l'on

a beaucoup critiqué la grammaire traditionnelle, trop normative, incohérente, centrée sur l'écrit, peu émancipée par rapport à ses devancières grecques et latines, elle avait au moins le mérite d'exister. Par contre, on ne dispose pas, par exemple, d'un relevé des règles sociales et des modalités d'interaction entre les personnes, les institutions, les objets sociaux, etc. qui interviennent dans la sous-compétence ethno-socio-culturelle (Moirand, 1982). Dans ces conditions, les enseignants ont été contraints à opérer d'eux-mêmes une sélection et à définir, sur la base de leurs connaissances implicites, une matière à enseigner. On attend maintenant de l'observation de classe un retour théorique sur ces découvertes empiriques nées de la confrontation directe avec les difficultés de la communication en classe.

Toujours en ce qui concerne le contenu de l'apprentissage, on distinguait naguère clairement les leçons de langue et de civilisation, ainsi que les *drills* de grammaire, les listes de vocabulaire, les exercices de traduction. Cela ne signifie pas qu'on puisse maintenant faire l'économie de ces activités, mais qu'il faut les subordonner aux besoins de la communication. On conserve donc le patrimoine hérité des méthodologies précédentes, mais on en fait un usage différent : au lieu de s'articuler autour d'une notion de grammaire, par exemple, les travaux d'une séance se structurent autour d'une fonction langagière, d'un problème à résoudre, d'une tâche à accomplir... Les futurs professeurs éprouvent souvent des difficultés à percevoir ce genre de nuance et c'est alors que l'analyse des pratiques de classe, l'examen de la planification des leçons joue un rôle prépondérant.

#### **4. Les acteurs**

Poursuivons avec les personnes impliquées, et plus précisément avec les apprenants. En la matière, il faut toujours partir du malaise que chacun ressent à apprendre une langue étrangère, trac inéluctable et universel, semble-t-il, qui se manifeste en classe aussi bien par le mutisme que par l'indiscipline. Ce que le professeur de langue demande à ses élèves est non seulement difficile sur le plan cognitif, mais psychologiquement éprouvant. Nous nous identifions davantage à la langue que nous parlons – serait-elle étrangère – qu'à ce qu'elle peut nous permettre de dire (la langue est l'homme même !). Il n'y a rien de plus déstabilisant en soi et d'embarrassant devant les autres, que de ne pouvoir s'exprimer. Perdre la parole, c'est perdre la face ; il faut le rappeler aux jeunes enseignants de langues qui peuvent se montrer cruels sans le savoir. L'apprentissage d'une langue étrangère crée en effet un déséquilibre entre les compétences intellectuelles et linguistiques qui vont généralement de pair dans des situations de communication en langue maternelle alors que l'on risque de passer pour un grand enfant quand on tente de s'exprimer en langue étrangère. Il faut accepter le jeu de l'apprentissage et cette régression temporaire qu'il

provoque, mais ce n'est pas toujours à la portée d'apprenants en pleine crise d'identité, adolescence oblige.

Des observations comparées d'enseignants débutants et chevronnés sont à ce sujet fort instructives. Le professeur novice s'efforcerait essentiellement de résister au stress de la situation, de conserver son aplomb face à la classe (Tochon, 1995). D'où une certaine difficulté de ce professeur à interpréter les réactions des apprenants, puisque, essentiellement préoccupé par l'image qu'il renvoie de lui-même, il ne guette pas les signes d'incompréhension, de découragement, de trac ou de malaise de son auditoire. Proposer aux stagiaires en observation de focaliser en partie leur attention sur les attitudes, collectives et individuelles, des élèves et sur le comportement que l'enseignant adopte en réponse pourrait constituer un remède et les déterminer à ménager la sensibilité à fleur de peau de leurs futurs apprenants.

Venons-en au professeur. On sait tous que le bilinguisme n'est pas seulement une affaire de langue, mais qu'il affecte à plus d'un titre le caractère. Alors qu'il n'y a pas de solution de continuité entre l'enseignant et le mathématicien chez le professeur de mathématiques, le professeur de langue – bilingue, biculturel, étranger parfois – se caractérise, quant à lui, par sa dualité par rapport à ses élèves et éventuellement à ses collègues, ce qui n'est pas sans créer parfois quelques ambiguïtés : qui s'adresse à qui, en quelle langue, avec quelles intentions, en classe, dans le couloir, dans la salle des professeurs, dans la rue... ? Comme s'il ne parvenait pas à échapper à ce régime de la double énonciation (Defays, 2001). Par ailleurs, des enquêtes montrent que ces enseignants – plus que leurs collègues – entretiennent souvent une relation passionnelle avec la langue et la culture qu'ils enseignent et qu'ils comptent parfois plus sur leur enthousiasme communicatif que sur des techniques pédagogiques pour réussir dans leur tâche. D'où leur profonde déception quand leur zèle ne suffit pas.

Le rôle dévolu aux uns et aux autres n'est pas non plus le même que dans la plupart des cours dits scientifiques où l'enseignant reste généralement le responsable de l'apprentissage, de son contenu, de ses méthodes, de ses objectifs, de son évaluation, le manuel seul offrant un complément ou une alternative au discours professoral. Les méthodes communicatives en langue ont inauguré à l'école des échanges plus équilibrés, plus personnels entre professeurs et élèves. Les élèves ne sont pas seulement responsables de leur apprentissage de plus en plus individualisé, mais aussi de l'enseignement en classe où on leur demande de participer activement et de prendre des initiatives. En quête de communications authentiques, l'enseignement des langues développera et exploitera effectivement ces interactions entre enseignant et élèves, les seules qui ne doivent pas être simulées en classe. L'enseignant joue

ainsi plutôt un rôle d'animateur, de médiateur, de coordinateur que d'instructeur, d'autant que les occasions d'être confronté à la langue étrangère et de l'apprendre se multiplient à l'extérieur de l'école, y sont parfois plus attrayantes, mieux adaptées, plus performantes qu'en classe.

La classe de langue est également un microcosme où l'apprenant est tenu de s'intégrer et d'interagir avec les autres, et pas seulement avec le professeur, s'il veut y apprendre. C'est en effet avec ses condisciples que chaque apprenant doit s'entendre et échanger, pour pouvoir ensuite entrer en relation avec le monde-cible et ses natifs. Ceci est d'autant plus vrai si le groupe des apprenants est plurilingue et multi-ethnique et que l'enseignement a lieu en immersion dans un pays francophone. La solidarité est alors encore plus importante entre les condisciples qui partagent le même statut d'étrangers. Ils parlent de leurs découvertes, de leurs difficultés, de leurs frustrations, ils se conseillent, s'encouragent mutuellement. La classe constituera pour eux une zone franche où ils peuvent assumer leur différence et se sentir compris, alors que ce n'est peut-être pas le cas dans leur vie quotidienne. L'enseignant veille cependant à ce que cet esprit de groupe ne compromette pas leur intégration dans le milieu extérieur.

Nous venons d'évoquer le rôle de médiateur de l'enseignant, et les difficultés qu'il peut parfois éprouver pour contrôler la dynamique du groupe où chacun doit trouver sa place. Les premières activités qu'il organise visent souvent davantage à constituer ce groupe (confiance, convivialité, participation...) dont dépend le succès de son enseignement, qu'à commencer aussitôt cet enseignement à proprement parler. Les condisciples jouent plusieurs rôles dans l'apprentissage de chacun des membres de la petite communauté de la classe ou du groupe. Ils sont les uns pour les autres des *interlocuteurs* dans les conversations ou les mises en scène, des *coéquipiers* dans la réalisation de projets communs, des *modèles* à suivre pour les élèves moins avancés, des *conseillers* en cas de difficultés de toutes sortes, des *concurrents* parfois quand ils comparent leur progrès, mais surtout des *partenaires* à part entière dans l'entreprise de l'apprentissage de la langue et dans les activités quotidiennes de la classe.

La participation des condisciples – en tandem et/ou en groupe – à l'enseignement des langues conduit finalement à l'autonomie et à la responsabilisation de chacun des apprenants qui représente un intermédiaire par rapport au professeur, lequel ne peut assumer tous les rôles. Cette participation est d'ailleurs indispensable quand les classes sont nombreuses, voire surpeuplées, comme cela arrive fréquemment dans certaines institutions ou dans certains pays. Dans ces cas, on devrait s'inspirer du principe de rigueur au judo où chaque judoka, quel que soit son niveau, est à la fois le professeur du



condisciple de rang inférieur et l'élève du condisciple de rang supérieur. La hiérarchie symbolisée par les ceintures de couleurs différentes détermine le rôle et la responsabilité que les uns ont par rapport aux autres sur le tatami où enseignement et apprentissage sont indissociables puisque chacun a toujours quelque chose à apprendre à quelqu'un d'autre et *de* quelqu'un d'autre. Pour en revenir à l'enseignement des langues, un apprenant chargé d'aider un (ou des) condisciple(s) moins avancé(s) profite autant que lui (eux) de cette mission qui développe non seulement sa maîtrise de l'objet de son intervention, mais aussi sa prise de conscience (métalinguistique, interculturelle, métacognitive) de son propre apprentissage.

Certains suggèrent aussi, pour profiter au maximum de ces échanges en classe, de redistribuer plus encore les rôles. Ainsi, on propose aux apprenants de se mettre dans la peau, non plus du professeur, mais de l'observateur, pour prendre conscience des modalités de prise de parole en langue étrangère, des fonctions langagières qu'ils maîtrisent, ... (Kramsh, 1984). Un moyen supplémentaire de multiplier les interactions puisque non seulement on apprend pour parler, on parle pour apprendre, mais on observe le tout et... on en parle.

D'autres, de façon plus classique sans doute, fournissent aux futurs professeurs une grille d'analyse centrée sur les relations qui peuvent exister entre la disposition des tables et des chaises dans la classe de langue, la mission que peut assumer le professeur et le type de circulation de la parole. Ainsi, certains aménagements favorisent-ils les échanges directs entre les apprenants, la mise en commun de supports, le travail de groupe, etc., tandis que d'autres facilitent plutôt le contrôle et la correction des propos par l'enseignant, le suivi individuel des élèves, la réalisation de tâches en autonomie, ... (Puren, Bertocchini et Costanzo, 2001).

## 5. Les objectifs

La question des objectifs n'est pas moins problématique. Plusieurs étapes ont été rapidement franchies ici aussi, au moins en théorie... On a d'abord préféré développer chez les apprenants le *savoir-faire* plutôt que le savoir. Plus question de les initier *in abstracto* à la complexité des temps primitifs ou à la subtilité des règles du tutoiement/vouvoiement (pour un développement de cette question, voir Dewaele et Planchenault, chapitre 3 de cet ouvrage), mais d'envisager leurs compétences communicatives en général et en action. L'attitude à adopter en face de la faute de langage est significative à cet égard : l'erreur n'est plus sanctionnée, mais au contraire appréciée comme preuve que l'apprentissage est en bonne voie, et même valorisée vis-à-vis de l'incohérence ou de la complexité de certaines règles. On s'est ensuite rendu compte que l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères dépendait autant du

cœur que de la tête, c'est-à-dire d'un intérêt pour la différence, d'une motivation pour les contacts, d'une disposition à l'empathie, ainsi que d'une aptitude à la distance critique par rapport à soi-même, à sa langue, à sa culture. Aussi les promoteurs de l'interculturel (Aballah-Preteceille, 1999) visent-ils à stimuler avant tout chez les apprenants un *savoir-être* ou un *savoir-vivre* propres à favoriser leur apprentissage (un *savoir-(é)changer* ?). De leur côté, les psychopédagogues cognitivistes insistent sur le fait que l'apprentissage est une question personnelle et une affaire de stratégies, et que le rôle du professeur est à l'heure actuelle moins d'enseigner la langue en question que d'apprendre à ses élèves à l'apprendre selon leur personnalité, leurs capacités, leurs disponibilités. Le *savoir* serait donc surtout un *savoir-savoir*.

L'enseignement des langues ne pêche-t-il pas par excès lorsqu'il se fixe cette multitude d'objectifs ? La situation scolaire – le nombre d'heures consacrées à la langue étrangère, d'apprenants qui participent au cours, le manque de motivation de certains, ... – permet-elle vraiment de tous les rencontrer de façon satisfaisante ? De même, les élèves, parents et directeurs d'école consentent-ils facilement à cette définition des finalités du cours ? Ne demandent-ils pas plutôt que l'enseignant dispense la maîtrise de la communication, sans se soucier de ce *supplément d'âme* que constituent le *savoir-être* et le *savoir-savoir* ? Dans ces conditions, on imagine facilement que les professeurs resserrent cette liste et modèrent leurs ambitions. D'où peut-être l'intérêt d'enquêter pour découvrir où les acteurs de la situation scolaire placent leur priorité.

Ce renouveau des objectifs amène d'autres sujets d'observation de classe. À commencer par les procédés mis en œuvre pour forger le *savoir-être*. Comment en effet le professeur manœuvre-t-il pour fléchir ce qui semble bien participer du caractère des apprenants ? Si l'on choisit l'exemple de l'approche interculturelle, les confronte-t-il de façon systématique ou accidentelle aux stéréotypes sur la culture-cible ? Laisse-t-il libre cours à leurs représentations ou les mène-t-il, de façon plus ou moins autoritaire, vers une autre position ? De la même manière, depuis que la formation à l'apprentissage s'est rangée parmi les objectifs généraux du cours de langue, le professeur doit composer avec de multiples contradictions : laisser aux apprenants le choix des méthodes et des contenus abordés en respectant les exigences du programme ; respecter le style d'apprentissage de chacun, dans le contexte d'un cours collectif ; donner des responsabilités à des élèves qui n'éprouvent pas toujours de motivation à apprendre (Puren, Bertocchini et Costanzo, 2001). Seule une analyse des pratiques de classes peut nous éclairer sur le difficile travail de conciliation entre la logique d'enseignement et la logique d'apprentissage.

## 6. Observation et évaluation

Dans le foisonnement de compétences et de finalités que nous avons abordées plus haut, comment s'étonner que les critères d'observation et d'évaluation des professeurs de langue soient si difficiles à fixer ? Que développe-t-on et que juge-t-on chez l'apprenant en langue : sa connaissance de la grammaire, son sens des relations humaines, ses facilités d'élocution, son intérêt pour la culture cible, ses initiatives personnelles, etc. ? Est-on sûr que ces qualités (ou les défauts correspondants) aillent de pair ?

Dans les méthodes traditionnelles et structurales de l'enseignement des langues (avant 1980), l'évaluation des savoirs et des savoir-faire limités – ou leur observation, puisque l'évaluation n'en est jamais qu'une variante – ne posait guère plus de problème que dans les autres disciplines scolaires. Depuis l'avènement des méthodes communicatives et pragmatiques dans les années quatre-vingts (voir *supra*), il est devenu difficile de préparer et d'organiser des évaluations et des observations en rapport direct avec les compétences que l'on s'efforce de développer chez l'apprenant, et cohérentes par rapport aux principes de l'apprentissage.

En effet, vu la multiplicité, la variété, l'imprécision, la confusion des paramètres, il n'est pas facile d'observer et d'évaluer la capacité d'un apprenant à communiquer, c'est-à-dire à donner son avis, à s'adapter à l'interlocuteur, à recourir à l'implicite..., sans faire appel à l'intuition, sans provoquer la complication en fragmentant des compétences en une infinité de sous-compétences sous prétexte de mieux les contrôler, et sans tomber dans l'incohérence (chevauchements, déséquilibres, hiatus entre critères : on ne sait pas ce qu'on juge réellement, on ne juge pas tout, et on juge plusieurs fois la même chose).

L'obstacle a deux versants : d'une part, celui de déduire de la communication en général ses différentes composantes que l'on pourrait isoler pour les analyser ; d'autre part, d'induire une compétence communicative générale à partir de ces différentes composantes que l'on combinerait. Comment concilier l'analyse de ces composantes que réclament l'évaluation et l'observation, et leur interaction sur laquelle repose la communication ? Comment éviter ce paradoxe que la communication, l'objet de l'évaluation et de certaines observations, se désagrège précisément au moment où on veut la saisir pour l'étudier ou l'évaluer ?

Par ailleurs, si l'on n'y prend garde, on court toujours le danger de ne prendre en compte que l'individu, son enthousiasme, son assurance, son charisme, et non plus l'apprenant et ses performances linguistiques. On se demandera aussi dans quelle mesure on doit et on peut tenir compte de la

participation en classe de cet apprenant, des efforts qu'il déploie en dehors de la classe pour s'exposer à la langue, de son sens des relations humaines, de son esprit d'initiative, ce savoir-vivre dont nous avons souligné le rôle dans l'enseignement communicatif comme dans l'apprentissage en immersion des langues étrangères.

L'expression orale (relativement) spontanée présente d'autres difficultés pour isoler et observer simultanément et équitablement la prononciation (l'accent, le rythme, la fluidité, l'intonation auxquels on a généralement l'habitude de donner une importance excessive, en bien comme en mal), l'interaction (le jeu des questions-réponses, la coopération, la négociation, l'argumentation), les stratégies de communication (la paraphrase, la périphrase, les hésitations, les reprises, les évitements), la manipulation des sous-entendus, les mimiques, les gestes, l'attitude et tout ce qui participe de l'expressivité verbale sans que l'on puisse toujours savoir ni comment ni pourquoi.

En fait, les recherches et observations n'ont toujours pas apporté à ces questions les réponses qui permettraient d'élaborer une évaluation réellement communicative qui soit à la fois rapide, fiable, globale et authentique. Cependant, on s'accorde sur la nécessité de remettre sans cesse en cause les références, de multiplier les angles d'approche, de confronter l'avis de plusieurs observateurs ou évaluateurs, on recommande l'usage d'évaluations ou d'observations croisées, les unes de type *analytique* basées sur une grille de critères pondérés, et les autres de type *globaliste*, portant sur l'ensemble de l'activité, de la production, de la communication. On évite ainsi l'incohérence de la fragmentation des compétences tout en réduisant au minimum la part de subjectivité. En tout cas, il faut faire face au défi de l'observation et de l'évaluation des compétences communicatives, quels que soient leurs risques et leurs complexités, en résistant à la tentation de revenir aux grilles structurales dans le seul souci d'objectiver et de légitimer l'analyse. La contradiction qui consiste à chercher à développer certaines compétences et à en observer ou à en évaluer finalement d'autres (Defays, 2003 ; Veltcheff et Hilton, 2003), est inadmissible.

## 7. Conclusions

La classe de langue constitue souvent comme un monde à part de l'école, un microcosme en décalage avec le reste de l'institution en raison non seulement des objets *langue* et *culture*, mais de la didactique qu'on y pratique. D'autre part, cette même classe est en rapport direct – mentalement, culturellement ou techniquement – avec le village planétaire où se multiplient les échanges multilingues et interculturels. Elle est donc animée par un double mouvement : *centripète* au sein de l'école où elle doit préserver ses spécificités, *centrifuge* au-

delà de l'école, là où elle doit trouver sa justification ultime. La décoration *exotique* du local, la disposition libre des bancs et ses équipements d'information et de communication sont les marques extérieures de cette situation particulière. La conjugaison des facteurs que l'on vient rapidement d'examiner donne finalement aux élèves le sentiment que le cours de langue est un cours *pas comme les autres*, et ils adaptent leur attitude et leur comportement en conséquence, que ce soit à bon ou à mauvais escient. Certains élèves ressentent comme un inconfort au cours de langue faute des points de repères habituels ; d'autres y voient un prétexte au laxisme ou à l'indiscipline comme si ce qui s'y passait ne comptait guère dans le reste de l'école ; d'autres au contraire profitent de cet affranchissement et de cette ouverture pour s'épanouir.

Par ailleurs, il faut insister sur les enjeux de l'enseignement des langues qui ne concernent pas que la langue ni la culture étrangères, mais qui visent plus généralement une éducation à la différence et à l'échange au-delà des langues et des cultures. Cette dimension humaniste n'est évidemment pas absente des autres cours, mais elle est au cœur de l'enseignement des langues qui doit contribuer – c'est bien le principe des méthodes actuelles – à une meilleure communication, que ce soit dans la classe, dans l'école, dans la rue, dans le monde. En tout cas, l'enseignement des langues dans le cadre de méthodes communicatives pourrait se trouver, si on n'y prenait garde, en porte-à-faux par rapport à l'institution scolaire ; l'ambiguïté n'est d'ailleurs pas rare dans les principes comme dans les pratiques. C'est sans doute ce qui en fait un objet d'observation, d'analyse et de comparaison si complexe, mais si riche. Peut-être la situation de cet enseignement en particulier annonce-t-elle une autre conception de l'enseignement en général, mieux adapté aux spécificités de chaque discipline, aux motivations des élèves, aux exigences du monde extérieur ?

## **Bibliographie**

- Aballah-Pretceille, M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1999.
- Coste, D., Courtilon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., et Papo, E., *Un niveau-seuil*, Hatier/Conseil de l'Europe, 1976.
- Dargirolle, F., « L'évolution de la conception de l'observation de classe en didactique des langues étrangères », dans C. Puren (Dir.), *L'observation de classe*, Numéro thématique de *ELA, revue de didactique des langues cultures*, n° 114, Paris, Didier érudition, avril-juin 1999, p. 141-152.
- Defays, J.-M., « Didactique de l'énonciation, l'énonciation en didactique », *Texte, revue de critique et de théorie littéraire*, n° 27-28, Toronto, 2001, p. 209-218.

- Defays, J.-M., *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage* (avec la collaboration de Sarah Deltour), Liège, Mardaga S.H., 2003.
- Hagège, Cl., *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996.
- Klein, W., *L'acquisition de langues étrangères*, Paris, Armand Colin, 1989.
- Kramsh, C., *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier/Crédif, coll. LAL, 1984.
- Krashen, S., *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon, 1981.
- Lhote, E., *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette, 1995.
- Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. F/Formation 1982.
- Nunan, D., *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, C.U.P., 1995.
- Pallotti, G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998.
- Pendanx, M., *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette FLE, 1998.
- Puren, C. (Dir.), L'observation de classe, Numéro thématique de *ELA : revue de didactique des langues cultures*, n° 114, Paris, Didier Érudition, avril-juin 1999.
- Puren, C., Bertocchini, P. et Costanzo, E., *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 2001.
- Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, CLÉ International, 1994.
- Tochon, F.-V., *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1995.
- Veltcheff, C. et Hilton, S., *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette FLE, 2003.
- Weiss, F., « Types de communications et activités communicatives en classe », *Le Français dans le Monde*, n° 183, Paris, Hachette/Larousse, février-mars 1984, p. 47-51.
- Widdowson, H., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Crédif/Hatier, coll. LAL, 1981.

## **Du <kva> au <kwa> : comment interagir dans environnement bilingue ? Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique**

Gérald SCHLEMMINGER  
École supérieure de pédagogie, Karlsruhe

& Claude SPRINGER  
Université Marc Bloch, Strasbourg  
Département de didactique des langues / FLES

L'utilisation d'une langue étrangère dans les disciplines autres que les langues, disciplines non linguistiques (DNL), mais aussi dans les situations d'enseignement bilingue, est présentée, depuis de nombreuses années, comme une alternative positive au cours de langues jugé trop limité à l'étude de la langue. Cette optique bilingue constituerait un changement de paradigme didactique favorable à l'acquisition de stratégies langagières qui seraient entraînées et mises en œuvre dans des interactions originales et offrant une meilleure authenticité.

Notre réflexion propose de relativiser cette hypothèse communicative : l'utilisation d'une langue comme véhicule de communication en DNL ou en classe bilingue n'a pas comme conséquence inéluctable l'acquisition de stratégies communicatives nouvelles, elle ne favorise pas *a priori* la mise en place de séquences d'interactions originales. Tout dépendra du sens que l'enseignant donne aux apprentissages disciplinaires ou aux apprentissages bi/plurilingues, à l'organisation pédagogique de la classe et du statut que la langue y acquiert. Notre corpus se fonde essentiellement sur des extraits d'interactions de classe d'école primaire au Bade-Wurtemberg (Allemagne) et en Alsace (France).

### **1. Les DNL dans l'enseignement bilingue primaire en Bade-Wurtemberg et en Alsace**

En 2001, le ministère régional de l'éducation du Bade-Wurtemberg introduit l'apprentissage d'une langue vivante à partir du cours préparatoire à l'école primaire. Le programme prévoit deux heures hebdomadaires et une intégration partielle dans les disciplines non linguistiques. Les instructions précisent à ce sujet :

« L'intégration de l'apprentissage d'une langue dans d'autres disciplines permet d'utiliser la langue cible comme outil d'enseignement afin de présenter et d'expliquer des contenus

concernant l'éveil, l'histoire, la musique, les mathématiques, les arts plastiques, l'éducation physique et sportive. » (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2001 : 19, notre traduction).

Dix ans plus tôt, les premières classes bilingues du type 13/13<sup>1</sup> ont été mises en place en Alsace (Morgen, 2000). Même si les modèles et les horaires d'enseignement sont différents<sup>2</sup>, les deux approches sont en rupture très nette avec le paradigme de la didactique traditionnelle des langues vivantes, et cela à plusieurs niveaux :

- la langue n'est plus réduite à son statut d'objet d'études ou simple outil de communication en classe, elle devient vecteur d'appropriation de connaissances et de construction des savoirs ;
- l'alignement du niveau intellectuel sur le niveau linguistique (élémentaire) – entraînant une forte infantilisation de l'apprenant – est abandonné au profit de la construction des savoirs correspondant au niveau sociocognitif de l'apprenant ;
- les activités du groupe-classe ne tournent pas à vide mais contribuent à donner sens à ce que les élève font. L'apprentissage dépasse les situations didactiques habituelles de la classe de langue pour évoluer vers des *situations cibles* (Roegiers, 2003) plus complexes qui permettent d'intégrer différents acquis et d'articuler des savoirs et savoir-faire déjà rencontrés.

Cet aperçu laisse entendre qu'il y a nécessairement un changement de paradigme fort. L'acquisition de la langue cible n'est plus déterminée par la seule étude de la langue objet, mais s'effectue notablement à travers la construction collective et guidée des connaissances autres que linguistiques. L'orientation didactique devrait ainsi focaliser à la fois sur la communication en langue cible et sur l'acquisition de contenus disciplinaires. La question que nous

---

<sup>1</sup> 13 heures hebdomadaires sont dispensées en langue allemande et 13 heures en français ; les disciplines sont donc enseignées exclusivement dans l'une ou l'autre langue.

<sup>2</sup> Voir G. Schlemminger (2003), A. Geiger-Jaillet (2004) : le modèle alsacien renvoie davantage à un type d'immersion partielle « où langue seconde et langue première se partagent le temps scolaire selon des modalités variables mais avec séparation stricte des langues dans le programme. » (D. Coste, 2003) ; au Bade-Wurtemberg, nous parlons plutôt d'éducation bilingue où les deux langues interviennent comme vecteurs de la construction des savoirs ; les langues peuvent alterner pour une même discipline et dans une même séquence d'apprentissage ; elles se complètent dans la mise en place des mêmes nouveaux concepts (cf. D. Coste, 2003). Pour la discussion de la place de la langue maternelle en classe de langue, voir V. Castellotti (2001).



allons nous poser est de savoir si ce changement de paradigme didactique entraîne nécessairement d'autres modèles d'interactions.

## 2. Cadre de l'analyse des situations d'interaction

L'utilisation de la langue comme véhicule implique une série de questions relatives à l'acquisition de savoirs et savoir-faire et aux conséquences d'une telle approche :

- acquisition de concepts relatifs à un contenu non linguistique,
- acquisitions langagières,
- acquisition des aspects culturels,
- acquisition de savoir-faire sociaux,
- acquisition de nouvelles stratégies d'apprentissage et d'interaction.

Nous proposons comme cadre d'analyse le tableau suivant, qui présente schématiquement trois formes d'interactions pédagogiques, que l'on peut rencontrer dans le milieu scolaire aujourd'hui.

	<b>Forme d'interaction A</b> <i>reproduction</i>	<b>Forme d'interaction B</b> <i>reconstruction collective</i>	<b>Forme d'interaction C</b> <i>travail collaboratif</i>
Démarche	Questionnement fermé	Questionnement ouvert	Travaux de groupes
Interaction	Réponses prédéfinies Séquence initiative / réponse / évaluation	Réponses construites, activité collective guidée	résolution de problème, activité collaborative
Focalisation	Focalisation sur les contenus	Focalisation sur le sens	Focalisation sur l'interaction
Rôle élève	Reproduire, répéter	Échanger, reconstituer	Coopérer, construire

La forme A représente l'interaction *par défaut*. Le professeur pose des questions fermées et contrôle l'ensemble du processus. La séquence traditionnelle largement décrite et documentée dans différentes disciplines scolaires place l'enseignant dans un rôle dominant qui lui permet de contrôler le déroulement d'une séquence. L'initiative d'un échange est de son domaine réservé, c'est lui qui distribue la parole et c'est lui qui valide la réponse. La forme B est une variante qui respecte un format plus communicatif. Les échanges restent sous contrôle, mais le professeur fournit des aides et des appuis pour permettre aux élèves de reconstituer le thème étudié ou d'explicitier des problèmes propres à la langue et au discours. Les réponses sont moins figées et prédéterminées dans la mesure où c'est la reconstitution d'un sens qui est visé collectivement. La forme C ne se trouve que dans des situations de résolution de problèmes qui demandent aux élèves de trouver ensemble une solution et de la défendre. L'approche collaborative devrait offrir le plus grand potentiel pour développer des stratégies nouvelles d'apprentissage et

d'interactions originales. On pense dans ce cas aux situations coopératives de type pédagogie Freinet, mais aussi en collège aux possibilités offertes par les parcours personnalisés et en lycée ce qui a pu être développé dans le cadre des travaux encadrés.

### **3. Les interactions en classe de langue traditionnelle : des données quantitatives et qualitatives bien répertoriées**

La critique de la situation de communication asymétrique en milieu scolaire (et du modèle de l'apprentissage de la langue qui en découle) n'est plus à faire. Des analyses quantitatives confirment depuis longtemps le déséquilibre communicationnel en classe de langue. D'après Wagner (1983) entre 64% et 75% du temps de parole dans les cours de langues reviennent au professeur. Håkansson (1986) a confirmé ces données. Dalgalian (1984) a mesuré les prises d'initiatives langagières en classe audiovisuelle ; le taux d'initiative de l'enseignant est de 75 %. D'autres recherches le situent autour de 57 % (par exemple, Luc 1988). Breitzkreuz (1979) montre que seulement 5% des énoncés des élèves sont réellement motivés par un intérêt personnel, les 95% restant sont incités par un questionnement du professeur<sup>3</sup>.

D'un point de vue qualitatif, les analyses communicationnelles sont également révélatrices. Dans des situations *naturelles* entre locuteurs natifs, les stratégies de communication visent à assurer le sens général des échanges. En classe de langue, la situation est différente puisque les énoncés sont soumis à l'approbation de l'enseignant qui les apprécie à leur degré de conformité avec la langue cible. Altet (1991 : 154) parle de la « méthode interrogatoire » qui sert essentiellement « à l'enseignant pour construire son propre discours à partir des réponses qu'il attend des élèves [...] » et ceci indépendamment des disciplines. Wagner (1983) désigne cette structure communicative comme un échange qui se limite à trouver ce qu'il nomme « Aufgaben-Lösungsmuster » (en d'autres termes un jeu de devinette). Mehan (1985) l'appelle « known-information-question » (questions rhétoriques), en opposition aux « answer-seeking-questions » (questions authentiques). À la suite de Mehan, Bange (1992) décrit la séquence de base comme une « séquence interactive » qui suit le schéma suivant :

- initiative du professeur ;
- réplique de l'apprenant ;
- évaluation (éventuelle) de l'adéquation de la réplique.

---

<sup>3</sup> Voir également : Y. Bertrand, 1983 ; L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid et C. Foerster, 1990 - leur posture est plutôt descriptive et traite plus particulièrement les routines langagières et comportementales en classe de langue.

Cette séquence ouvre très souvent sur des séquences latérales de reformulation ou d'explicitation. Elles sont toutes initiées par l'enseignant avec une distribution des rôles interlocutifs figés. Bange (1992) parle de « bifocalisation » (voir aussi Henrici 1995) :

« [L'] objet thématique de la communication n'est plus au centre de l'attention ; celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique [...] est rejeté à la périphérie, il n'est plus qu'un prétexte. [...] La communication y est en fait réduite à des variations sur les conventions linguistiques. » (Bange, 1992 : 73-74)

#### 4. Interactions en classe de FLE, environnement bilingue dans le Bade-Wurtemberg

Contrairement à la situation alsacienne, l'enseignement du FLE à l'école primaire s'effectue sous forme extensive comme un cours de langue. Cependant, la formation des enseignants (qui bi-disciplinaires et qui suivent une formation bilingue) ainsi que les instructions officielles favorisent un enseignement de type bilingue. Les enseignants sont incités, à développer des situations de bilinguisme, par exemple, dans leur cours de français, ils peuvent introduire des séquences de DNL et dans les autres disciplines des séquences de français (cf. Schlemminger 2003, 2004).

Prenons l'extrait de classe quatre (CM1) à l'école primaire. Les élèves suivent depuis trois ans un enseignement de français. Le sujet du cours est 'La galette'. Au début de l'extrait, le professeur affiche les images des rois mages au tableau. En montrant la première, il explique la situation biblique. Il poursuit de la même façon avec l'image suivante.

*Extrait n° 1* : 'La galette', 4e année d'école primaire, 3e année d'apprentissage ;  
Corpus : GS 2002,3 (G. Schlemminger 2002)<sup>4</sup>

1	P	(montre l'image affichée au tableau noir)
2		L'étoile a averti les trois rois mages de la naissance de Jésus
3		à Bethléem.
4		(montre l'image affichée au tableau noir)
5		..... À Bethléem, les trois rois mages présentent leurs dons à Jésus. Répétez !
6	E	Warum sollen wir das wiederholen? [Pourquoi faut-il le répéter ?]
7	P	Répétez, s'il vous plaît :
8		À Bethléem, les trois rois mages présentent leurs dons à

<sup>4</sup> P = professeur ; E = élève ; Es = des élèves.

		Jésus.
9	E	Les trois rois mages présentent leurs dons à Jésus.
	2	

Le début de l'extrait (lignes 1-4) correspond à la fin de la séquence narrative, présentée sous forme immersive : l'enseignant termine le récit en montrant les images des rois mages affichées au tableau tout en expliquant la situation biblique. Il emploie un niveau de langue plus élevé que celui que les élèves maîtrisent en utilisant par exemple un verbe au passé composé : 'L'étoile a averti les trois rois mages...' (ligne 2). Aux lignes 3-4, il termine la narration tout en démarrant une séquence d'entraînement linguistique : 'À Bethléem, les trois rois mages présentent leurs dons à Jésus. Répétez !'. La bifocalisation apparaît ici clairement : l'enseignant qui a centré ses propos sur le sens du message insiste brusquement sur la répétition-mémorisation d'une phrase toute faite. L'élève (E1) se rend parfaitement compte de ce changement de focalisation, car il ne comprend pas la raison pour laquelle il devrait répéter une phrase : 'Warum soll ich das wiederholen ?' ('Pourquoi faut-il le répéter ?') (ligne 6) Cette répétition n'a pas de sens pour lui.

Cet extrait illustre la forme d'interaction par défaut, c'est-à-dire la reproduction d'énoncés. Dans ce cas, la classe de langue est fortement marquée par le modèle d'interaction traditionnel qui est loin de la situation exolingue dont la focalisation première consiste à assurer le bon déroulement de la thématique communicative. L'enseignant est souvent prisonnier de son rôle de « maximisation » (selon Bange, 2002) de l'apprentissage. Il est accoutumé à mettre en œuvre des activités de répétition, de reproduction, de mémorisation qui réduisent grandement la liberté d'énonciation de l'apprenant et son rôle d'énonciateur (voir aussi Springer, 2004).

Dans l'extrait qui suit nous nous trouvons dans une situation d'organisation de début d'activité : les élèves doivent se mettre en cercle.

*Extrait n° 2 : 'Le petit déjeuner', 3e année d'école primaire (C.E.2) ;  
corpus : P. Senkel (2004)*

		05:00
1	P	... maintenant (::) faire un cercle mais sans chaises.
2	E	(Les élèves sont à leur place.)
	s	
3	E	Wie° [Comment?]
	1	
4	P	Sans chaises^
5	E	mit Stühlen° [avec des chaises]
	2	

6	P	Non, pas des chaises^ Ok ° et Norbert et Lisa. il faut que
7		vous reculez avec votre table et Peter et Susanne.^
8		(..?..) avec votre table et venez après^ (bruits divers)
9	E	Soll ich auch hinterrutschen° [Est-ce que je dois glisser
	3	avec ma chaise ?]
1	P	Non^ (..?..)
0		
1	E	nur die vorderen^ [seulement ceux qui sont devant.]
1	4	
1	E	Dürfen wir kommen° [On peut y aller ?]
2	5	
1	E	Mit Stühlen oder ohne° [avec ou sans chaises ?]
3	6	
1	P	Non! Sans chaises viens comme ça^ (bruits divers)
4		
1	E	(Les élèves se déplacent pour former un cercle près du
5	s	tableau.)
1	P	et (::) un grand cercle grand cercle^
6		

Nous avons ici un exemple typique de contact de langues : l'enseignant parle tout le temps en français ; les élèves en allemand. L'interaction laisse supposer qu'ils ne maîtrisent pas d'une manière active le lexique 'chaise' ; cependant ils le comprennent. Ils comprennent également les consignes diverses de l'enseignant (lignes 4, 14, 16). Nous sommes focalisés sur le sens de la communication. L'enseignant n'insiste à aucun moment pour faire répéter des énoncés en français, mais elle reprend souvent les propos des élèves en français. Nous avons affaire à une conversation bilingue discursivement cohérente où chaque locuteur parle sa langue (même si l'enseignante ne parle pas comme un natif). Nous nous situons plutôt dans la forme d'interaction B qui focalise sur le sens plus que sur les contenus. L'optique traditionnelle rejeterait ce type d'interaction en classe de langue.

L'extrait n° 3 montre le début d'un cours de français dans une classe 2 (C.E.1). Il commence par un rituel. D'abord le professeur s'assure que personne n'est malade (ligne 1). Ensuite, un élève a pour tâche d'annoncer le temps qu'il fait ce jour et la date.

*Extrait n° 3 : 'Ma maison', 2° année d'école primaire (C.E.1) ;  
corpus : GS 2002,7 (G. Schlemminger, 2002)*

1	P		Il y a un élève malade ?
2	E	[	Non
	s		
3	E	[	Non
	s		
4	P	[	Qui a le métier de présenter le temps ?

5	E		(parlent entre eux et regardent le panneau des « métiers »)
6	P		Psst.
7	E		(lève le doigt)
	1		
8	P		(lui fait signe)
	E		(se lève et va devant la fenêtre)
9	1		Il y a des nuages.
1	P		Oui, il y a des nuages. (les montre à travers la fenêtre)
0			
1	E		mardi, der dreiundzwanzigste mars .....
1	1		non, April.
1			
2			
1	P		Oui, nous sommes le 23 avril.
3			
1	E		Oui, avril.
4	1		
1	P		Merci.
5			

Les élèves exercent des tâches et ont des responsabilités, appelées *métiers*. En début du cours, ils vont consulter le tableau d'affichage (ligne 5) ce qui permet de supposer que le rituel est bien placé. Cette pratique a plusieurs avantages. D'une part, elle permet de réviser régulièrement des énoncés déjà appris. D'autre part, elle enclenche un acte de parole en situation ; les élèves sont amenés à utiliser la langue pour communiquer à propos de quelque chose qui fait sens pour eux.

Cet échange ne ressemble pas à une interaction classique de type A. Ici, l'élève joue un rôle actif ; il prend l'initiative de l'interaction. Nous pouvons relever plusieurs éléments intéressants. Tout d'abord remarquons la capacité de cet élève de C.E.2 à s'autocorriger : aux lignes 11 et 12, il fait un mélange de langues qui montre ses difficultés à énoncer les chiffres cardinaux en français (en allemand, les dates se disent avec des ordinaux), alors que pour les mois, il est capable de dire spontanément le mois de mars, mais pas le mois d'avril. Ensuite, l'enseignant, par un mouvement d'hétérostructuration, propose son guidage (ligne 13) sans contraindre l'élève à répéter la phrase correcte. Il montre par là qu'il s'inscrit dans le cadre de l'enseignement bilingue. Enfin, à la ligne 14, l'élève montre sa capacité à reconnaître et à reproduire en partie l'énoncé de l'enseignant. Cette interaction peut être considérée comme proche d'une séquence potentiellement acquisitionnelle. De plus, cette dernière nous apporte la preuve de l'activité de construction concernant l'interlangue de l'élève : il émet des hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible, en l'occurrence sur la formation des dates. Cet extrait illustre ce que nous entendons par forme B d'interaction qui favorise la co-construction du sens. Le statut de l'élève n'est

pas le même que dans la forme traditionnelle. Il est reconnu comme apprenant bilingue. L'enseignant de son côté change également de statut : il est plus dans un rôle d'étayage typique d'une situation exolingue dont l'objectif est de mener à son terme un échange.

## 5. Interactions en classe de DNL bilingue

Généralement on émet l'hypothèse selon laquelle la discipline non linguistique influence l'organisation pédagogique, le séquençement et le type d'interactions verbales du cours de DNL. Selon ce principe, l'enseignement d'une DNL serait orienté vers la construction collective de savoirs et l'acquisition de savoir-faire méthodologiques disciplinaires, c'est-à-dire ce que nous appelons la forme B d'interaction (reconstruction collective). D'après Masson (2000), en géographie, l'enseignant devrait « associer l'étude des représentations dont sont issus les questionnements et les réponses construites à partir des concepts repérés ». La démarche serait alors de type hypothético-déductive et pourrait se présenter ainsi<sup>5</sup> :

- Hypothèse : Qu'est-ce que je veux découvrir ?
- Mise en place d'une expérimentation (protocole d'expérimentation).
- Observation : Qu'est-ce que j'observe / distingue... ?
- Résultats : Interprétation des observations / établissement de la règle / la loi scientifique qu'on vient de découvrir.

Cette méthodologie pédagogique ne correspond pas majoritairement aux données empiriques concernant les disciplines non linguistiques (voir Springer, 2001 : 81-100). Nous allons montrer à travers quelques extraits quelle est la situation pour les DNL dans un environnement bilingue.

La transcription suivante est un extrait d'un cours bilingue de biologie dans une classe de CE2 en Alsace.

*Extrait n° 4* : 'Nahrungsnetz und Nahrungskette' ('la chaîne alimentaire'), cours de CE 2 bilingue ; corpus : Y. Bleichner (2000)<sup>6</sup>

5

Wisst ihr schon etwas über Eulen? [Que savez-vous

<sup>5</sup> Il y a peu de publications à ce sujet concernant l'école primaire. Il est à regretter que H. Christ (1999 : 6-7) n'approfondisse pas la description très sommaire d'une expérience d'enseignement bilingue de la DNL dans une école primaire à Francfort.

<sup>6</sup> L'auteur nous a aimablement donné accès à son corpus.

8		des chouettes ?]
5	Es	Ja. [Oui.]
9		
6	P	Was wisst ihr schon über Eulen. Habt ihr schon mal
0		etwas von Eulen gehört? [Que savez-vous des
		chouettes ? Avez-vous déjà entendu parlé des chouettes ?]
6	E	Ja. ... [Oui.]
1		
6	E	Ja. [Oui.]
2		
6	P	Jean.
3		
6	E7	Es ist ein [C'est un]... comment on dit ... un animal
4	Je	... (+ inaudible), un animal ...
	an	
6	P	Was willst du sagen? [Que veux-tu dire ?]
5		
6	P	Ha, Unglück... Richtig. [Ha, malheur... Exact.]
6		
6	E	Es ist ein Tier, wie in der Nacht lebt. [C'est un animal
7		comment vit la nuit.]
6	P	Ja, das ist sehr schön. Die Schleiereule ist ein Tier,
8		was in der Nacht lebt. [Oui, très bien. La chouette
		hulotte est un animal qui vit la nuit.]
6	E	Chouette hulotte.
9		
7	P	Sie lebt in der Nacht (inscription au tableau noir).
0		[Elle vit la nuit.]
7		Wo lebt die Schleiereule denn? Wisst ihr das? [Où
1		habite la chouette hulotte ? Le savez-vous ?]
		Wo könnte sie leben? [Où pourrait-elle vivre ?]
7	Es	Dans les arbres.
2		
7	Es	Non, pas tous... Pas tous, pas tous...
3		
7	Es	... chouette, dans les vieux /// (clochers ?).
4		
7	P	Aurélien.
5		
7	E8	Dans la forêt.
6	A	
	ur	
	éli	
	en	
77	P	Bitte. [Je t'en prie.]
78	E	In der Wald. [Dans le forêt.]
79	P	Im Wald, ja, richtig. Sie lebt im Wald (écrit au tableau).Wo lebt
		sie noch? Pierre.
		[Dans la forêt, exact. Elle vit dans la forêt. Où habite-t-elle encore,
		Pierre ?]



L'enseignant veut manifestement réactiver le savoir des élèves par rapport à la chouette en procédant par une question fermée en 'oui / non' (ligne 58). Aux lignes 63-66, il propose, dans une séquence latérale, un étayage pour soutenir l'énonciation de l'élève qui a signalé à la ligne 64 une difficulté lexicale. L'élève parvient à une formulation (ligne 67) qui est validée par l'enseignant (lignes 67, 68). Cette progression est jusqu'ici une interaction tout à fait classique (forme d'interaction A).

Ce qui est intéressant ensuite, c'est la construction collective bilingue des connaissances. Les enfants donnent leur avis dans leur langue sans sollicitation particulière du professeur (lignes 72-74). On pourrait penser que cet échange contradictoire sur le contenu (le lieu d'habitation de la chouette) est un exemple de l'émergence d'un conflit sociocognitif<sup>7</sup> entre pairs. L'enseignant semble d'abord accepter cet échange spontané en langue maternelle mais reprend à la ligne 75 le contrôle en désignant un élève et fait un rappel au contrat didactique du cours de langue traditionnelle (ligne 77). Cet extrait montre que ce cours de DNL bilingue suit le schéma classique du cours de langue (forme d'interaction A) alors que l'on aurait pu s'attendre à un développement bilingue permettant de construire des savoirs disciplinaires.

Dans l'extrait n° 5, nous sommes également dans le cadre d'un enseignement bilingue de biologie avec comme sujet 'La pomme de terre' (*Solanum tuberosum*). Contrairement à l'exemple alsacien précédent, l'enseignant utilise à la fois l'allemand et le français dans la présentation de son objet d'étude.

*Extrait n° 5 : (FLE) 'La pomme de terre', 3e année d'école primaire (C.E.2) ; corpus : I. Gotter (2004)*

		(09.46-09.56):
40	P	Jetzt wollen wir mal sehen, was sich da unter der Erde alles abspielt. [Maintenant, on va voir ce qui se passe sous la terre.] (ouvre les deux volets du tableau noir; on voit le titre: „La pomme de terre“ accompagné de six grands dessins représentant les différentes étapes du développement de la plante)
41	Es	(après un temps d'observation, les élèves s'expriment)
42	E6	Da kann man erkennen wo als erstes die Kartoffel auf der Erde liegt und ganz kleine Stängel rauskommen. [On voit d'abord la pomme de terre sur le champ et des toutes petites pousses qui sortent.]
43	P	Très bien. Tu as bien vu que ça c'est la pomme de terre « mère ». (affiche sous le premier dessin l'écriteau « la pomme de terre 'mère' ». Une flèche pointe sur cette partie de la plante)

<sup>7</sup> Les travaux de néo-piagetiens (A.-N. Perret-Clermont, 2000 ; W. Doise et G. Mugny, 1981 ; etc.) ont révélé que l'apparition de conflits sociocognitifs dans les interactions entre pairs peut inciter un développement intellectuel et favoriser les acquisitions.

- 44 Vous connaissez ce mot: « mère »
- 45 E1 Stängel ? [des pousses]
- 46 P Il y a la mère et le père, le papa et la maman.
- 47 E1 Familie ? [la famille]
- 48 E2 Das ist ne alte Kartoffel. [C'est une vieille pomme de terre.]
- 49 P Ja, die maman ist auch immer älter als die Kinder. Das ist die Mutterkartoffel. La pomme de terre „mère“. Vous pouvez le dire ensemble ? [Oui, la maman, elle aussi est plus âgée que les enfants. C'est la pomme de terre mère.]
- 50 Es La pomme de terre „mère“.
- 51 E3 An der Kartoffel, da hab ich auch so ein komisches weißes Sahnehäubchen gesehen. Des ist wahrscheinlich der Stängel. [Sur la pomme de terre, j'ai vu un drôle de petit chapeau de crème blanche. Cela doit être sans doute la pousse.]
- 52 P (montre à tous les élèves les germes que vient d'évoquer l'élève)  
Regardez, c'est ça qui va devenir grand. C'est encore tout petit.  
(va au tableau et affiche au deuxième dessin une flèche qui pointe sur cette partie de la plante)
- 53 Alors après, qu'est ce qu'on voit là ?
- 54 E4 Da ist der Stängel schon etwas gewachsen. [Là, la pousse a déjà un peu grandi.]
- 55 E5 Da sind Blätter dran. [Et là, il y des feuilles.]
- 56 P Et en français: « la feuille ».  
(affiche l'écriteau « la feuille »)
- 57 La feuille.
- 58 Es La feuille.

L'élève E1 a reconnu les germes ('Stängel'<sup>8</sup>, ligne 42) sur la pomme de terre mère qui formeront la future partie supérieure de la plante : tige, feuilles, etc. et la partie inférieure, les stolens. L'enseignant confirme en français l'adéquation de la réponse tout en la conceptualisant : verbalement – 'Très bien. Tu as bien vu que ça c'est la pomme de terre *mère*' (ligne 43) – et visuellement (affichage de l'écriteau 'La pomme de terre *mère*' sous l'image, avec une flèche qui pointe sur cette partie de la plante). Dans sa démarche, l'enseignant suit un modèle didactique d'un cours de sciences (de la vie) : hypothèse (de ce qu'on va voir de la vie de la plante dans sa partie sous terre, ligne 40) découvrir – observer (= qu'est-ce qu'on voit / observe ?) – formulation des résultats à travers des règles, nouveaux concepts, etc.

Afin de s'assurer de l'assimilation du nouveau concept, l'enseignant demande aux élèves s'ils se rappellent le mot 'mère'. Il est à supposer que les élèves le connaissent en relation avec l'hyperonyme 'famille'. L'enseignant tente donc de mettre en place une stratégie d'inférence afin de glisser la notion de 'mère' comme 'femme par rapport à ses enfants' au sens plus abstrait de 'matrice', 'fondatrice'. Malgré cet effort, l'élève E1 revient sur l'hyponyme initiale 'Stängel'. Il n'a pas suivi ce glissement conceptuel 'mère → famille → matrice' qui, de plus, est accompagné par un changement de langue. L'explicitation du

<sup>8</sup> L'extrait ne permet pas de savoir si l'élève utilise le lexique 'Stängel' comme terme technique pour désigner le germe de la pomme de terre ou comme un mot commun dans le sens de 'tige'.

concept que l'enseignant apporte par la suite (ligne 46) en se référant à ses connotations sociales ('Il y a la mère et le père, le papa et la maman.') n'aide pas l'élève E1 à effectuer le transfert. Il associe le lexème 'mère' à l'hyperonyme 'famille' (ligne 47). Seule l'intervention de l'élève E2 permettra de débloquent le conflit cognitif (ligne 48) : 'Das ist eine alte Kartoffel.' ('C'est une vieille pomme de terre'). L'enseignante revient à la langue maternelle des élèves et introduit l'aspect chronologique et de lignée en comparant la famille sociale avec le développement de la tubercule (ligne 49) : 'Ja, die mamen ist auch immer älter als die Kinder. Das ist die Mutterkartoffel.' ('Oui, la maman, elle aussi est plus âgée que les enfants. C'est la pomme de terre mère.') Elle poursuit son intervention en répétant le nouveau terme technique en français. Enfin, elle demande aux élèves de le répéter, supposant qu'une reproduction orale collective aide à fixer cette notion. Les élèves s'exécutent (ligne 50). Néanmoins, l'élève E3 revient sur le germe (ligne 51). Dans l'interaction qui suit (lignes 51-56) les élèves (E3, E4, E5) apportent les nouvelles notions, en l'occurrence le terme de 'Blätter' ('feuilles'). L'enseignante n'est plus contrainte à conceptualiser ; elle transpose le mot en français (ligne 56).

Cet extrait est intéressant dans la mesure où il montre comment les élèves conceptualisent dans les deux langues dans un cours de DNL bilingue. Nous sommes bien dans la forme d'interaction B de reconstruction collective.

## 6. Conclusion

Nous avons pu faire apparaître à travers ces quelques analyses que la forme d'interaction traditionnelle de type reproduction peut se retrouver autant en classe de langue traditionnelle que dans les situations bilingues. Le cours de DNL bilingue ne suit pas *a priori* un modèle d'interaction prédéterminé, il peut très bien correspondre au modèle scolaire. Dans ce modèle, le professeur est toujours à l'initiative des échanges et évalue à chaque fois la réponse donnée.

Dans les extraits choisis, nous avons souhaité montrer sous quelles conditions le cours de DNL bilingue peut correspondre à la forme B d'interaction de reconstruction collective.

1. Nous avons souligné l'importance, pour l'enseignant, de ne pas se limiter à un questionnement fermé. Pour qu'il focalise sur le sens plus que sur la forme, il doit déployer des stratégies d'étayage susceptibles de favoriser les échanges entre les élèves et la construction collective des savoirs.
2. Nous avons également pu montrer comment les élèves parviennent à construire ensemble des savoirs disciplinaires dans une approche bilingue. Il

est important de noter que, dans la situation bilingue, l'enseignant doit reconnaître un statut identique aux deux langues. La différence entre le modèle de Bade-Wurtemberg et celui d'Alsace s'explique par une vision opposée du statut de la langue. En Allemagne, les deux langues sont sollicitées à égalité, alors qu'en Alsace, on évite de les mélanger. Ces approches du bilinguisme se manifestent également dans la formation initiale des enseignants.

Nous terminons sur un clin d'œil bilingue montrant comment les élèves s'approprient les stratégies de communication dans une situation bilingue (voir extrait n° 6). Ce court extrait se passe lors d'une rencontre en France, entre des élèves d'une classe de 4e année d'école primaire (CM1) et d'un CM1 alsacien. Après une matinée d'activités sportives, les élèves se retrouvent autour d'une collation. Deux élèves allemands discutent à propos de leur capacité de se faire comprendre et de comprendre. Un des élèves (E2) donne une astuce qu'il semble pratiquer pour communiquer avec ses camarades français : il suffit, pour lui, d'interpeller l'autre avec un <kva>. Il s'agit de la prononciation allemande du mot interrogatif français <kwa>, lexème qu'il n'a pas appris en classe mais en observant les interactions. Ceci montre la capacité des élèves à inventer leurs propres stratégies d'apprentissage bilingue.

*Extrait n° 6 : 'Visite de la classe de correspondance', 4e année d'école primaire ;  
corpus : GS 2002,3 (G. Schlemminger, 2002)*

1	E	Ich versteh die nicht. [Celle-là, je ne la comprends pas.]
	1	
2	E	Du musst immer sagen <kva>, <kva>.
	2	Dann wiederholt sie immer. [Tu dois toujours dire <kva>, <kva>. Et alors, elle répète toujours sa phrase.]
3	E	(Il se dit à haute voix): <kva>.
	1	

## Bibliographie

- Altet, M., *Approche séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement apprentissage. Recherche sur les interactions pédagogiques. Modes d'ajustement et décisions interactives des enseignants en classe*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Nantes, 1991.
- Bange, P., « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE* (revue de

- l'association Encrages, Université de Paris VIII), automne/hiver 1992, n° 1, p. 53-85.
- Bertrand, Y., « Que faire pour accroître le temps de parole de chaque élève ? », *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, n° 1, mars 1983, p. 137-154.
- Bleichner, Y., « Corpus de transcriptions des cours de CE 2 bilingue 'Nahrungsnetz und Nahrungskette' », École des Tilleuls à Molsheim, Mulhouse, Université de Haute Alsace, 2000.
- Breitkreuz, H., « Zur sprachlichen Emanzipierung von Fremdsprachenlernen », dans H. Heuer, (Dir), *Dortmunder Diskussion zur Fremdsprachendidaktik*, Dortmund, Lensing, 1979, p. 203-205.
- Castellotti, V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international, 2001.
- Christ, H., « In zwei Sprachen lernen: Ein Schulversuch in Frankfurt am Main », *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, n° 4/2, 1999, 12 p. En ligne : <[http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jp\\_04\\_2/beitrag/christh2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jp_04_2/beitrag/christh2.htm)>.
- Coste, D., « Enseignement bilingue et curriculum plurilingue », En ligne : <[http://www.alsace.iufm.fr/connaitr/cfeb/universite\\_automne/danielcoste.htm](http://www.alsace.iufm.fr/connaitr/cfeb/universite_automne/danielcoste.htm)>, 2003.
- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C. et Foerster, C., *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier/Crédif, 1990.
- Dalgalian, G., « Importance de l'initiative des élèves dans la communication en classe de langue », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 55, 1984, p. 9-18.
- Doise, D. et Mugny, G., *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterEditions, 1981.
- Geiger-Jaillet, A., « Die Modelle 3-6-13 und ihre Umsetzung im Elsass », dans G. Schlemminger, *Erfahrungen mit bilinguaem Lehren und Lernen*, Baltmannsweiler, Schneider, en préparation.**
- Gotter, I., « La pomme de terre ». Erprobung von Unterrichtsstunden zum bilingualen Französischunterricht der Klasse 3 – auf der Grundlage des multimedialen Unterrichtsprogramms « Nutzpflanzen », wissenschaftliche Hausarbeit zum Staatsexamen, Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 2004.**
- Håkansson, G., « Quantitative Aspects of Teacher Talk », dans G. Kasper (Dir.), *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*, Aarhus, University Press, 1986, p. 83-98.
- Henrici, G., *Spracherwerb durch Interaktion ? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 1995.
- Luc, C., « Les échanges oraux », dans Équipes de recherche articulation école-collège langues vivantes, *Teaching and Learning. Lehren und Lernen. Les langues vivantes en 6ème*, Paris, I.N.R.P., 1988, p. 43-60.
- Masson, M., « Progression et séquence pédagogique dans l'enseignement de la géographie de l'école au second cycle du lycée », dans D. Coste, et D.

- Véronique (Dir.), *La notion de progression*, Paris, ENS Éditions, 2000, p. 55-66.
- Mehan, H., « The structure of classroom discourse », dans T. A. van Dijk, *Handbook of Discourse Analysis, vol. 3 : Discourse and dialogue*, Orlando, Fla, Academic Press, 1985, p. 119-131.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, *Ergänzung zum Bildungsplan Grundschule Fremdsprachen Englisch / Französisch*, Stuttgart, 2001.**
- Morgen, D., L'enseignement précoce de l'allemand en Alsace, *Französisch heute*, n° 4, 2000, p. 400-411.**
- Perret-Clermont, A.-N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Bern, P. Lang, éd. rev. et augm. avec la collab. de M. Grossen, M. Nicolet, M.-L. Schubauer-Leoni, 2000 (5e éd. rev. et augm).
- Roegiers, X., *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- Schlemminger, G., Quelle formation pour l'enseignement bilingue ? Le cursus « Europalehramt » à la Pädagogische Hochschule de Karlsruhe (Allemagne)“, dans A. Bothorel, J.C. Colinet et D. Morgen, *Actes de l'Université d'automne „Former les enseignants des classes bilingues "français-langues secondes / langues régionales“*, IUFM d'Alsace - CFEB de Guebwiller: du 24 au 27 octobre 2002. Paris: Éducation nationale, Direction des enseignements scolaires (D.E.SCO), 2004, pp. 197-211.
- Schlemminger, G., « La filière bilingue à l'École supérieure de Pédagogie de Karlsruhe (Der Studiengang 'Europalehramt' an der PH Karlsruhe) », dans J., Eckerth, et M. Wendt (s. l. dir. d.), *Interkulturelles und transkulturelles Sprachenlernen*, Frankfurt am Mein, P. Lang, Reihe: Kolloquium Fremdsprachenunterricht, S., 2003, p. 235-250.
- Schlemminger, G. Corpus. *Transkripten von Unterrichtsaufzeichnungen aus Französischstunden an Grundschulen im Bundesland Baden-Württemberg*, polycopie, École supérieure de pédagogie, Karlsruhe, 2002.
- Senkel, P., *Frühsprachenlernen am Beispiel des Sprachwechsels im Französischunterricht einer Klasse 3*, Karlsruhe, wissenschaftliche Hausarbeit zum Staatsexamen, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 2004.
- Springer, C., « CLIL in the Alsace Region (France): the use of English in maths and physics-chemistry classroom », dans P. Van de Craen & C. Perez-Vidal (éd.), *The Multilingual Challenge / Le Défi Multilingue*, Printulibro Intergrup, S.A., Madrid, 2001, pp 81-100.
- Springer, C., « Éducation plurilingue et pluriculturelle : quelles évolutions en didactique des langues », dans A. Bothorel, J.C. Colinet, D. Morgen, *Actes de l'Université d'automne, Former les enseignants des classes bilingues "français-langues secondes / langues régionales"*, IUFM d'Alsace - CFEB de Guebwiller : du 24 au 27 octobre 2002. Paris, Éducation nationale, Direction des enseignements scolaires (D.E.SCO), 2004, pp. 137-146.

- Springer, C., « Plurilinguisme et compétences : décrire, entraîner et certifier », Habilitation à diriger des recherches, Université Marc Bloch, Strasbourg, 2004,
- Wagner, J., *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, G. Narr, 1983.

**Chapitre 2**  
**Pistes théoriques**



## Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères<sup>9</sup>

Pierre BANGE

professeur honoraire des universités

### 1. Introduction

Les mécanismes de l'apprentissage d'une langue seconde<sup>10</sup> sont-ils différents de ceux de l'acquisition de la langue maternelle par les enfants ? Cette façon de voir est encore implicitement admise par beaucoup, y compris dans les milieux de l'enseignement. Pour ma part, je pense plutôt comme Vygotski que les deux processus

« ont entre eux tant de points communs qu'ils appartiennent au fond à une classe unique de processus de développement verbal à laquelle se rattache le processus extrêmement original de développement du langage écrit, qui ne répète aucun des précédents, mais représente une nouvelle variante au sein de ce processus unique. » (1997 : 294-295)

Cette proposition sera ici mon postulat de départ. Trois apprentissages donc, mais un seul processus. Vygotski ne dira rien de plus sur le mécanisme, mais on peut, à mon avis, parfaitement le modéliser à l'aide des théories cognitives relevant du traitement de l'information, comme la théorie ACT\* d'Anderson<sup>11</sup> (cf. Bange, Carol et Griggs, 2002).

Si on admet que tout apprentissage de langue (L1 ou L2) met en jeu le même mécanisme, où se situent donc les différences entre ces apprentissages que l'on perçoit intuitivement ? Vygotski suggère une réponse. Les différences doivent être cherchées, dit-il, dans les « *conditions internes et externes* » dans lesquelles le mécanisme de l'apprentissage est mis en jeu (1997 : 296). Que faut-il entendre par là ? Les conditions internes sont liées à l'histoire

<sup>9</sup> Ce texte constitue un chapitre d'un ouvrage en préparation intitulé *Psychologie cognitive et didactique des langues étrangères* en collaboration avec Rita Carol et Peter Griggs.

<sup>10</sup> La terminologie utilisée est la suivante. J'oppose *langue maternelle* (L1) et *langue seconde* (L2). Je désigne comme *langue étrangère* une langue seconde apprise dans le cadre scolaire.

<sup>11</sup> ACT est l'abréviation de « *Adaptative Control of Thought* » et l'astérisque indique que c'est la version modifiée du modèle ACT d'origine. Le modèle ACT\* a été conçu pour pouvoir rendre compte d'une grande variété d'activités cognitives telles que la mémoire, le langage, l'apprentissage, le raisonnement, etc.

individuelle du sujet ; le phénomène central dont nous devons tenir compte dans notre perspective est l'apprentissage de la langue maternelle. Quant aux conditions externes, ce sont les conditions interactionnelles de l'apprentissage. On doit en distinguer deux grands types : d'une part, l'apprentissage en immersion dans le milieu social où cette langue est le véhicule habituel de la communication ordinaire et où l'apprentissage est subordonné aux contraintes de la vie quotidienne ; d'autre part, l'apprentissage de la langue étrangère à l'école auquel nous nous attacherons exclusivement dans ce qui suit.

## 2. La maîtrise de la langue maternelle

La principale des conditions internes dont nous devons tenir compte (à côté de la maturation physiologique et psychologique et des motivations), c'est le fait même de la maîtrise de la langue maternelle. L'apprenant d'une langue seconde maîtrise déjà un système linguistique particulier comme code de communication et comme ensemble sémiotique. Les conséquences de ce fait ne sauraient être sous-estimées, car la langue maternelle a contribué de manière décisive à la construction par l'enfant d'une représentation du monde, et elle l'a fait dans un cadre socioculturel déterminé, c'est-à-dire que ces représentations peuvent présenter des variations selon les cultures et selon les langues.

La langue, dit Bronckart 1999, opère une « *discrétisation du fonctionnement psychique* » (52). De quoi s'agit-il ? Bronckart reprend ce qu'on peut regarder comme une métaphore de Saussure sur la langue « élaborant ses unités en se constituant entre deux masses amorphes » (1916 : 55) qui sont la substance phonique et « la masse amorphe et indistincte » de la pensée, abstraction faite de son expression par les mots. Bronckart souligne que

« avec l'intériorisation de signifiants discontinus, des portions de formes représentatives se trouvent réorganisées en signifiés (...) et elles sont de ce fait même érigées en véritables unités représentatives, délimitées et relativement stables. » (1999 : 52)

Par exemple :

« Le signifiant d'un signe (le terme 'fruit' par exemple) impose à la fois une délimitation et une fédération des diverses images mentales qu'un humain est susceptible de se construire dans son interaction solitaire avec ce type d'objet ; et le signifié du signe est constitué par

l'ensemble des images mentales qui se trouvent ainsi subsumées par le signifiant. Les langues naturelles se différenciant non seulement par leurs signifiants apparents, mais surtout par l'empan et la structure interne des images constitutives des signifiés, comme en attestent les problèmes de traduction, c'est dès lors dans le cadre de ces formes socio-langagières que s'organisent les représentations humaines. » (50-51)

L'organisation de la *pensée verbale* s'opère selon les catégories de la langue qui l'organise. Il existe une relation étroite entre la langue maternelle et la compréhension du monde. Levelt (1989) prend l'exemple de la référence spatiale pour laquelle, en anglais comme en néerlandais, on fait seulement la distinction conceptuelle proximal / distal, alors que l'espagnol distingue proximal / médial / distal, comme le japonais.

« Il est tout à fait invraisemblable, dit Levelt, que les locuteurs anglais et néerlandais *perçoivent* la distance au sujet de manière différente que les locuteurs espagnols et japonais. Mais quand ils préparent l'information sur la distance en vue de lui donner une expression, les locuteurs anglais et néerlandais doivent représenter cette information dans leur message (*préverbal*) de manière bipartite, alors que les locuteurs espagnols et japonais doivent utiliser un code tripartite. *Il y a donc une différence d'encodage spécifique à la langue au niveau du message* » (c'est-à-dire au niveau conceptuel, souligné par moi) (1989 : 103-104)."

Un autre exemple est celui des temps verbaux. La complexité de l'organisation de la temporalité avec ses dimensions aspectuelles, ses multiples possibilités de référence, etc., est telle que les sujets instruits dans un système spécifique à une langue n'arrivent pratiquement jamais à s'en débarrasser.

L'enfant qui apprend à conceptualiser le monde est influencé par la pensée verbale qui l'entoure et le fait entrer dans un système social d'organisation du monde. Pour Goody (1994),

« alors que le langage est clairement à la fois le résultat et la condition préalable de la communication entre les êtres humains, il est aussi crucial pour les processus cognitifs humains en un sens plus général, à savoir pour la manipulation interne aussi bien qu'externe des pensées humaines, pour la compréhension que l'homme a du monde dans lequel il vit » (1994 : 266). « Les différentes langues, conclut Goody,

peuvent introduire des modifications relatives dans la façon d'appréhender le monde ».

Pour un monolingue, la L1 n'est pas seulement *une langue*, elle n'est pas seulement un système de règles parmi d'autres permettant de résoudre des problèmes de communication ; elle est aussi, et peut-être avant tout, le système sémiotique de référence pour la compréhension du monde et le seul mode concevable de fonctionnement du langage et des langues. Pour un monolingue, il y a un ethnocentrisme spontané lié à la langue maternelle.

### **3. La langue maternelle comme prémisses de l'apprentissage des langues secondes**

La langue maternelle et les concepts spontanés qui s'y rattachent constituent, dit Vygotski au chapitre 6 de *Pensée et langage*, l'arrière-plan et la *prémisse* de l'apprentissage des concepts non spontanés (qu'il appelle aussi « concepts scientifiques ») et des langues secondes.

Les règles d'interaction sociale et l'ensemble sémiotique de représentations du monde valides dans un ensemble culturel donné, qu'a apportés à l'enfant la maîtrise de sa langue maternelle, ne sont pas reconnus par lui comme un système de pensée, mais passent au contraire pour la réalité même :

« Piaget a montré, rappelle Vygotski, que [...] le trait le plus caractéristique des concepts (quotidiens de l'enfant) est l'incapacité de l'enfant à prendre conscience de relations qu'il est capable d'utiliser tout à fait correctement de manière spontanée et automatique. » (1997 : 300)

Les concepts quotidiens développés dans et avec la langue maternelle, qui sont les seuls dont l'enfant dispose, sont dans un rapport immédiat avec les objets qu'ils représentent, dans un rapport pratique avec le monde. Ils sont par nature non conscients, car l'attention qu'ils impliquent « est toujours dirigée sur les objets qu'ils représentent et non sur l'acte même de la pensée qui l'appréhende. » (1997 : 317)

Cette adhésion spontanée et immédiate a pour fonction la maîtrise des exigences pratiques de la vie quotidienne. Elle construit ce que Schütz a appelé

« *la réalité souveraine* », ainsi dénommée parce qu'il est impossible de lui échapper complètement. C'est un monde intersubjectif qui existait avant nous, dont nos prédécesseurs ont fait l'expérience, qu'ils ont interprété et qu'ils nous transmettent, notamment avec la langue maternelle. Ce que Schütz appelle l'*attitude naturelle*, c'est l'adhésion à cette réalité. La caractéristique de l'attitude naturelle est de tenir le monde et ses objets pour assurés. Tant que le schéma de référence transmis fonctionne, tant que les opérations accomplies sous son autorité ont les résultats attendus, nous faisons confiance à ces expériences. Nous ne sommes pas intéressés à découvrir si ce monde ne serait pas seulement un système cohérent d'apparences plus ou moins consistantes. L'attitude naturelle consiste à suspendre le doute sur le monde tel qu'il nous a été transmis. Elle nous conduit à considérer cette réalité comme la réalité naturelle à laquelle on revient chaque fois que la pratique quotidienne l'exige. Le monde pratique de la vie quotidienne et de la langue maternelle est l'archétype de notre expérience de la réalité.

C'est ce tête-à-tête naïf que les apprentissages scolaires et l'apprentissage d'une langue étrangère, nous dit Vygotski, vont contribuer à rompre. L'attention qu'implique l'utilisation de la langue seconde notamment est dirigée non vers l'objet, comme dans le cas de la langue maternelle, mais vers le système médiatisé par la langue maternelle.

Un exemple rapporté dans Bailly (1994) illustre bien quel effet de systématisation et de prise de conscience dans la relation à la réalité produit dans l'esprit des enfants l'introduction de la langue seconde et du système de concepts qui la caractérise. Pour produire les genres en allemand ou en anglais, des apprenants francophones, élèves de CM2, font appel spontanément au savoir qu'ils maîtrisent parfaitement dans la pratique de la communication, mais dont ils n'ont jamais pris conscience comme d'un système et qui représente pour eux évidemment la réalité, qui se confond même avec elle : les genres en français, masculin et féminin, et ils l'appliquent tel quel à l'allemand ou à l'anglais par transfert direct. Le résultat est satisfaisant dans la mesure où l'apprenant est capable d'attribuer un déterminant à la catégorie considérée, ce qui, d'une certaine manière, résout le problème. Mais cette solution ne peut pas être satisfaisante pour un locuteur natif, car l'allemand possède trois genres : masculin, féminin et neutre et l'anglais oppose animé (masculin et féminin) et inanimé. L'intervention de l'enseignante vise non à remplacer le savoir quotidien (le système des genres en français L1), mais à l'insérer dans un système de

savoir plus large qui permet aux élèves de prendre conscience que les genres en français sont un système sémantique et non la réalité ou un calque de la réalité, puisque l'anglais ou l'allemand ont d'autres systèmes. Ce qui est alors remis en cause, ce n'est pas le principe d'une analogie entre L1 et L2, mais les conditions de sa mise en oeuvre naïve. Un principe général apparaît, à savoir : il est faux que le système de la L1 reflète directement la structure du monde dont chaque langue serait le calque.

Un tel apprentissage est sans doute difficile, car il touche à l'idée que le sujet se fait de l'organisation du monde : le Conceptualiseur (qui est dans le modèle de Levelt l'instance procédurale de construction du message préverbal) doit apprendre que, passant à la formulation en L2, la lexicalisation se fera sur certains points sur des bases différentes de celles qui lui sont habituelles. Mais il reste que le savoir sur L1 et les mécanismes du langage constituent un préalable à la construction du savoir sur L2. La L2 nécessite une « *symbolisation au second degré* » (1997 : 339) qui repose sur les symboles quotidiens véhiculés par la L1<sup>12</sup>.

Vygotski résume ainsi sa position :

« L'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former à nouveau des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts. De ce fait, un rapport tout à fait *nouveau*, distinct de celui de la langue maternelle, s'établit entre le mot et l'objet. Le mot étranger que l'enfant assimile a avec l'objet un rapport non pas direct, mais médiatisé par les mots de la langue maternelle. » (1997 : 379-380)

---

<sup>12</sup> Cette situation de *symbolisation au second degré*, qui est celle de la langue étrangère, l'apprenant en a déjà fait l'expérience, dit Vygotski 1997, lorsqu'il a appris le langage écrit. « Le langage écrit, dit-il, est une fonction verbale tout à fait particulière », caractérisée par son abstraction : c'est un langage « qui utilise non les mots, mais les représentations des mots » (338) et qui « permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral » (339). Une autre caractéristique du langage écrit est qu'il suppose un rapport avec la situation de discours « plus indépendant, plus volontaire, plus libre » (340) et donc plus conscient : « dans le langage écrit (...) (l'enfant) doit prendre conscience de la structure phonique du mot, décomposer celui-ci et le reconstituer volontairement en signes graphiques [...] La syntaxe de son langage écrit est tout aussi volontaire que sa phonétique. Enfin le système sémantique du langage écrit exige [...] un travail volontaire sur les significations des mots et leur disposition dans un certain ordre de succession. » (341) Enfin, « le langage écrit contraint l'enfant à une activité plus intellectuelle. Il le contraint à prendre conscience du processus de la parole. » (343). Tout cela vaut également, *mutatis mutandis*, pour la langue étrangère.

Contrairement à ce qu'affirme ici Vygotski, il n'est pas exact que l'enfant n'a pas à « former à nouveau des significations de mots ». C'est ce que montrait Bronckart à propos de la « discrétisation du fonctionnement psychique » et que confirme l'exemple cité plus haut du système des genres en français, en allemand et en anglais : le décalage entre les systèmes conceptuels des langues est au contraire une réalité qui provoque des difficultés de formulation parfois insurmontées et sa prise de conscience un facteur de développement. L'enfant doit donc (ou en tous cas devrait) former à nouveau des significations de mots, même s'il ne le fait pas au premier stade de l'apprentissage.

#### 4. Vérification empirique des relations entre L1 et L2

Il est possible de donner à l'hypothèse de Vygotski un fondement empirique en analysant comment des locuteurs non natifs produisent un discours en L2. Un exemple est donné par De Bot (1996 : 538 *sqq.*), mais mes conclusions vont à l'inverse de celles qu'il tire. L'exemple est tiré du corpus de Swain et Lapkin (1995) qui contient des « protocoles de pensée à voix haute » de sujets anglophones ayant appris le français en immersion. Ces sujets doivent commenter à voix haute les difficultés qu'ils rencontrent dans la rédaction écrite d'un texte en français L2. Ces commentaires révèlent donc en quoi consiste le travail cognitif des autocorrections qui, en général, ne se traduit ouvertement que dans la structure *reparandum / editing term / reparans* maintes fois analysée. L'exemple est le suivant.

‘(S 17 a écrit un article sur le fait que les phosphates déversés dans les lacs et les océans provoquent la croissance de plantes dans de telles proportions qu'elles finissent par tuer tous les poissons. Dans l'épisode suivant de pensée à haute voix, elle fait des efforts pour dire ‘tuer tous les poissons’)

... et mort. I don't know. I don't know because mour ... mourir les poissons, it's like mourir is something that you do. It's not something that someone does to you. So it's more like they're being murdered and not dying. So, uhm, et tue toutes les poissons, or something like that.’

De Bot (1996) constate à juste titre que :

« l'apprenant a l'intention de dire quelque chose qui inclut les éléments sémantiques *cause* et *die*. Ces intentions font partie du message préverbal. » (538-539)

Dans les termes du modèle de Levelt, on dira que la spécification conceptuelle, qui doit permettre de sélectionner le lemma correspondant, indique : CAUSE (X

(DIE Y)) dont les arguments conceptuels sont X et Y, ce qui renvoie à la catégorisation syntaxique ‘verbe’ avec les fonctions syntaxiques ‘sujet, objet direct’. Les spécifications sémantique et syntaxique du lemma à retrouver sont donc fixées. De Bot propose la description suivante :

« Le message préverbal de la locutrice contient un bloc (*chunk*) avec l'information conceptuelle *cause* et *die* ; elle tente de la faire coïncider avec un lemma. Le premier essai conduit à la sélection de ‘mourir’, apparemment le meilleur choix disponible. Dans le protocole de pensée à voix haute, elle décrit son évaluation de ce résultat. Cette description révèle qu'elle a remarqué un défaut de coïncidence entre l'information du message préverbal (*cause + die*) et l'item choisi (*die*), ce qui est retranscrit en termes conceptuels afin de permettre une comparaison dans le moniteur. La description montre que la participante a remarqué un désaccord en termes de structure des arguments conceptuels et donc dans la spécification conceptuelle ». (543)

Cette description est acceptable, mais incomplète. Il me semble nécessaire de distinguer les moments suivants :

1) ‘et mort’ : la structure conceptuelle est projetée sur un lexème approximativement exact : ‘mort’. Approximativement exact, car sa spécification conceptuelle est : (DIE) X et non CAUSE (X (DIE Y)). Le *matching* n'est que partiel. Mais, comme dit De Bot, c'est apparemment le meilleur choix disponible.

Vient ensuite en 2), 3), 4) et 5)) la verbalisation du travail cognitif.

2) ‘I don't know’ : le contrôle cognitif permet au sujet de percevoir une inadéquation entre l'intention de communiquer (fixée dans la structure conceptuelle) et le lexème retenu. Par là, l'énoncé ‘et mort’ est constitué rétrospectivement en *Reparandum* dans un processus d'autocorrection.

3) ‘because mourir les poissons’ : le sujet comprend que l'inadéquation réside dans l'impossibilité d'ajouter un ‘objet direct’ au ‘verbe ‘mourir’’. Il revient à son savoir déclaratif, teste les conditions d'emploi du verbe et constate que le lexème retenu est incompatible avec la structure des arguments syntaxiques du lemma :

4) ‘mourir is something that you do’ : elle analyse la structure syntaxique de mourir à l'aide de la L1 : (DIE) X

‘It's not something that someone does to you’ : retour, par la médiation de la L1, à la structure conceptuelle visée : CAUSE (X (DIE Y))



- 5) 'it's more like they 're being murdered and not dying': apparition d'un lexème de L1 correspondant à la structure conceptuelle visée.
- 6) 'et tue toutes les poissons': accès au lexème L2 recherché. c'est le *Reparans* de la séquence d'autocorrection.

À mon avis, il ne suffit pas de dire, comme le fait De Bot (1996 : 544), que la locutrice

« a choisi un item lexical et remarqué qu'il n'était pas correct. Puis, sommée de parler de cette activité de monitoring, *après un moment* (souligné par moi) elle parvient à trouver le mot juste ».

Pour De Bot, « parler de la structure d'argument lui a simplement donné *plus de temps pour essayer et essayer encore* (souligné par moi) de trouver le mot juste ». Certes, comme le dit De Bot, il n'y a aucune preuve dans ce qu'elle dit que la verbalisation du processus de contrôle ait une part significative dans cette *amélioration*, mais il y a encore moins de preuve que la seule procédure répétée d'essai et erreur invoquée par De Bot soit l'explication correcte. Et parler, comme le fait De Bot, de « la verbalisation du processus de contrôle » n'implique pas que cette verbalisation ne traduit pas un processus métacognitif qui conduit à la sélection du lexème recherché. Au contraire. C'est un processus métacognitif dans lequel la L1 semble bien jouer un rôle de médiation. Je ne pense donc pas du tout que

« l'explication la plus vraisemblable (soit) que l'activité de penser à haute voix a détourné son attention du mot (erroné) qui continuait à apparaître parce qu'il avait été activé récemment ».

Je pense que le lexème de L1 'murder' est le moyen de retrouver le lexème de L2 recherché : 'tuer'. Une analyse conceptuelle explicite : la signification du lemma rendue consciente par un travail cognitif a précédé l'émergence du lexème L1 'murder', c'est-à-dire le pendant lexématique fort, invétéré du concept, qui permet ensuite au pendant lexématique faible 'tuer' d'émerger. La L1 a donc bien ici une fonction de médiation.

On pourrait citer de nombreux exemples. En voici un, qu'il faudrait situer dans la phase initiale de l'apprentissage et dont la banalité même fait l'importance : 'If I have this job, eh I was eh very happy O Je serai heureuse oui non I will be very happy'. (cité dans Griggs, 1998)

La formulation en anglais L2 par la locutrice francophone du temps correct est difficile, comme le montrent les marques d'hésitation. Le retour à L1 permet de retrouver la formulation adéquate en L2.

Le second exemple de De Bot (1996 : 545) est censé lui fournir « un soutien supplémentaire à la position prise », à savoir que le temps seul et la procédure par essai et erreur permettent de résoudre les problèmes de formulation. Mais il ne me paraît pas du tout remplir cet office.

Le sujet de l'expérimentation rapportée est un émigrant néerlandais en Australie qui pendant dix ans au moins n'a parlé qu'anglais. C'est un « bilingue dormant », dit De Bot. Il faut entendre par là que sa L1, le néerlandais, est devenue langue dormante, alors que la L2, l'anglais, est la langue activée. Les concepts de « langue active » et de « langue dormante » sont empruntés à Green (1986 et 1993) qui propose d'admettre l'existence de trois états d'activation de la langue parlée par les bilingues : « elle peut être *dormante* (si elle n'est pas utilisée pendant une longue période), *active*, c'est-à-dire avoir une valeur d'activation et jouer un rôle dans les processus en cours, ou *sélectionnée*, c'est-à-dire contrôlant l'output discursif » (1993 : 263). À mon avis, ces distinctions intéressantes exigent un certain remaniement pour plus de cohérence. Il y a en effet un axe :

langue sélectionnée vs. langue inhibée

comme résultat d'un processus intentionnel. La langue sélectionnée est celle dont les éléments seront activés dans la mesure du possible ; la langue inhibée est celle dont les éléments seront désactivés. La décision de sélection / inhibition se déroule au niveau du Conceptualiseur dans l'organisation du message préverbal. Et il y a un autre axe :

langue active vs. langue dormante.

On peut comprendre la langue dormante comme une langue dont le savoir déclaratif qui la compose ne trouve que difficilement l'accès de la mémoire de travail. Pour De Bot (1992 : 13),

« la langue active joue un rôle dans le traitement en cours, elle agit parallèlement à la langue sélectionnée et fait les mêmes choses en fait, mais elle n'a pas accès au canal de sortie ».

Cela signifie que, parallèlement à la langue sélectionnée, il y a bien une langue du contrôle, toujours substituable à une langue sélectionnée défaillante. Cette langue active est normalement la L1. Dans le cas de ce sujet néerlandais, il y a inversion des rapports ordinaires entre L1 et L2. Dans l'expérimentation, le sujet doit nommer en néerlandais des images d'objets qui lui sont présentées. On lui présente l'image d'une cacahuète (en anglais, langue active, LA : 'peanut' ; en néerlandais, langue dormante, LD : 'pinda'). Comment s'effectue la recherche lexicale ? L'analyse de l'exemple montre les étapes suivantes :

- 1) 'euh... peanut' (en anglais LA : 'cacahuète') : recherche laborieuse (sous contrôle métalinguistique) ; un lexème de LA est activé, non comme résolution du problème, mais comme médiation : le discours virtuel de la langue active est réalisé ;
- 2) 'noten' (en néerlandais LD : 'noix') : sélection d'un lexème de LD qui présente des liens intrinsèques (sémantiques et phonologiques) avec le lexème de LA sélectionné ; on a ici, comme dans l'exemple précédent, un *matching* approximatif (phonologiquement et sémantiquement) et reconnu comme tel ;
- 3) 'are nuts' : constat de l'inadéquation de 'noten', médiatisé par LA ;
- 4) 'but peanoten, no, I don't know' (en anglais LA) : essai de formation analogique d'un lexème néerlandais (LD) à partir de l'anglais LA ; mais le contrôle métalinguistique (en anglais) juge cet essai non satisfaisant ;
- 5) 'we used to buy them at the market, de markt, op de markt...' : avec le début de la phrase en anglais, on a un essai de réintroduction par le truchement de la LA d'un contexte épisodique auquel le lexème de LD recherché était lié ; la fin en néerlandais constitue un essai de réactivation de la LD comme contexte linguistique ;
- 6) en dépit de ces efforts variés et systématiques, échec : le mot recherché n'est pas retrouvé.

Dans cet exemple, la même stratégie métalinguistique que dans l'exemple précédent est à l'oeuvre et le sujet ne se contente pas de secouer la tirelire jusqu'à ce que la bonne pièce en sorte d'elle-même, ce qui serait une simple stratégie par essai et erreur. La langue active (LA) est la langue des activités métalinguistiques lorsque des difficultés de formulation sont rencontrées dans la langue dominée (ici la langue dormante, LD).

## **5. Une modélisation de la relation entre L1 et L2 dans l'esprit du connexionnisme**

On peut traduire l'hypothèse de la symbolisation au second degré dans les termes des sciences cognitives et singulièrement de l'approche TPR<sup>13</sup>, en disant qu'un mot / une construction de L2 recherchés en mémoire à long terme pour désigner un concept sont retrouvés par le détour du mot ou de la tournure correspondante en L1, plus prompts à être activés en mémoire de travail parce que antérieurement automatisé.

Dans l'approche connexionniste, les processus cognitifs sont compris en termes de réseaux. La mémoire sémantique est organisée comme les mailles d'un filet avec de nombreuses interconnexions. Lorsqu'il s'agit de récupérer une information en mémoire, un mécanisme d'activation se diffuse à travers le réseau de concepts reliés entre eux. Selon Matlin (2001), les principales caractéristiques de l'approche TPR sont les suivantes :

- « 1. De nombreux processus cognitifs consistent en des opérations parallèles et non en série.  
 . L'activité neuronale qui sous-tend un processus cognitif particulier (par exemple le rappel d'un mot) se caractérise par sa relative étendue sur le cortex cérébral, et donc ne se limite pas à une localisation précise. Ces zones de l'activité neuronale sont appelées *noeuds*, et les noeuds sont interconnectés.
- 3. lorsqu'un noeud atteint un niveau d'activation critique, il peut susciter une excitation ou une inhibition sur un autre noeud avec lequel il est connecté (...).
- 4. Lorsque deux noeuds sont activés simultanément, la connexion entre les noeuds est renforcée ; ainsi, l'apprentissage est défini comme un renforcement des connexions (...).
- 5. Si l'information est incomplète ou erronée, vous pouvez néanmoins mettre en oeuvre d'autres processus cognitifs (...) Reconnaissance des formes, mémoire et autres processus cognitifs possèdent une grande souplesse et tolèrent par conséquent des indices qui sont loin d'être parfaits (...). » (36-37)

Ce qui nous intéresse ici au premier chef, c'est que le stockage en mémoire est adressable par ses contenus ; ce qui signifie qu'un attribut (par exemple la couleur d'un objet) peut être utilisé pour localiser le matériel en mémoire. L'entrée en réseau d'un attribut déclenche l'activation d'une unité

---

<sup>13</sup> Traitement Parallèle Réparti : *Parallel Distributed Processing*, titre de l'ouvrage fondateur de McClelland et Rumelhart (1986), qui permet de concevoir le traitement de l'information en accord avec ce qu'on sait de la mémoire humaine.

neuronale (Matlin, *ibid.* : 136). Dans une telle conception, l'attribut privilégié d'un concept : sa dénomination en L1, constitue un indice efficace pouvant aider à retrouver un autre attribut recherché de l'objet, un attribut moins calibré (c'est-à-dire dont le recouvrement est moins assuré, moins automatisé), par exemple sa dénomination en L2.

Une telle conception est tout à fait compatible avec ce qu'on sait de l'organisation du savoir linguistique. Avec Levelt (1989), on peut considérer que le lexique mental est fait d'unités complexes, les entrées lexicales, structurées comme des schémas<sup>14</sup>, c'est-à-dire constituées en réseaux de noeuds interconnectés, avec leurs quatre composantes :

- sémantique, représentée sous forme de propositions ('un livre est') ou d'images ;
- syntaxique ;
- morphologique ;
- phonologique.

Rien n'interdit d'ajouter à ces composantes canoniques de l'entrée lexicale constitutives de la L1, d'autres informations, qu'on peut regarder par ailleurs comme appartenant au lexique de la L2. On peut aisément concevoir qu'une connexion se crée entre la spécification sémantique (voire même le lemma tout entier) d'une entrée lexicale, d'une part, et les noeuds qui appartiennent aux composantes phonologique et morphologique d'un item en L2, d'autre part. Cette connexion au réseau constitutif de l'entrée lexicale de L1 serait effectuée en vertu d'un principe naïf de synonymie selon lequel, pour tout item de L1, il existe un item correspondant de L2<sup>15</sup>. Aux noeuds dont l'interconnexion forte en un réseau d'excitations mutuelles (Matlin, 2001 : 138) constitue le savoir sur l'item en L1, s'ajoutent de nouveaux noeuds instables, incomplets, constituant quelque chose comme l'embryon d'un item en L2, et dont l'activation dépend de celles des indices plus efficaces de l'item en L1.

Le connexionnisme permet ainsi de construire un modèle dans lequel le lexique mental existant peut être enrichi de connexions avec des réseaux

---

<sup>14</sup> Un schéma est une unité intégrée de savoir déclaratif. Cf. Gagné, Yekovich et Yekovich 1993 : 81.

<sup>15</sup> On trouve un tel principe à l'oeuvre même chez Vygotski quand il écrit : « L'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former à nouveau des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts. » (1997 : 379-380)

relevant de L2. Dans un tel modèle, les relations entre L1 et L2 sont comprises en termes de relations plus ou moins étroites entre réseaux.

## 6. Une modélisation de l'apprentissage

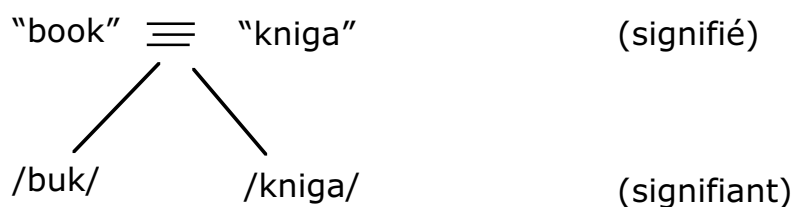
L'hypothèse de la L1 comme instance de médiation pour la L2, a trouvé une expression orientée vers une conception de l'apprentissage comme processus dans les modèles du bilinguisme de Weinreich (1953).

Weinreich distingue trois types de bilinguisme « selon la nature du signe dans les contacts de langues » :

### 1. le « bilinguisme composé » :

« Une fois qu'une identification interlangues a eu lieu entre des sémantèmes de deux langues en contact, il devient possible pour le bilingue d'interpréter deux signes dont les sémantèmes ou signifiés ont été identifiés comme un signe composé avec un seul signifié et deux signifiants, un dans chaque langue » (1974 : 9)

Ce qu'il schématise de la manière suivante :



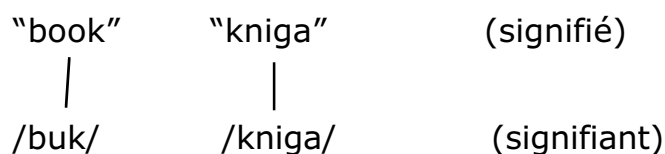
### 2. le « bilinguisme subordonné » dans lequel, dit Weinreich :

« les référents des signes dans la langue en cours d'apprentissage peuvent être non réellement des "choses", mais des signes "équivalents" dans la langue déjà connue. » (ibid.)

Ce qui est schématisé de la manière suivante :



3. le « bilinguisme coordonné » qui est schématisé de la manière suivante :



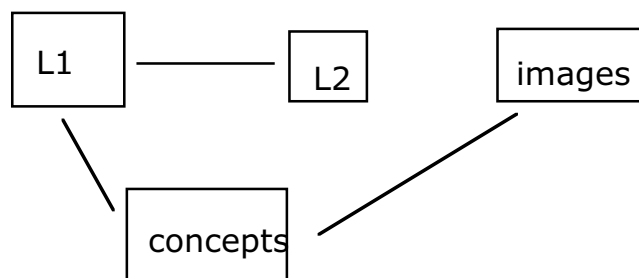
On reconnaît aisément dans le schéma du « bilinguisme subordonné » une schématisation de l'hypothèse de la symbolisation de second degré de Vygotski. C'est, dit en outre Weinreich, une interprétation du signe chez les bilingues « *qui s'applique vraisemblablement quand une nouvelle langue est apprise avec l'aide d'une autre* » (ibid.).

Cette typologie de Weinreich peut nous aider à modéliser le processus de l'apprentissage de langue étrangère en fournissant des étiquettes commodes pour en caractériser les différentes phases.

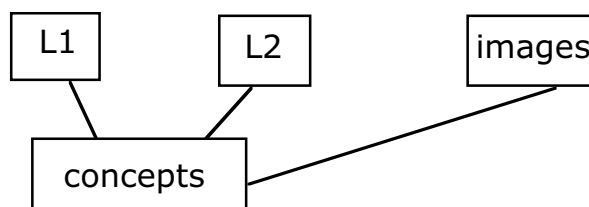
Pour Weinreich, « *l'apprentissage d'une langue fait passer du bilinguisme subordonné à un bilinguisme coordonné* » (ibid.). Mais certains travaux expérimentaux (cf. ci-après) portant sur le problème de savoir comment s'effectuent les connexions entre le niveau sémantique et le niveau lexical pour chacune des langues d'un bilingue laissent à penser que le progrès de l'apprentissage se ferait non du bilinguisme subordonné au bilinguisme coordonné, mais plutôt du bilinguisme subordonné au bilinguisme composé.

Les modèles du lexique mental des bilingues proposés par Potter, So, von Eckart et Feldman (1984) reprennent sous des noms différents les deux premiers de Weinreich. Le « modèle d'association des mots » (*word association model*) correspond au modèle du bilinguisme subordonné : L2 est en contact avec L1 au

niveau lexical au moyen d'associations entre les mots selon le schéma suivant <sup>16</sup> :



Dans le second modèle, dit « de médiation par les concepts » (*concept mediation model*), comme dans le modèle du bilinguisme composé de Weinreich, chaque langue a indépendamment accès à une représentation conceptuelle commune.



L'expérimentation de Potter et al. (1984) a porté sur le temps de réponse de deux groupes d'apprenants, débutants et avancés, dans deux tâches de mémoire sémantique : traduction de mots de L1 vers L2 et dénomination d'images en L2. Le modèle du bilinguisme subordonné prédit un temps de réponse plus rapide pour la traduction que pour la dénomination en L2 parce que dans la traduction il suffit de parcourir la distance entre les deux mots de L1 et de L2, alors que la dénomination d'images exige d'avoir accès au système conceptuel. La conclusion de l'étude était que le modèle composé suffisait à rendre compte des données aussi bien pour le groupe de débutants que pour le groupe d'apprenants avancés. Mais d'autres études ont abouti à des résultats différents. Deux de ces études sont arrivées à la conclusion que le temps de réponse était plus rapide de manière significative pour la traduction chez les vrais débutants, alors que les apprenants avancés avaient des temps de réponse égaux pour les deux tâches.

« Ces résultats, commente Kroll (1993 : 67), démontrent que quand des apprenants adultes de L2 sont dans la première phase d'acquisition, les connexions entre représentations lexicales sont

<sup>16</sup> Kroll (1993) résume ce modèle en disant : « l'accès aux concepts à partir des mots de L2 est médiatisé grâce à L1 par l'activation d'équivalents de traduction de L1 » (66).



prédominantes, de telle sorte que les mots de L2 sont médiatisés par L1. »

La raison pour laquelle l'étude antérieure, celle de Potter et al. 1984, obtenait des résultats égaux pour les deux tâches est que les sujets classés comme débutants étaient déjà trop avancés dans leur apprentissage de L2 (Kroll, 1993 : 67). Ce résultat invite donc à faire l'hypothèse que les apprenants passent d'un système subordonné prédominant à un système composé à mesure que leur apprentissage progresse.

Le modèle du bilinguisme subordonné (le détour par la L1) peut être expliqué, comme je l'ai déjà indiqué, en termes de force (de calibrage) des connexions. De la même manière, on peut expliquer le « bilinguisme composé » comme un renforcement des connexions propres à la L2, c'est-à-dire comme un affaiblissement de la médiation de la L1.

Comment peut-on expliquer cette évolution ? Rien n'oblige à considérer l'effacement de la médiation par la L1 comme une coupure radicale dans la procédure d'accès lexical en rupture avec le modèle antérieur. Il suffit que la médiation par la L1 ne soit plus contrôlée centralement. Cela correspond au processus de *procéduralisation* qui caractérise le développement de l'apprentissage dans sa seconde phase (cf. Anderson, 1983).

Dans la théorie d'Anderson, la procéduralisation consiste en ceci : à force de réaliser et de réussir une performance, le sujet « remplace peu à peu l'application interprétative par des productions qui réalisent directement l'action » (1983 : 34)<sup>17</sup>. Il n'y a plus de rappel en mémoire de travail d'un savoir déclaratif, mais le but visé et les conditions d'application déclenchent directement le comportement adéquat. Il ne s'agit plus d'un savoir déclaratif interprété par analogie, mais de procédures spécifiques pour telle action particulière déclenchées directement par les données externes. L'action n'est plus dirigée d'en haut (*concept-driven*), comme elle l'était auparavant, mais elle est déclenchée de l'extérieur (*data-driven*). Le détour par la L1 n'est plus nécessaire. La procéduralisation contribue à réduire la charge en mémoire de travail puisque l'information déclarative n'y est plus nécessaire. Cela rend le système plus apte à accomplir simultanément une seconde tâche concurrente.

---

<sup>17</sup> Le terme d'« application interprétative » désigne un processus cognitif conscient dans lequel l'analogie avec la L1 joue un rôle central (cf. Bange, Carol et Griggs, 2002).

« Les mécanismes de la procéduralisation produisent un certain nombre de phénomènes associés à l'automatisation du comportement.  
 » (Anderson 1983 : 237)

Dans l'apprentissage de L2, la procéduralisation se manifeste par l'effacement de l'instance de médiation constituée par le savoir du sujet sur sa L1.

Mais il reste que, dans le modèle du bilinguisme composé, l'apprenant ne peut pas résoudre le problème déjà plusieurs fois évoqué du découpage différent du référent d'une langue à l'autre, du fait que, comme le dit Bronckart (1999) :

« les langues naturelles se différencient non seulement par leurs signifiants apparents, mais surtout par l'empan et la structure interne des images constitutives des signifiés ».

Au stade du bilinguisme composé, le découpage sémantique du monde reste celui de la L1, la composante sémantique de l'entrée lexicale reste dominée par la L1. Cette incohérence engendre un certain flou représentatif et des difficultés de formulation qui peuvent se prolonger longtemps dans certains domaines.

L'apprentissage ne peut donc être considéré comme achevé qu'au stade du « bilinguisme coordonné » où s'établit une cohérence meilleure des connexions. C'est d'un redécoupage du champ sémantique qu'il s'agit alors, d'un « réajustement », dit Anderson, dont on peut rendre compte à l'aide des mécanismes de consolidation / affaiblissement et de discrimination.

Il est probable que la plupart des locuteurs se situent simultanément à plusieurs de ces stades selon les structures envisagées. Le processus de procéduralisation a lieu structure par structure. Par sa nature même, il est graduel et, si on peut en constater le progrès, il est difficile de lui assigner un début et plus encore une fin. Les modèles statiques de Weinreich, s'ils ne sont en définitive pas aptes à rendre compte de la dynamique de l'apprentissage, ont tout de même permis une modélisation utile des conditions internes du processus d'apprentissage de langue étrangère.

## **7. Les conditions externes**

Quant aux conditions externes de l'apprentissage de L2, ce sont les conditions interactionnelles dans lesquelles se déroule l'apprentissage. On doit en distinguer deux grands types qu'il est utile de définir l'un par l'autre.

Le premier type est l'apprentissage dans le milieu social où cette langue est le véhicule habituel de la communication ordinaire, et aussi de la communication entre locuteurs natifs et locuteurs non natifs, et où l'apprentissage est subordonné aux contraintes de la vie quotidienne. Dans une telle situation d'*immersion sociale* des locuteurs non natifs, l'apprentissage est un apprentissage spontané de la communication dans la communication. Les partenaires se trouvent dans une situation sociale commune, ils font des présuppositions réciproques sur leurs savoirs, leur interprétation de la situation et leurs intentions et ils poursuivent ensemble un but, pour la réalisation duquel ils mettent en oeuvre des moyens qui se complètent. Ils sont dans les conditions générales de l'action sociale et de la résolution de problème dans l'interaction et la langue est le moyen éminent de cette résolution de problème. Dans la communication entre locuteurs natifs et non natifs ce moyen est inégalement maîtrisé par les interactants : l'un, le locuteur natif le maîtrise ; il va de ce fait devenir le tuteur du locuteur non natif, qui doit apprendre à le maîtriser mieux. L'apprentissage de la langue se fait en quelque sorte *en passant*, dans le couplage réussi de ce moyen (de communication) avec les buts poursuivis dans telle interaction particulière et dans la correction des erreurs de couplage. À aucun moment, le locuteur non natif ne cesse d'être un interlocuteur et on n'évoque aucun mécanisme spécifique d'apprentissage dont il faudrait tenir compte dans l'organisation de l'interaction. On ne se préoccupe que d'intercompréhension, quels que soient les moyens par lesquels on y arrive, qu'ils soient ou non conventionnels. La fonction de tuteur est assumée (avec plus ou moins de bonheur) par tous les partenaires sociaux dans n'importe quelle interaction. La motivation pour apprendre dans ces conditions est immédiate : c'est la réalisation du (des) but(s) de l'interaction. Cette motivation immédiate peut s'insérer pour le locuteur non natif dans une autre plus lointaine et plus vaste : l'intégration au milieu social. Ces conditions externes présentent une homologie évidente avec celles de l'apprentissage de la langue maternelle.

Le second type est celui de l'apprentissage en milieu scolaire, en classe de langue étrangère. Pour pouvoir le caractériser correctement dans sa spécificité, il faut d'abord ne pas perdre de vue que les paramètres qui définissent la structure de la classe comme lieu d'interaction sont ceux de toute interaction sociale. La

classe est en elle-même une situation de discours commune dans laquelle se déroule une interaction primaire qui met en présence des acteurs sociaux. Ces acteurs sociaux sont l'enseignant et les élèves ; ils font eux aussi des présuppositions réciproques sur leurs savoirs et leurs intentions ; ils résolvent ensemble des problèmes en mettant en oeuvre des moyens et notamment une langue. Cette structure interactionnelle générale s'impose toujours et constitue le cadre ultime d'interprétation des événements qui se déroulent en classe. Elle a été abondamment étudiée et ne saurait être ignorée par la didactique sans de sérieux dommages dans la compréhension de ce qui caractérise l'école.

Ce qui caractérise l'école, ce n'est donc pas une structure de communication particulière. Ce n'est pas non plus le fait qu'un des partenaires maîtrise l'outil alors que l'autre doit encore apprendre à le faire : les positions d'expert et de novice se trouvent déjà dans la situation d'immersion sociale. Ce qui caractérise l'école, c'est que le novice est un élève et le tuteur un agent spécialisé d'une institution vouée exclusivement aux apprentissages ; c'est que le but des interactions n'est pas un but externe, mais l'apprentissage lui-même qui devient une fin en soi. Il y a de ce fait un déplacement du centre de gravité de l'interaction, du foyer de l'attention des partenaires vers les activités cognitives de l'élève. Ce qui, dans toute interaction (y compris dans les situations d'immersion sociale), est le domaine privé de chaque interactant, son activité cognitive individuelle, devient, dans le cas de l'élève, l'enjeu commun et prend la place du but communicatif externe auquel chacun contribue en tant que partenaire social. L'interaction en classe subit une sorte d'involution : les moyens de l'interaction en deviennent le but. C'est une première caractéristique.

Une seconde caractéristique est que l'expertise concernant les moyens de communication se mue, du fait même de l'involution décrite ci-dessus, en une position dominante : le maître impose sa conception du but qu'est devenu l'apprentissage (c'est-à-dire une part — importante, voire essentielle — de l'activité cognitive de l'élève) et il détermine seul les moyens qui doivent permettre de le réaliser. L'activité cognitive de l'élève est censée ne plus se dérouler spontanément selon ses propres lois comme dans l'apprentissage en immersion, elle est proposée, guidée et évaluée par l'enseignant, c'est-à-dire imposée à l'apprenant par son partenaire de l'interaction au nom d'un savoir sur les buts et les moyens de l'enseignement assimilé indûment au savoir-faire de l'apprentissage. L'activité cognitive de l'élève est censée se réduire à la seule dimension d'apprentissage que lui dicte l'enseignant. L'élève n'est pas regardé

comme un interlocuteur autonome dans l'interaction, mais seulement comme un objet du faire didactique que le maître manipule au gré de ses options. On n'a donc plus affaire qu'à un simulacre d'interlocution.

Mais la didactique ne devrait pas ignorer que l'activité *cognitive* obéit fondamentalement à ses propres lois et qu'elle ne peut la contraindre. Le premier problème que doit résoudre toute didactique est donc celui de l'adéquation entre les activités cognitives réelles de l'élève dans l'apprentissage et la conception des voies et moyens de l'apprentissage que le maître est en mesure d'imposer par l'enseignement. La solution de ce problème exige d'abord une connaissance des réalités psycholinguistiques de l'apprentissage et si l'objet d'apprentissage est défini comme le savoir-faire communicatif, alors l'apprentissage ne peut être que l'apprentissage procédural de la communication dans la communication.

Historiquement, en classe de langue étrangère, le but de l'interaction a été défini d'abord comme l'apprentissage de la *langue étrangère* en tant que système linguistique, puis comme l'apprentissage de la *communication en langue étrangère*.

Dans le premier cas, il n'y a de place que pour l'apprentissage du système (phonologique-phonétique, lexical, grammatical). La langue étrangère est un objet d'enseignement qui ne se distingue en rien de la physique ou de la géographie. C'est une conception qui limite cet objet à « *un code, un ensemble de règles de production d'énoncés grammaticaux et de compréhension par extraction des significations* » (Bruner, 1983 : 209), qui accorde de ce fait une importance excessive aux structures et néglige les fonctions et le savoir-faire. L'enseignement consiste fondamentalement à associer une structure nouvelle (de la L2) à une image ou à une structure équivalente de la langue maternelle et à demander à l'élève de mémoriser cette association. C'est une conception associationniste, qui peut, dans le pire des cas, devenir un behaviorisme pur et simple.

Il existe une affinité certaine entre cette conception traditionnelle de la langue et de son apprentissage et le caractère systématique et rationnel des enseignements à l'école en général et pour la langue étrangère en particulier : souvenons-nous de la description qu'en faisait Vygotski, l'élève commençant par « la construction consciente et intentionnelle d'une phrase, la définition de la

signification d'un mot, l'étude de la grammaire » (1997 : 375). Et on a vu que la langue étrangère ne peut effectivement être enseignée ni apprise comme l'a été la langue maternelle, les conditions internes ayant radicalement changé. La conception traditionnelle de la classe de LE repose sur cette apparente adéquation entre l'institution scolaire, une conception de la langue comme objet systématique et les conditions internes de l'apprentissage.

Dans le second cas, le but assigné par la didactique à l'apprentissage est la fonction de la langue, c'est-à-dire la communication, qui était négligée précédemment. C'est la révolution introduite par « l'approche communicative » et elle était nécessaire. Mais elle a donné à la langue étrangère à l'école un statut double : la langue n'a pas cessé d'être un objet d'enseignement comme les autres, mais elle est en plus devenue l'outil de communication dans les interactions entre le maître et les élèves. D'une part, la nécessité d'un enseignement systématique est demeurée. D'autre part, considérée comme moyen de communication, la langue doit entrer dans un apprentissage procédural, c'est-à-dire qu'elle doit être mise au service de buts de communication. Ce double statut constitue une difficulté supplémentaire.

En effet, en classe, la communication en langue étrangère se trouve détachée du contexte naturel d'exercice de ce savoir-faire, la communication sociale, et ne peut être mise au service de buts externes de communication, puisque le but normal de la classe est l'apprentissage. La LE ne peut donc apparemment pas être apprise comme dans les situations d'immersion et cependant elle doit l'être : elle doit être apprise dans la communication. D'un côté, cette situation présente un avantage : l'apprentissage est soustrait aux aléas de l'interaction sociale (aux hasards du bon ou du mauvais tuteur qui peut retarder l'apprentissage) et à ses limites (une fossilisation plus ou moins rapide quand les besoins sociaux sont satisfaits). Mais, détachée d'un but externe et inscrite dans une visée scolaire, la communication en langue étrangère est limitée aux interactions qui servent les objectifs de la classe, à savoir l'apprentissage de la langue étrangère tel que le maître se le représente. Elle est même souvent limitée à certains aspects de cet apprentissage seulement (les exercices). La communication n'est alors plus qu'un objet d'apprentissage, comme dans la méthode traditionnelle. La classe cesse d'être une interaction de communication au cours de laquelle l'apprentissage de LE a lieu dans son utilisation même, comme pour tout apprentissage procédural. Elle redevient le jeu de langage didactique traditionnel entre le maître et les élèves qui génère un

jeu de langage secondaire, simulacre limité de la communication entre locuteurs natifs et non natifs. De ce simulacre d'interlocution, l'enseignant peut être la dupe aussi bien que l'élève : il sait bien qu'il ne s'agit pas d'une véritable communication, mais quand même il y croit, ou, du moins, il croit que c'est la seule voie didactique possible.

On en revient à l'associationnisme : la finalité de ce jeu de langage secondaire est l'association entre une structure nouvelle (de la L2) et une fonction. L'objet d'apprentissage a changé, ou plus exactement il s'est déplacé sans changer de nature : ce sont des actes de langage répertoriés qui jouent le rôle que jouaient dans l'enseignement traditionnel les mots et les structures grammaticales, celui de pièces élémentaires qu'il s'agit d'apprendre à associer aux structures pragmatiques correspondantes dans la langue maternelle. La priorité peut être donnée aux questions pragmatiques, mais l'apprentissage reste conçu sur le modèle de l'association. Les méthodes d'enseignement traditionnelles ou communicatives se rejoignent alors paradoxalement.

La raison en est que cette *communication* ignore la dimension actionnelle et cognitive-individuelle de la communication authentique, la dimension de *résolution de problème* que doit revêtir le processus d'appropriation. L'« approche communicative » rejoint le paradigme traditionnel de l'enseignement et peut parfaitement faire bon ménage avec une certaine forme d'associationnisme, voire de behaviorisme.

Ces difficultés découlent des contradictions inhérentes à la place de la langue étrangère dans la situation scolaire. Pour assumer pleinement l'option du langage comme action, la didactique des langues étrangères ne peut se contenter du programme de « l'approche communicative » qui, même s'il demeure nécessaire, risque souvent de tourner court.

## **8. Une perspective fonctionnelle pour la didactique des langues étrangères**

La didactique des langues étrangères doit être à la fois *communicative et cognitive*.

S'inscrire dans cette perspective signifie prendre pleinement en compte la fonction de la langue comme élément essentiel d'action sociale. La classe de langue étrangère doit se dérouler comme un jeu de langage dans lequel les

partenaires, le maître et les élèves, se donnent un but réel d'interaction, pour la réalisation duquel ils mettent en oeuvre des moyens pragmatiques et linguistiques (dans la maîtrise desquels ils sont inégaux, ce qui définit leurs statuts réciproques de tuteur et de novice). Mais il est essentiel de privilégier une communication authentique en gardant bien présente l'idée que c'est seulement en communiquant (authentiquement) qu'on apprend à communiquer. Si l'apprentissage de L2 doit être considéré par l'apprenant comme un apprentissage de la communication, il est nécessaire de le faire fonctionner comme tel. Et communiquer, c'est toujours résoudre un problème. Il faut donc donner à l'apprenant de véritables problèmes d'interaction à résoudre. Le postulat pédagogique de base dans un enseignement communicatif pourrait être résumé par cette formule de Bruner : « *présupposer l'interlocuteur dans l'apprenant* » (1983 : 26).

La signification d'une expression est liée essentiellement aux intentions du locuteur dans une situation particulière et non à la correction des phrases produites. Pour l'apprentissage de la communication, il est préférable qu'un apprenant fasse une holophrase correspondant à son intention plutôt qu'une phrase correcte qui ne serait qu'imitée. La correction ne peut être visée que comme le terme de l'apprentissage et non exigée *ab initio*. La seule voie possible pour un apprentissage de la communication est de réaliser des buts communicatifs dans la langue nouvelle. L'apprentissage des conventions de cette langue se fera progressivement comme le moyen le plus sûr et le plus économique de réaliser ces buts. Ainsi se trouve restituée la hiérarchie naturelle des moyens (linguistiques) et des buts (communicatifs). C'est seulement ainsi, en prenant en compte la dimension cognitive de l'action, que la classe sera en mesure d'assurer dans son déroulement un apprentissage de la communication en langue étrangère.

Le modèle vers lequel doit tendre un enseignement cognitif-communicatif est bien réalisé dans l'« enseignement bilingue », c'est-à-dire l'immersion partielle en classe, où la langue seconde est à la fois enseignée et où elle sert de véhicule à d'autres enseignements. Un tel enseignement doit être considéré comme une variante de l'immersion sociale, dans la mesure où la fonction de communication et de résolution de problèmes dans la langue étrangère y est prépondérante. La force pédagogique de l'« enseignement bilingue » réside en ce qu'il peut fournir aux élèves des problèmes de communication intéressants en mobilisant leur désir de savoir et en ce que ces problèmes sont suffisamment



prégnants pour maintenir au centre de l'attention le but à atteindre, c'est-à-dire en laissant toute son autonomie au travail cognitif de l'apprenant.

Les conditions que les actions de communication doivent remplir pour permettre au novice de mieux apprendre ont été longuement analysées par Bruner (1983) avec son concept d'« étayage ». On peut dire que les problèmes à résoudre doivent remplir trois conditions :

1. Ils doivent, comme je l'ai dit, être des problèmes dont la solution n'a pas été donnée au préalable, car dans ce cas ils ne sont plus des problèmes. La situation doit être ouverte du point de vue des objectifs que l'apprenant peut se donner.
2. Ils doivent être des problèmes qui suscitent l'intérêt de l'apprenant et qui soient d'une réelle portée, si on veut qu'il s'engage pour le résoudre.
3. Ils doivent être enfin des problèmes qu'il puisse résoudre avec l'aide du tuteur. L'apprentissage consiste à faire correspondre des moyens à une fin, avec l'aide du tuteur, à comprendre quels moyens peuvent être couplés à telle fin qu'on s'est donnée et à corriger d'éventuelles erreurs de couplage.

En même temps, il faut aussi tenir compte des conditions internes particulières de l'apprentissage de langue étrangère, c'est-à-dire qu'il faut donner toute sa place à la dimension métacognitive, consciente, systématique, à l'explication de la langue comme système conventionnel sémantique, grammatical, phonologique et de son inscription dans un système de conventions pragmatiques. L'école a toujours donné une place éminente à cette dimension.

Tout apprentissage commence par un stade déclaratif : l'apprentissage de faits et de concepts. Mais l'apprentissage d'un savoir-faire à son stade initial ne doit pas s'arrêter à cela. L'apprentissage d'un savoir-faire commence toujours par l'insertion dans un environnement particulier d'un fait d'expérience qui doit permettre de réaliser une action et de modifier une situation. Le phénomène central de l'apprentissage n'est pas la connaissance d'un fait de langue, mais son interprétation par le locuteur novice comme pouvant donner éventuellement une solution au problème que pose telle situation particulière, et sa mise à l'essai. L'expérience confirme ou infirme ce jugement. L'apprentissage d'un savoir-faire ne peut être autre chose que l'activité cognitive de résolution d'un

problème concret par l'apprenant. Le savoir, d'où qu'il vienne, d'un enseignement cohérent et systématique de la grammaire ou de constatations et de calculs intuitifs de l'apprenant, ne vaut que s'il ne reste pas inerte, c'est-à-dire s'il est susceptible d'être inséré dans une règle pratique pour résoudre un problème particulier. L'apprentissage déclaratif initial ne doit pas viser à livrer des solutions toutes prêtes à associer à des conditions prédéterminées ou à être un exposé simplifié et à petites doses du système linguistique. Le savoir réellement disponible pour la communication ne peut être réduit à un répertoire dans l'esprit des descriptions de la linguistique et de la pragmatique (actes de langage). L'idée même de savoir déclaratif est plus vaste et englobe toute l'expérience du sujet et ce savoir déclaratif doit être interprétable, c'est-à-dire insérable dans une situation particulière pour permettre une action, ce qui n'est pas nécessairement le cas de tout savoir scolaire. Les règles qui composent le savoir utile pour la communication ne sont pas nécessairement des règles de description linguistique, particulièrement syntaxique ; ce sont des règles pratiques (c'est-à-dire du type : 'si X, alors fais Y'). Ces règles sont appliquées d'abord à la solution d'un problème particulier, puis éventuellement généralisées si l'expérience les confirme. Les règles de la grammaire pédagogique sont, par le statut même qui leur est conféré dans les méthodes d'enseignement, des règles ambiguës qui ne reposent pas toujours sur une distinction claire entre règle descriptive et règle pratique.

Les deux exigences simultanées, à savoir la communication comme principe et comme but de l'apprentissage de L2 et le caractère *systématique* (au sens d'une conscience métalinguistique) de cet apprentissage ne peuvent paraître se contredire que si on reste dans certaines habitudes de pensée. Ces deux exigences délimitent un chenal dans lequel les élèves doivent avancer sous la conduite des enseignants. Toute démarche pédagogique sera bonne qui ne contredit pas de manière flagrante ces deux exigences prises conjointement.

Le bon pilotage pourra être évalué en fonction de deux critères :

- le tutorat de l'enseignant doit être indirect et multiple et revêtir les caractères que Bruner a analysés comme composant l'« *étayage* » ;
- l'*autonomie* des apprenants doit être respectée, car il est essentiel de laisser à l'apprenant le temps d'effectuer ses propres opérations cognitives d'appropriation de l'input (auxquelles nul n'a accès).

Il faut tenir compte du fait que l'apprentissage est un processus long qui fait passer, quand tout va bien, du bilinguisme subordonné dans la phase interprétative à des stades plus ou moins achevés de bilinguisme composé, un processus dont les progrès se mesurent aux progrès de la pertinence, de la fluidité et pas seulement de la correction du discours dans la langue étrangère.

## Bibliographie

- Anderson, J. R., « Acquisition of cognitive skill », *Psychological Review*, n° 84/4, 1982, p. 369-406.
- Anderson, J. R., *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1983.
- Bailly, C., « Le déclaratif et le procédural dans l'appropriation psycholinguistique par des francophones de la catégorie du genre en anglais et en allemand ». *Tribune internationale des langues vivantes*, Nouvelle série n° 15/1, Mai 1994, p. 26-33.
- Bange, P., Carol R. et Griggs P., « Genèse du système d'opposition présent/passé en allemand chez une apprenante francophone en immersion », *Marges linguistiques* (revue électronique), n° 4, novembre 2002, p. 123-147.
- Bange, P., Carol R. et Griggs P., *Psychologie cognitive et didactique des langues étrangères. Cognition et interaction*, Paris, L'Harmattan, à paraître.
- Bronckart, J.- P., « La conscience comme “analyseur” des épistémologies de Vygotski et Piaget », dans Y. Clot, (Éd.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 1999, p. 27-53.
- Bruner, J. S., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.
- De Bot, K., « The psycholinguistics of the output hypothesis », *Language Learning*, n° 46/3, 1996, p. 529-555.
- De Groot, A., « Word-type effects in bilingual processing tasks. Support for a mixed-representational system », dans R. Schreuder et B. Weltens (Éds.), 1993, p. 27-51.
- Gagné, E. D., Yekovich, C. W. et Yekovich, F. R., *The cognitive psychology of school learning*, New York, Harper Collins College Publishers, 1993 (2e éd.).
- Goody, J., *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1994.
- Green, D., « Control, activation, and ressource: a framework and a model for the control of speech in bilinguals », *Brain and Language*, n° 27, 1986, p. 210-223.
- Green, D., « Towards a model of L2 comprehension and production », dans R. Schreuder et B. Weltens (Éds.), 1993, p. 249-277.

- Griggs, P., « The role of the common L1 in L2 use and acquisition during communicative pairwork activities between learners », communication au colloque *EUROSLA*, 1998.
- Kroll, J., 1993. « Accessing conceptual representations for words in a second language », dans R. Schreuder et B. Weltens (Éds.) 1993 : 53-81.
- Levelt, W., *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge, MA, 1989.
- Matlin, M. W., *La cognition. Un essai de psychologie cognitive*, Paris, DeBoeck Université, 2001 [traduction fr. de M. W Matlin, *Cognition*, Fort Worth, Tx, Harcourt Brace, 1998 (4e éd.)].
- Potter, M.C., So, K.-F., von Eckart, B. et Feldman, L. B., « Lexical and Conceptual Representation in Beginning and Proficient Bilinguals », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n° 23, 1984, p. 23-38.
- Schreuder, R. et Weltens B. (Éds.), *The bilingual lexicon*, Amsterdam, Benjamins, 1993.
- Schütz, A., *Collected Papers*, 3 vol., The Hague, Martinus Nijhoff, 1962.
- Swain, M. et Lapkin, S., « Problems in output and the cognitive process they generate: A step towards second language learning », *Applied Linguistics*, n° 16, 1995, p. 371-391.
- Vygotski, L., *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.
- Weinreich, U., *Languages in contact: Findings and problems*, New York, 1953 [réimprimé en 1974, La Haye, Mouton, 8e éd.]

## Pratiques communicatives et appropriation de langues à l'école primaire

Ulrich DAUSENDSCHÖN-GAY  
Université de Bielefeld

Pendant l'année scolaire 2003/04, huit élèves sur les vingt du CM2 de l'école primaire de GT (Creuse) apprennent l'allemand (quatre filles et quatre garçons), dont trois en première année (ils ont commencé l'anglais en CM1) et cinq en deuxième année. Avec sa maîtresse Martine, le groupe participe au projet « Tele-Tandem » (désormais TT) de l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ)<sup>18</sup> qui propose aux classes :

- la programmation d'une rencontre de classes avec une école partenaire en Allemagne (en l'occurrence la quatrième classe de l'école primaire à HN, dans la région de Karlsruhe) ;
- la constitution d'un projet binational de classes intégrant des éléments de « simulation globale » et des activités selon la méthode tandem<sup>19</sup> ; les classes à GT et HN ont choisi le thème du cirque qui les occupera avant et pendant la rencontre ;
- l'intégration d'activités assistées par ordinateurs connectés des deux écoles : transfert de documents (par exemple, relatifs au thème du cirque), chats, envoi de courriels et séances de visioconférence (« séances TT ») qui permettent aux enfants de communiquer directement avec leur partenaire allemand ou français.

Un léger dispositif d'observation<sup>20</sup> a fourni un ensemble de données, recueillies dans la classe à GT pendant plusieurs séances, mais aussi dans d'autres classes participant au projet TT. Il s'agit d'enregistrements vidéo, pris par des observatrices externes pendant les cours ainsi que pendant des rencontres de

---

<sup>18</sup> Le projet est piloté par Bernadette Bricaud de l'OFAJ, Dominique Macaire de l'IUFM Bordeaux et de Ulrich Dausendschön-Gay de l'université de Bielefeld. Les détails du projet sont documentés dans une série de textes sur le site de l'OFAJ. Voir aussi la présentation, dans un contexte méthodique et théorique plus large, dans Macaire (sous presse a).

<sup>19</sup> Du grand nombre de publications sur ce sujet, je ne mentionne que OFAJ (1999) qui focalise en particulier les aspects didactiques et l'application des principes méthodiques dans les rencontres de jeunes et en classes de langue.

<sup>20</sup> Pendant la première phase du projet en 2003, à laquelle ont participé trois binômes de classes, nous avons recueilli un nombre important de documents de type ethnographique : enregistrements audio et vidéo dans les classes et pendant les rencontres (avec une observation participante), interviews, notes, recueils de documents écrits, cahiers TT de chaque élève, questionnaires pour les élèves, les instituteurs et les parents, etc. Il a fallu alléger le dispositif pour la deuxième phase, vu le nombre important de dix binômes qui ont participé cette année.

classes, de notes structurées des observatrices<sup>21</sup>, et d'interviews qu'elles ont menées avec les élèves et leurs enseignants. C'est principalement sur la base des données vidéo que je me propose, dans ce qui suit, de décrire un certain nombre de pratiques communicatives qu'on peut observer dans les cours. L'accent sera mis sur trois types récurrents de pratique. Dans un dernier chapitre, je vais discuter de ces pratiques dans une perspective théorique et méthodologique.

## 1. Deux pratiques communicatives dans une séance TeleTandem

Commençons par un extrait du cours du 15 décembre 2003, à GT, qui est la première séance TT avec l'école partenaire à HN. Dans une salle de classe, qui n'est pas la classe habituelle du cours d'allemand, deux ordinateurs sont à la disposition du groupe. Le premier est connecté avec une certaine Irmi, tutrice technique du projet ; les élèves la connaissent de par sa voix et ses écrits à l'occasion d'un premier contact MSN qu'elle a établi avec la classe, il y a un mois. Le deuxième ordinateur est connecté au poste de la classe à HN, il intègre une webcam, mais non le son (pour des contraintes techniques qui seront levées pour la séance suivante de TT du 26 janvier 2004), qui est transmis séparément par téléphone mobile.

### 1.1. Les activités observables

Tous les élèves sont réunis devant un des deux ordinateurs, connecté à Irmi ; Izequiel tient le clavier, Julien est à côté de lui ; les autres sont regroupés derrière eux. Martine est devant l'autre ordinateur, elle essaie de se connecter au groupe à HN.

Irmi vient de réagir par 'gut' ('bien') au fait que la connexion est enfin établie :

#### *Exemple 1 - Extrait 1*<sup>22</sup>

- 1 J: tiens, (.) elle a dit ,gut  
 2 I: gut  
 <<lève un bras, signe de 'j'ai gagné'>>  
 3 N: elle a dit gut  
 4 C: (-) irmi dit gut  
 5 N: martine !  
 <<C et N se précipitent vers Martine>>  
 6 M: ben oui, (-) répondez-lui, (.) vous êtes assez grands,

<sup>21</sup> Les notes indiquent la date et la durée de chaque séance, décrivent les objectifs et le déroulement du cours, proposent une typologie des activités en classe, font le répertoire d'éventuelles productions, essaient une première évaluation globale de l'observation ainsi des notes précises en termes d'apprentissages de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ; elles se terminent, selon les besoins des observateurs, par des remarques méthodologiques.

<sup>22</sup> Le principe des transcriptions suit les normes habituelles en analyse conversationnelle ; je me sers des conventions GAT selon Selting, Auer, Barden, Bergmann, Couper-Kuhlen, Günther, Meier, Quasthoff, Schlobinski et Uhmman (1998).

- <<C et N retournent vers le groupe, petit débat dans le groupe, interruption de l'enregistrement>>*
- 7 J: mais réponds,  
 8 ??: (à Is) dis gut  
 9 I: mais ça lui dira rien, (-) elle l'a déjà mis ;  
 10 J: alors mets sehr gut  
 11 N: ,guten tag ;  
 12 J: <<bas> alors guten tag>  
*<<N aide Is à inscrire>>*  
 et voilà ; (.) entrer !  
*<<I fait entrer le texte, bruits d'excitation>>*
- 13 D: avec irmi ça passe bien,  
 14 L: on a mis ,guten tag ;  
 15 O: ça marche bien,  
 16 I: oui ça marche bien, et elle va répondre bientôt  
*<<J et I montrent vers l'écran>>*

Et en fait, Irmi répond par 'bonjour Martine', les enfants par 'nein, c'est les enfants', Irmi par un émoticon qui pleure, les enfants mettent 'ja'. Chaque étape est négociée à l'intérieur du groupe d'enfants, chacun apportant des propositions (qu'est-ce qu'on écrit ?) et des savoirs (comment ça s'écrit ?). Les enfants ne tiennent pas compte des propositions linguistiques de l'observatrice Karin (O) qui traduit 'c'est les enfants' en allemand ; c'est leur affaire ! Petit dialogue entre le groupe et l'observatrice :

*Extrait 2*

- 17 O: vous faites quoi là,  
 18 I: on écrit à irmi  
 19 O: ok (.) et c'est par msn,  
 20 N: hm !  
 21 O: messenger ; (-) c'est le chat (-) que vous utilisez,  
 22 N: mhm, (.) ja, (-) ja,  
 23 I, J: ja, (-) ja,

Cet épisode de communication bilingue autogérée par les enfants est interrompu par le message d'Irmi disant que 'ça fonctionne maintenant', la connexion avec l'école à HN est établie. Les enfants continuent le chat avec Irmi, et ils ne vont le terminer qu'au moment où Martine leur dira d'arrêter : 'mettez-lui qu'on va arrêter la conversation là parce qu'on est en conversation avec les autres et c'est ça qui est important'. La caméra focalise maintenant plutôt l'autre poste.

- 24 M: viens viens, (-) il y en a un qui veut avec vous (-) romain ; (-) tu parles

Martine appelle donc Romain qui se met devant l'écran, sans savoir quoi faire. Il voit la surface MSN avec, à droite en haut la fenêtre de la webcam à HN et au-dessous sa fenêtre. Martine lui propose 'mais écris leur qui tu es', et Romain se

met à écrire. Martine lui apporte le téléphone portable qui permet d'intégrer le son à l'image et à l'écriture.

### Extrait 3

- 25 M: tu vas te présenter le premier, (-) en français (-) et après elle va se présenter en allemand
- 26 R: <<parle dans le téléphone>> je m'appelle ,romain (.) j'ai deux ans (-) ehm : j'ai ,dix ans <<il écoute attentivement, souriant, pendant presque deux minutes, mais ne dit plus rien>> martine, (.) elle m'a répondu
- 27 M: <<s'approche et regarde l'écran>> mais tu ne le lui as pas dit, (-) <<vers R>> langsamer
- 28 R: <<répète dans le téléphone>> langsamer

Après une autre minute de silence, c'est le tour de Laetitia qui va réagir de la même façon que Romain. Seuls devant l'ordinateur, les enfants sont en train de faire un exercice auquel ils s'étaient entraînés pendant deux séances précédentes. Ils ont appris à se présenter en français en disant leur nom, leur âge et trois choses qu'ils aiment ; ils ont appris à parler lentement, à bien articuler, et à utiliser un bon français. Martine leur a dit aussi ce que les enfants allemands vont dire dans leur langue. En plus, ils disposent d'une feuille sur laquelle sont inscrites quelques expressions pour l'organisation d'une conversation et qui est devant eux pendant la visioconférence. Vers la fin du cours, les élèves se trouvent souvent à deux devant l'ordinateur, un/une qui tient le téléphone et ne parle pas, un/une deuxième qui écrit sur le clavier, assurant ainsi un minimum de communication. Comme la *conversation téléphonique* ne fonctionne pas trop bien, Martine intervient de plus en plus pour indiquer des expressions en allemand ('langsamer bitte' 'plus lentement', 'lauter' 'plus fort', 'wie bitte' 'qu'est-ce que tu as dit'), mais aussi pour encourager les élèves, malheureusement sans trop de succès.

## 1.2. Catégorisation des activités

Un premier résumé de cette séance devrait aider à comprendre pourquoi la communication autogérée et non préparée avec Irmi fonctionne évidemment bien, pendant que la visioconférence préparée à l'avance et dotée de ressources écrites facilitatrices s'organise autour de longs silences de part et d'autre. Le schéma suivant propose une confrontation des deux épisodes communicatifs selon quatre critères :

	<b>GROUPE</b>	<b>TANDEM</b>
<b>Gestion de la Situation</b>	Auto-gestion <ul style="list-style-type: none"> <li>• contenus improvisés</li> <li>• groupe et entourage comme ressources</li> </ul>	Hétéro-gestion <ul style="list-style-type: none"> <li>• préparation minutieuse</li> <li>• ressources préfabriquées</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• travail commun</li> <li>• prise d'un rôle interactionnel dans la situation</li> <li>• tâche conversationnelle <ul style="list-style-type: none"> <li>- négociée</li> <li>- personnelle/du groupe</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• travail isolé</li> <li>• rôle préfixé</li> <li>• tâche <ul style="list-style-type: none"> <li>- préconçue</li> <li>- institutionnelle</li> </ul> </li> </ul>
<b>Type de communication</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• communication libre</li> <li>• enchaînement des énoncés</li> <li>• 'le parler bilingue'</li> <li>• engage le groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• communication triangulaire</li> <li>• fragmentation du discours</li> <li>• un énoncé – une langue</li> <li>• engage l'individu</li> </ul>
<b>Intégration dans une suite d'activités</b>	continuation des contacts avec Irmi	activité isolée dans la séance (chacun attend son tour) <u>mais</u> : projet d'apprentissage à long terme
<b>Compétences techniques, linguistiques, et sociales</b>	Complémentaires parmi les partenaires (bonne maîtrise technique)	Individuelles (bonne maîtrise technique)

Comparaison des deux situations de communication en auto-gestion et hétéro-gestion

Les commentaires suivants concerneront les deux premiers critères ; ils nécessitent des explications plus détaillées qui permettront de généraliser certaines observations. Les aspects de l'intégration et des compétences seront intégrés dans ce chapitre.

### 1.3. La gestion de la situation

Le critère de la *gestion de la situation* permet de faire ressortir comment et à quel degré les élèves peuvent influencer de leur propre initiative sur l'interaction en cours. Dans la situation tandem, il est évident que les aides apportées aux élèves restreignent de façon dramatique leurs marges de manœuvre, ils ne peuvent faire que ce qui a été prévu pour eux et ce qu'ils ont appris par cœur, en l'occurrence leur nom et leur âge. Quand ils ne comprennent pas les énoncés de leurs partenaires, ils sont incapables de réagir puisqu'ils ne peuvent pas dire ce qu'ils n'ont pas compris. La feuille qui leur propose un nombre de routines pragmatiques du type 'langsamer' ('plus lentement') ne peut vraiment être d'aucune utilité quand ils ne savent pas pourquoi ils n'ont pas compris.

La situation du groupe est, au contraire, caractérisée par ce qu'on pourrait appeler une *compétence distribuée* : les élèves s'entraident devant l'ordinateur (une situation qui se produit dans d'autres séances TT et qui semble faciliter la tâche) et la partenaire Irmi est suffisamment compétente pour compenser les déficits linguistiques des élèves. Pendant que l'enseignante essaie de préparer l'enfant (et ceci probablement de façon incomplète) à la séance TT qu'il est

censé maîtriser seul, la tutrice qui communique avec le groupe décharge la situation de communication selon le besoin actuel qui naît de la dynamique d'une conversation déclenchée par les enfants. Il faut aussi noter que le contact entre les élèves et Irmi a déjà une petite histoire qui a commencé dans une séance MSN vers la mi-novembre. Le protocole écrit de cette séance a fait l'objet d'un épisode pendant lequel Martine a introduit le vocabulaire technique et le fonctionnement de la messagerie. La partie tandem, au contraire, est le premier contact visuel des enfants, elle sera poursuivie quinze jours plus tard.

#### 1.4. Types de communication

Pour typiser – de façon certainement un peu grossière – les situations communicatives du groupe et des tandems, je propose la distinction entre communication libre et communication triangulaire. Le premier terme ressort immédiatement des observations par rapport à la gestion des situations. À souligner aussi la dynamique séquentielle des échanges élève-élève et élève-Irmi ainsi que la présence très remarquable des deux langues dans les énoncés des élèves et dans leur entretien avec la tutrice. On pourrait appliquer le terme de « parler bilingue » introduit par Lüdi et Py (2002) pour souligner la richesse des interactions dans lesquelles chacun peut parler sa langue. Cette compétence permet aux interactants de puiser dans les ressources linguistiques communes, de les combiner librement dans les énoncés, et de développer une pratique communicative commune et spécifique au groupe. À ma connaissance, cette observation peut être faite fréquemment dans des situations non institutionnelles, mais elle est plutôt rare à l'école qui défend – tout comme d'ailleurs la méthode tandem – l'emploi exclusif de l'une ou l'autre langue en question.

C'est ce dernier principe qui s'applique dans la situation tandem, chacun utilisant sa langue sans comprendre les énoncés de l'autre. Je propose le terme de *communication triangulaire* pour caractériser globalement ce type d'entretien qui se produit fréquemment à l'école. Nous allons consacrer un chapitre entier à la description de ce type de communication.

## 2. Une pratique récurrente : la communication triangulaire

La catégorisation de « triangulaire » fait référence au fait que l'interaction élève-élève passe systématiquement par l'enseignante qui gère complètement l'échange. Le segment suivant est extrait d'un autre corpus ; il me servira à exemplifier le principe général de la triangulation d'une communication scolaire. Nous sommes dans le cours d'allemand d'un CM2 à NS qui prépare un échange avec une classe en Allemagne ; les partenaires participent au projet

TT<sup>23</sup>. Les élèves, toujours en binômes, sont en train de faire des simulations d'une situation de vente dans un magasin. Suivons l'échange entre deux filles, A et B, qui se trouvent en face-à-face avec, entre elles, la table qui sert de guichet ; l'enseignante (E) observe la scène, elle est en position latérale par rapport aux deux protagonistes.

### Exemple 2

1.A: was willst du' (\_B)  
qu'est-ce que tu veux  
2.B: (2 sec) mh:: . . ein mantel,  
un manteau  
3.E: ´einen mantel (A \_)  
un manteau  
4.A: (\_B) emh . welchen  
lequel  
5.E: welche  
quelle  
6.A: welche .  
7.E: farbe  
couleur  
8.A: welche . welche farbe'  
quelle . quelle couleur  
9.B: emh:: . lilas (A\_) und mh . orange, emh:: .  
lilas et orange,  
10.E: lilas und orange,  
lilas et orange  
11.A: (4 sec) (\_B) ehm . ich habe keinen,  
ehm . je n'en ai pas,  
12.B: tschüs  
salut  
13.A: auf wiedersehen,  
au revoir

L'enseignante exerce principalement des activités de contrôle :

- veille à la correction linguistique des énoncés (lignes 3 et 5) ;
- achève l'énoncé de A à la ligne 7 ;
- répète un énoncé pour confirmer la version appropriée ;
- par contre, n'intervient pas dans les parties de cadrage rituel au début et à la fin.

Le résultat est un dialogue fragmenté, l'intérêt principal étant la correction des moyens linguistiques mis en œuvre, et non l'authenticité situationnelle de l'échange. La parole de A, adressée à B, passe d'abord par l'enseignante qui lui donne la forme correspondant aux normes abstraites de la langue standard. Ce passage obligé de la parole des enfants par l'institution de contrôle la leur désapproprié, ils n'utilisent pas leurs propres mots. Le fait que les passages

<sup>23</sup> Pour des raisons techniques, il n'y aura pas de séance TT dans cette première phase du projet en 2002/2003.

rituels passent totalement inaperçus par l'enseignante est une preuve de plus de ce que nous participons à un exercice de répétition de structures grammaticales et non à la répétition d'une petite scène sociale.

Dans l'extrait 3 du premier exemple, la situation de Romain, pendant la séance TT, devant son ordinateur, est bien comparable. Il dit ce qui a été minutieusement préparé dans deux séances précédentes (à savoir dire en *bon* français, et de façon bien compréhensible, son nom, son âge et trois choses qu'il aime faire). Il sollicite l'aide de Martine quand il ne comprend pas et quand il ne sait plus quoi faire. Martine lui propose ce qu'il peut dire ('dis-lui qui tu es') et comment il peut réagir ('langsamer'). À la différence de l'épisode de l'exemple 2, la situation se complique par le fait que Martine ne peut pas suivre le déroulement de l'interaction de Romain avec son partenaire tandem à HN, ce qui rend le contrôle assez difficile ; d'où le moment peu approprié quand elle lui suggère de dire 'langsamer' — ce qu'il fait immédiatement, aveuglément pour ainsi dire ; le caractère fragmenté, non enchaîné des énoncés est ici encore plus flagrant.

Tout cela se reproduit dans la séance suivante de TT qui a lieu le 26 janvier 2004. Cette fois, la technique fonctionne dès le départ. Les élèves ont apporté des animaux en peluche qu'ils se montrent mutuellement ; ils se disent à tour de rôle le nom des animaux, chacun d'abord dans sa langue et en le répétant dans la langue de l'autre. L'extrait suivant est tiré du début de la séance, l'observatrice Karin est responsable de l'enregistrement vidéo et du PV<sup>24</sup>. Martine est devant l'ordinateur, déjà connecté au groupe allemand à HN. Elle parle à l'élève Alexander et à l'enseignant Walter qu'elle connaît bien.

### Exemple 3

- 1.W: sag ja, ich habe eine videokamera  
dis oui j'ai une une webcam
- 2.A: wir ham eine videokamera  
nous avons une webcam
- 3.M: ja; IHR habt eine videokamera,  
oui vous avez une webcam
- 4.A: ja,
- 5.M: ja; (.) un wir auch (-) mit eh karin; (--) eh also jetzt kommt von uns jetzt  
oui nous aussi avec karin alors maintenant de notre côté c'est cécile
- 6.M: kommt cécile <<elle se lève>> (---) cécile tu te mets là, (.) les autres vous  
allez là-bas; <<C s'assoit, M lui met le casque sur la tête>> (--) et on laisse  
cécile se débrouiller; (--) hopp, (-) tu écoutes, (.) tu peux lui dire c'est cécile,  
(-) les phrases que t'as à dire, (---) <<M met une feuille avec les énoncés  
préparés à côté de l'écran>> là;
- 7.W: frag das ist ein junge,

<sup>24</sup> Protocole Verbal.

demande c'est un garçon

8.M: nein; (.) das ist ein MÄDchen; <<rit>> raté, walter

non c'est une fille

9.W: sag alles auf deutsch; (-) dann muss er auf deutsch antworten (--) <<plus bas> ach ein ,mädchen> <11 sec, M chuchote avec les autres élèves> sagt sie was,

dis tout en allemand comme ça il doit répondre en allemand ah bon c'est une fille

10.A: (2sec) nein,

11.W: DU musst was sagen (-) sag mal hallo ich bin der alexander

Tu dois dire quelque chose dis je suis alexander

12.A: hallo ich heiße alexander;

allô je m'appelle alexander

13.M: <<à C>> toi aussi faut que tu parles (-) tu leur dis que tu es cécile et ce que t'as à dire,

14.C: <<hésitante> chuis cécile,> <17 sec>

15.A: <<très bas> ich bin alexander>

16.W: jetzt muß du ihr den (-) du musst (--) ehm (.) jetzt was nachsprechen; (--) und dann zeigst du ihr den elephanten (---) in der hand (--) hochheben, mhm, (---) du musst jetzt ihr sagen das ist ein elephant, und dann muss sie es nachsprechen; (--) okay, (-) zeig jetzt mal den den (.) für die kamera,

maintenant tu dois lui tu dois répéter quelque chose et puis tu lui montres l'éléphant dans ta main

levée tu dois lui dire c'est un éléphant et après elle doit répéter okay montre-le pour la caméra

17.A: dasisein elephant;

cest éléphant

18.W: langsamer (-) nochmal,

moins vite encore une fois

19.A: das ist ein elephant; <4 sec>

c'est un éléphant

20.M: <<fort> il faut que tu répètes, cécile> <<C ne réagit pas>> (--) RÉPÈTE.;

21.W: << à A>> sags noch mal ; (--) <<fort> noch einmal bitte,>

encore une fois s'il te plaît.

22.A: noch einmal bitte,

encore une fois s'il te plaît

23.W: (3sec) wiederholst du noch mal

tu répètes encore une fois

24.M: <<s'approche de C, la touche au coude>> <<bas> répète>

25.W: sagst du's noch mal,

tu le dis encore une fois

26.A: wiederholst du noch einmal,

tu peux répéter encore une fois

27.M: kannst du (-) t'entends, là, <<montre le haut parleur et parle au micro de C>> kannst du wiederholen ; (--) kannst du bitte wieder/

tu peux répéter tu peux répéter s'il te plaît

28.A: <<fort> das ist >

c'est

29.W: <<bas> das ist ein>

c'est un

30.A: <<fort> das ist ein elephant>

c'est un éléphant

31.C: <<bas, articulation française> dsei (.) éléphant>

cest éléphant

32.M: répète ce qu'elle dit <<range le haut-parleur>> écoute bien ça et répète ce qu'elle dit ; (-) kannst du wieder,holen bitte

tu peux répéter s'il te plaît.

- 33.A: <<très fort, articulant chaque syllabe>> das ist ein elefant ;  
 34.C:sei (-) sei éléphant,  
 35.M: plus fort (-) plus fort pour qu'elle entende  
 36.C: sei sei éléphant, (6 sec)  
 37.W: jetzt kommt (-- ) jetzt kommt (.) jetzt kommt ehm gottfried; (-- ) gut du nimmst ein anderes tier,  
 maintenant c'est le tour de gottfried bon tu prends un autre animal  
 38.M: <<regarde l'écran>> quentin viens <<enlève à C le casque et le donne à G qui prend place devant l'ordinateur>>

Pour cet extrait (qui dure presque 3:30 min), je n'ai pas l'intention de discuter de l'emploi qui est fait des moyens multimédias<sup>25</sup> bien que cet aspect mérite quelques remarques. Comme dans les descriptions précédentes, je vais juste souligner les pratiques communicatives qui se manifestent de façon exemplaire dans cet épisode :

- il y a confirmation de la fragmentation du discours en unités préfabriquées ;
- il n'y a aucune initiative thématique ou organisationnelle de la part des élèves ;
- les élèves reproduisent les paroles que les enseignants leur soufflent (par exemple en 12 et 29) et qui ont été préparées à l'avance (la preuve en est la feuille que M place devant C en 6) ; le *dialogue élève-élève* est remplacé par deux dialogues enseignant-élève où tout le monde communique avec tout le monde, sauf les élèves entre eux ;
- l'exercice – et c'est bien de cela qu'il s'agit – n'est pas achevé ; le principe tandem voudrait que l'élève allemand répète aussi en français le nom de l'animal que son partenaire lui aurait donné dans sa langue ;
- l'échange commence par un petit rituel de salutation hétéro-déclenché (de 11 à 15) et incomplet selon les conventions habituelles (on s'attendrait à une suite du type 'salut', 'halô'), mais on cherche en vain une clôture quelconque de l'échange entre Cécile et Alexander.

La communication triangulaire est un modèle très fréquent<sup>26</sup>. Elle naît de la tentative, très positive, des enseignants de décharger la situation qui est prenante et difficile pour les enfants. Nos observations indiquent cependant que la situation de communication libre avec un partenaire suffisamment compétent

<sup>25</sup>Voir à ce sujet entre autres Macaire (sous presse b), Pothier (2003) pour une vue d'ensemble et Münchow (2004) pour le contexte du FLE en Allemagne.

<sup>26</sup> Nous l'avons retrouvé, par exemple, dans des rencontres binationales du primaire, pendant des activités communes en ville, donc hors contexte scolaire *classe*. La simple présence d'adultes, non forcément d'enseignants, déclenche les mêmes habitudes qui font passer par les tuteurs (parents, adultes accompagnant le groupe) le dialogue entre les enfants. Il y a très peu de communication libre, et s'il y en a, elle ne se fait pas en présence de la caméra qui est un instrument d'observation *invasif*, c'est-à-dire que la caméra ne reste pas inaperçue, donc elle influe massivement sur le comportement des acteurs

prouve la bonne compétence des enfants à gérer une situation inattendue, tout en leur permettant d'agir selon leurs besoins et avec leurs propres paroles, certes imparfaites. La communication préparée et préprogrammée, par contre, s'avère être trop difficile pour les enfants, et ceci malgré – ou à cause (?) – les interventions des enseignants ; les enfants ne s'approprient pas les paroles que les enseignants leur ont préparées et qu'ils ont répétées plusieurs fois.

Le chapitre suivant introduira un troisième type de pratique communicative qui elle aussi semble être au cœur des objectifs que les enseignants poursuivent dans les cours<sup>27</sup>.

### 3. Activités réflexives et l'entraînement au « discours approprié »

Au début de la séance du 24 novembre 2003, Martine, l'enseignante à GT, réunit les filles N, B, L, et C, ainsi que les garçons J, Q, et R devant le protocole écrit de la première séance *chat* qu'ils ont eue avec la tutrice multimédia Irmî.

#### Exemple 4

- 1.M: par contre, (-) ce que je voudrais c'est que vous expliquiez (--), eh ce (-) ce qu'on a fait la dernière fois avec Irmî ; donc (.) vous pouvez vous lever et aller voir là-bas, (--), pour expliquer ce qu'on a fait <<M se dirige vers un mur dans la classe, les enfants la suivent et se réunissent avec elle devant le protocole qui est collé au mur ; M demande aux enfants de se ranger en demi-cercle ouvert>> l'idée serait qu'on voie nous tous mais que Karin puisse regarder aussi ; <<4 sec>> alors là-dedans je vous écoute ; <<5sec, M aide les enfants à bien se ranger>> alors qu'est-ce qu'on voit là-dessus ; (-) comment, ça c'est passé ;
- 2.N: ben : (-) on s'est passé des messages par eh : internet, (-) et eh : (-) on a envoyé des messages et on les a renvoyés, <<M : oui,>> on s'est dit comment on s'appelait <<... ?>>
- 3.M: alors qu'est-ce qu'on voit ce qu'on a repéré sur le papier ;
- 4.N: eh : les messages qu'on a envoyés et qu'elle a renvoyés, <<... ?>>
- 5.M: c'était quoi, comme genre de message
- 6.N: ben : (.) comment on s'appelait,
- 7.M: ben on a posé (-) en fait on a fait quoi ;
- 8.N: on s'est posé des questions,
- 9.M: ouais (.) un dialogue <<geste 'échange' des deux mains>> (-) on a fait un dialogue, (.) un dialogue comment, <<4 sec>> oral, (-) oral, ou
- 10.B: des fois
- 11.M: des fois ; (-) est-ce que nous nous (--), c'était un dialogue écrit ; (--), <<indique du doigt le protocole écrit>> puisque tout est là, (-) qu'est-ce qui

<sup>27</sup> Cf. à propos des pratiques en classe et leur classification, la remarquable étude de Cambra Giné (2003) qui distingue, depuis sa perspective de didacticienne et d'ethnographe, les interactions avec une fonction tutélaire des professeurs, des situations d'étayage entre pairs, et le domaine des représentations que les acteurs développent de leurs propres activités.

s'est passé ; (-- ) ehm : blondine, t'avais été chargée de surligner en orange  
 quoi ;  
 12.B: notre adresse ;  
 13.M: notre adresse ;

Sur ce modèle, Martine introduit peu à peu le vocabulaire relatif aux contacts multimédias : l'adresse Internet qui apparaît dans le protocole 'chaque fois que nous posons des questions', les parties 'qu'on entend' (surlignées en rouge) que Martine nomme des 'parties son' et qui s'appellent 'audio-Unterhaltung' dans le protocole, 'ce qu'on voit' (surligné en jaune), c'est-à-dire les images transmises par 'la webcam' qui permettra de faire des 'visioconférences'.

Pendant cette séquence d'activités réflexives<sup>28</sup> ('qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois avec Irmi?'), Martine introduit systématiquement le vocabulaire dont on a besoin pour faire un *discours approprié*, qui se place, pour la situation à l'école, à côté du quotidien ('ce qu'on entend' ; 'ce qu'on voit'), du vécu hors de l'école. Les enseignants que nous avons pu observer pendant leurs cours d'allemand, ont souvent recours à ce type d'activité réflexive pendant les *bilans* à la fin des séances TT. C'est le moment de la mise en commun des expériences que chacun a pu faire dans son tandem, de l'accentuation de ce qui est d'intérêt général (le vocabulaire et les *phrases* employés ou les stratégies de compréhension orale), mais aussi parfois de l'entraînement à un discours qui permet aux enfants de dire leurs expériences et d'organiser leurs apprentissages dans le contexte institutionnel de l'école. Prenons Martine et ses élèves encore une fois en exemple :

*Exemple 5 (fin de la séance TT du 26 janvier 2004)*

M: on va faire le bilan de ce qu'il y a de passé (-) vous savez moi j'ai noté ce que vous aviez vu (-- ) à qui vous aviez parlé (-) donc eh :: chacun déjà va dire à qui il a parlé

*<<M demande à plusieurs enfants à qui ils ont parlé et quel animal en peluche leur partenaire leur a montré, la réponse étant toujours 'das ist ein ...', donc une répétition du répertoire linguistique mis en jeu pendant la séance TT ; M arrive enfin à Julien :>>*

1.M: à qui je n'ai pas demandé (-- ) julien ;  
 2.J: moi,  
 3.M: oui ; (-) à qui tu as parlé ; <<M regarde sa feuille>>  
 4.J: ehm : (-- ) marie (-- ) elle m'a montré un sanglier,  
 5.M: un sanglier ; (-) alors, (-) c'était dur à répéter ça ; hein,  
 6.J: <<réfléchissant>> un sanglier <<3sec>>  
 7.M: wildschwein ; (-- ) wildschwein ;

<sup>28</sup> Pour leur rôle dans les processus d'appropriation d'une langue étrangère, cf Vasseur et Arditty(1996)



- 8.I: wi :dschwein ;  
 9.J,N: wildschwein;  
 10.M: qu'est-ce qu'il y a dans wildschwein (-) on le connaît (.) oui,  
 11.B: schwein  
 12.M: oui ; (.) schwein (-- ) c'est quoi un sanglier, (-- ) un sanglier en français c'est  
 quoi ;  
 13.L: une bête,  
 14.M: oui une bête (-) et quelle sorte de bête ;  
 15.I: cochon ;  
 16.M: cochon comment,  
 17.I: sauvage  
 18.M: cochon sauvage ; (-) c'est exactement ce que veut dire wildscheine ;  
 19.N: ah oui c'est ça  
 20.M: seulement pour nos petits amis allemands c'est plus facile parce qu'ils ont  
 gardé schwein dedans (-- ) donc wildschwein <<M regarde sa feuille>>  
 Najma  
 21.N: moi je me rappelle plus comment elle s'appelle mais je me rappelle ce  
 qu'elle m'a montré ;

Ce que j'ai appelé discours approprié comporte encore une autre dimension qui se manifeste de façon particulière dans toutes les interviews que les observatrices ont menées après les cours avec les enfants qui participent à l'expérience tele-tandem. Les réponses à la question 'la séance TT, ça t'a plu ?', 'et pourquoi' ils répondent tous de la même manière : 'oui, c'était trop bien', et puis ils détaillent :

- 'On s'est vus
- On s'est parlé
- On a pu causer avec les partenaires
- On a communiqué en direct
- On a appris des mots
- C'était difficile mais on y est arrivé'

Très souvent, les réponses ne correspondent pas du tout à ce qu'on peut observer dans les enregistrements vidéo. L'exemple 1 a montré les longs silences et l'absence totale de communications ; néanmoins, Cécile, Romain et les autres qualifient leur expérience tandem dans les termes que je viens de citer. C'est aussi le cas pour des enfants qui ont été interviewés pendant la rencontre des deux écoles de NS et de CO dans la ville du groupe français, le tout sans séance TT et dans un contexte partiellement extrascolaire, puisque les enfants allemands sont hébergés dans les familles de leurs partenaires. Écoutons Phillip qui raconte sa première soirée dans la famille d'Alice :

*Exemple 6 (rencontre NS – CO, février 2003)*

1. P: hallo;  
 allô

- 2.O: und (.) wie gefällt dir der tag heute,  
comment tu trouves ce qu'on fait aujourd'hui
- 3.P: eh (-) richtig ,gut  
vachement bien
- 4.O: habt ihr schon was neues dazu gelernt,  
vous avez appris qc de nouveau
- 5.P: eh: (-) bis ,jetzt ja;  
oui jusqu'à maintenant
- 6.O: was (-- ) was, und wie,  
quoi et comment
- 7.P: ich ehm (-) hab mh (.) hier verschiedene ehm ,spiele schon gespielt, (--)  
dann ham  
j'ai joué à différents jeux et puis nous avons
- 8.P: wir lieder gesungen, (--). und ehm (.) daheim, (-- ) bei der alice (.) da ehm  
ham wir  
chanté des chansons et chez alice nous avons
9. schon oft mit ihrem hase, gespielt (-) und heut morgen auch wieder, (-- ) und  
dann eh  
joué avec son lapin et ce matin de nouveau et puis
10. (.) lern ich auch en bißchen französisch noch dabei;  
j'apprends un peu de français en même temps
11. O: ist das die alice die dir das beibringt,  
c'est alice qui te l'apprend
- 12.P: eh (.) ja so hin und her (-) die mir (.) französisch und ich der (.) deutsch;  
oui de façon réciproque elle m'apprend le français et je lui apprend l'allemand
- 13.O: okay; (.) und dein erster abend in der familie war ,gut gelaufen  
okay et ta première soirée dans la famille s'est bien passée
- 14.P: mhm,
- 15.O: ja,  
oui
- 16.P: da gabs (.) spa,ghetti:  
on a mangé des spaghetti
- 17.O: ;gut: (---) alors maintenant c'est alice, <<3 sec>> alors (-) tu trouves la  
journée
18. qu'elle est bien,/ qu'elle est bien/ qu'elle est ,bonne (.) ou ça :
- 19.A: ben moi je trouvais que c'était (.) plutôt bien, (-) c'était amusant, (-) et puis
20. comme on avait les correspondants allemands (.) c'est : (-) ben on pouvait  
essayer de
21. parler allemand, pour les français, et eh (.) français pour lal / pour les  
allemands, (-)
22. c'était c'était ,bien oui,

Ce qui est intéressant ici, ce sont les tours 10 à 12 ('j'apprends un peu de français', 'c'est alice qui te l'apprend', 'eh vice-versa elle m'apprend le français et moi lui l'allemand') et les lignes 20 et 21. Les enfants reformulent un des principes fondateurs de la méthode tandem qui est présentée dans les papiers et documents de formation que les enseignants ont suivis avant le début du projet et dont ils ont transmis le contenu aux enfants pour leur expliquer le programme de coopération avec les écoles partenaires ; comme ils l'ont fait pour faire la promotion du projet TT et des visioconférences dont les avantages sont formulés dans les papiers mis à la disposition des enseignants. On pourrait en conclure

que les enfants, indépendamment de leurs propres expériences, se servent du discours *légitime*<sup>29</sup> qu'on leur a proposé pour qualifier et communiquer ce qu'ils ont vécu.

#### 4. Théories socioculturelles et analyse des conversations

Au cours des chapitres précédents, j'ai souvent parlé d'observations qu'on peut faire à partir des données recueillies dans les classes et pendant les rencontres des groupes. En fait, ces soi-disant observations s'inscrivent dans une perspective théorique préalable à la base de laquelle j'ai recueilli une collection de données – j'aurais pu en choisir d'autres. Le choix que j'ai fait m'a permis d'avancer un certain nombre d'argumentations qui se *cachent* derrière mes descriptions et mes propositions de catégoriser les activités répertoriées. C'est cette perspective théorique que je vais expliciter à la fin de ma contribution. Elle combine des principes de l'analyse conversationnelle soulignant le caractère situé, interactif et ordonné de chaque événement social, avec des présupposés de théories socioculturelles qui, elles, avancent la conception située des cognitions, la priorité du social par rapport à l'individuel et l'émergence historique des pratiques qui sont l'arène de toute appropriation. Je ne mentionnerai que trois aspects particulièrement pertinents de cette combinaison théorique<sup>30</sup> qui expliqueront la façon dont j'ai présenté mes interprétations :

1. Un premier constat définit tout discours (et toute action) comme un accomplissement<sup>31</sup> à l'intérieur d'un système interactif qui se constitue dans un environnement concret. Pour l'analyse des activités constitutives d'un événement communicationnel, il ne s'agit pas de décrire l'apport personnel de chacun des participants et de dégager sa part pour la réussite – ou l'échec – de la conversation. Le motif de l'analyse consiste plutôt à comprendre ce qui se passe comme étant un processus dynamique, basé sur le principe de l'action commune en vue de l'accomplissement successif d'une tâche négociée. C'est dans ce sens

---

<sup>29</sup> Dans le cadre de ce texte, je ne peux pas détailler la référence à cette conception de Bourdieu qu'il a formulée plusieurs fois, entre autres dans son texte de 1982 : « La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être *écoutées*, des phrases propres à être reconnues comme *recevables* dans toutes les situations où il y a lieu de parler. Ici encore, l'acceptabilité sociale ne se réduit pas à la seule grammaticalité. Les locuteurs dépourvus de la compétence légitime se trouvent exclus en fait des univers sociaux où elle est exigée, ou condamnés au silence. » (Bourdieu, 1982 :42). Voir aussi Accardo (1991).

<sup>30</sup> Pour plus de détails, voir les textes de Mondada et Pekarek Doehler (2000) et de Dausendschön-Gay (2003)

<sup>31</sup> C'est l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique qui a développé cette conception contre les courants déterministes en sociologie et, bien plus tard, en linguistique. « L'attention des ethnométhodologues a continué à se pencher sur la façon dont le monde dans son objectivité, l'ordre social, la rationalité des actions ou le sens des événements sont des *accomplissements* (*accomplishment* ou *bachivement* en anglais) méthodiques des membres – et non pas des faits ou des caractéristiques préexistants à leurs actions ou autonomes par rapport à elles. Cette attention porte ainsi les ethnométhodologues à privilégier comme objet d'étude les pratiques situées des membres. » (Gülich et Mondada, 2000 : 198)

que j'ai parlé de compétences distribuées dans le groupe des enfants qui communiquent avec Irmi (v. plus haut, chapitre 1.3.) ; c'est cette perspective qui met en doute la fonctionnalité de la communication triangulaire et qui fait la critique du discours fragmenté, non intégré dans un monde social concret.

2. Les théories socioculturelles, suivant les idées fondatrices d'un Vygotski, Leontiev ou Luria, vont dans la même direction quand elles développent le concept d'action médiatisée : la notion d'action et d'activité<sup>32</sup> n'implique pas la notion d'individu. Citons en témoin James Wertsch qui a le mérite d'avoir approfondi et rendu publiques les conceptions de Vygotski, longtemps ignorées par la communauté scientifique :

« It is particularly important that analyses of action can not be limited by the dictates of methodological individualism. Of course this is not to say that action does not have an individual psychological dimension. It clearly does. The point is to think of this as a *moment* of action rather than a separate process or entity that exists somehow in isolation ». (Wertsch, 1998 :23).

L'aspect de la médiation introduit un agent (acteur) dont les actes reposent de façon incontournable sur l'intégration d'outils culturels (artefacts matériels ou symboliques) et ceci dans un environnement dont la structure est le résultat d'un processus historique<sup>33</sup>. Pour comprendre le sens d'une action, on ne peut faire abstraction de l'interdépendance agent-outil-environnement ni du caractère social de toute action médiatisée.

« First, mediated action is always social in the sense that it involves cultural tools from a sociocultural setting, and second, mediated action is often intermental, or social, in that it involves two or more people acting together in the immediate context. These two kinds of social phenomena interact in complex ways. » (Wertsch, 1998 :181)

3. Cette perspective s'applique de la même façon aux activités d'appropriation qui elles aussi sont médiatisées et situées dans des pratiques communicatives

---

<sup>32</sup> Cette distinction fait référence à la théorie de A. Leontiev résumée en ces termes par Lantolf : « Needs become motives once they become directed at a specific object. [...] Motives are only realized in specific *actions* that are goal directed (hence, intentional and meaningful) and carried out under particular spatial and temporal *conditions* (or what are also referred to as *operations*) and through appropriate *mediational means*. Thus, an activity comprises three levels: the level of motivation, the level of action, and the level of conditions. » (Lantolf, 2001 : 8).

<sup>33</sup> « Mediated action [...] is a natural candidate for a unit of analysis in sociocultural research. It provides a kind of natural link between action, including mental action, and the cultural, institutional, and historical contexts in which such action occurs. » (Wertsch, 1998 : 24) A ce sujet, voir aussi Lantolf, 2000 ; Hall et Verplaetse, 2000.

quotidiennes aussi bien qu'institutionnelles<sup>34</sup>, elles sont interactives et intermentales, et non pas prioritairement individuelles.

« La description des activités cognitives [...] souligne leur caractère constitutivement interactionnel : les activités cognitives s'organisent en s'imbriquant dans l'organisation de l'interaction et n'en sont donc pas isolables ni autonomisables. Ceci a des conséquences profondes pour la conception de l'acquisition : au-delà de la relation d'aide et de séquences particulières de facilitation ou de proposition d'une forme, souvent décrites dans la littérature acquisitionniste interactionniste, c'est dans les modes d'organisation de structures de participation que l'apprenant s'approprie non seulement des formes linguistiques mais aussi des savoir-faire communicationnels. » (Mondada et Pekarek Doehler, 2000 : 169-170)<sup>35</sup>

Pour l'analyse de processus d'appropriation en classe, on utilisera un dispositif d'instruments méthodiques qui en résultent et que j'ai mis en oeuvre dans mes interprétations desdites observables. J'ai proposé des descriptions en termes d'action commune et de compétences distribuées, d'actions médiatisées à travers l'emploi d'outils (matériel écrit, clavier, surface de l'écran), et de pratiques communicatives qui s'organisent en genres communicationnels et qui ont besoin de ritualisations. Dans la perspective socioculturelle, il s'imposera d'ajouter un autre aspect que je n'ai pas encore abordé et qui concerne la dimension temporelle et évolutive des activités en classe. Ceci ajoute à l'étude transversale d'une collection de données, une orientation longitudinale permettant l'émergence de nouvelles pratiques : quand on lit les rapports de projet des enseignants et quand on exploite l'observation de classes qui ont déjà rencontré l'autre groupe et qui ont fait toute une série de séances TT, on constate que, après un certain temps, les élèves commencent à se regrouper autour d'un ordinateur, un participant prenant la responsabilité prioritaire de la communication par Internet, les autres l'aidant, l'encourageant, et apportant des outils, etc. Et on remarque bien sûr des élèves qui se débrouillent assez bien seuls avec leur partenaire connecté.

Comme nous sommes incapables d'observer les processus qui ont mené à cette nouvelle situation, nous sommes obligés de faire des hypothèses pour les expliquer. Il y en a trois qui me semblent être les plus probables :

---

<sup>34</sup> Ces pratiques s'organisent fréquemment en genres communicatifs qui font l'objet d'études en analyse socioculturelle aussi bien qu'en analyse conversationnelle.

<sup>35</sup> Au sujet des approches interactionnistes, les lecteurs intéressés pourront se référer aux textes de Bernard Py dans Gajo et al. (2004), à Arditty (2003) et Krafft et Dausendschön-Gay (1994).

- La rencontre des classes introduit la présence physique et l'environnement concret d'une situation de communication authentique ; c'est une base nécessaire pour les enfants pour pouvoir communiquer par Internet avec une personne qu'ils connaissent. Autrement dit, les jeunes enfants sont souvent dépassés par la communication virtuelle avec un *agent* inconnu et dans des conditions particulières : technicité des outils indispensables, face-à-face à travers un écran dont la surface est organisée en secteurs, dissociation spatiale de la perception de l'image, par l'écran, et du son, par les haut-parleurs, multimédialité des processus et nécessité d'intégration de plusieurs domaines d'activité. Les aides linguistiques et pragmatiques des enseignants ne suffisent pas à leur permettre de gérer la situation.
- La pratique de la communication triangulaire est remplacée par une pratique coopérative de groupes qu'on peut considérer comme une étape vers l'autonomisation des activités communicatives. Vues sous cet angle, les premières séances TT s'inscrivent dans un projet à long terme qui commence par une prise de contact audio-visuel (on se voit, on s'entend) dans laquelle la priorité n'est pas au verbal, qui se poursuit par les premières ritualisations d'activités de salutation (prise de contact verbal) et des engagements dans des scénarios préconçus, jusqu'à une relative autonomie qui permet la communication libre, le tout dans un groupe selon le principe de la compétence distribuée.
- Il semble en outre que la présence et l'interventionnalisme des enseignants constituent plutôt un obstacle au fonctionnement des interactions élève-élève ; c'est au moins ce qu'on peut dire des séances TT qui sont focalisées sur l'apprentissage d'une langue étrangère à la base d'une méthodologie non communicative (faire des exercices par Internet) et dont nous avons décrit les conditions. Si l'on veut mesurer l'effet du projet Tele-Tandem en termes d'acquisitions linguistiques immédiates, il faut constater que le rapport entre l'effort et l'investissement temporel d'un côté et le résultat en savoirs acquis de l'autre, est loin d'être idéal. Par contre, si l'on accepte la conception de projet de classe thématique et l'intégration de la rencontre comme un moment privilégié pour le développement de pratiques communicatives bilingues d'appropriation, on va se contenter de constater que tous les participants, dans les rapports de projet, dans les interviews et dans les pratiques observables, parlent d'un gain de motivation et font preuve de plus de compétences d'écoute, de gestion d'une situation linguistiquement difficile, et de représentations diversifiées des partenaires et de leur langue. Plus les enseignants acceptent cette conception, qui demande de leur part une nouvelle définition de leur rôle dans l'enseignement, et plus les

groupes d'élèves (et non forcément les individus !) arrivent à développer des stratégies d'organisation autonome de leurs activités.

## 5. Perspectives de recherche

Dans ce qui précède, je me suis permis de présenter mes descriptions d'une collection de données qui m'ont servi d'appui pour avancer une argumentation à partir de la position d'un observateur externe des événements. Je le fais en faisant référence aux principes fondateurs de théories socioculturelles et de l'analyse conversationnelle qui ont motivé mes interprétations. Cependant, les résultats de mes tentatives de classification et de catégorisation sont nécessairement incomplètes, il leur manque la perspective émique des participants qui est indispensable à une étude socioculturelle sérieuse. Ce que j'ai présenté ne peut être qu'une étape – à mon avis incontournable - vers la compréhension de ce qui se passe dans les classes. À l'analyse des pratiques communicatives dans des scènes isolées doit s'ajouter l'étude ethnographique intégrant la perspective des acteurs, leurs méthodes pour que leurs actions fassent sens dans un contexte culturel précis qu'ils créent eux-mêmes. J'ai essayé d'y faire référence à la fin du troisième chapitre quand j'ai parlé des interviews avec les élèves, et j'ai mentionné les évaluations positives du projet et des séances TT que tous les acteurs ont portées dans les interviews et les rapports<sup>36</sup>. Ce qui peut paraître contradictoire – mes remarques parfois critiques des pratiques et de leur impact sur les processus d'appropriation et de communication autonome d'un côté et les paroles enthousiastes des participants de l'autre – doivent être comprises comme complémentaires. C'est bien ce que dit Cambra Giné dans son étude ethnographique et c'est ce qui peut ouvrir des pistes pour la poursuite de toute recherche socioculturelle sur les pratiques communicatives en classe de langue<sup>37</sup> :

« Partant de la nature sociale de l'apprentissage et d'une conceptualisation de la classe comme scène socioculturelle, nous cherchons à faire une description culturelle de la classe de langue en observant et en analysant ce que les membres d'un groupe font, en recueillant leurs propos, en cherchant le sens qu'ils attribuent aux événements au cours des interactions, en examinant les manières d'ordonner et de classer utilisées pour se comporter dans leur milieu de façon acceptable. Il s'agit d'une mini-culture enchâssée à l'intérieur de la culture scolaire et de celle de la société environnante, héritée mais aussi reconstruite, que nous – qui y appartenons – voulons rendre transparente. Pour ce faire, nous ne pouvons que partir

<sup>36</sup> Pour les détails, voir les textes d'évaluation et le rapport de la première phase du projet que les lecteurs trouveront sur le site de l'OFAJ.

<sup>37</sup> Voir aussi Van Lier 2001, Pallotti 2002, Vasseur 2003 qui proposent des perspectives comparables.

du travail de terrain, recueillir des données empiriques, dans le contexte naturel où elles se réalisent, pour les interpréter théoriquement. » (Cambra Giné, 2003 :14)

## Bibliographie

- Accardo, A., *Initiation à la sociologie. L'illusionnisme social. Une lecture de Bourdieu*, Bordeaux, Le Mascaret, 1991 (2e éd.).
- Arditty, J., « Acquisition et interaction », *LINX*, n° 49, 2003, p. 19-40.
- Bourdieu, P., *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- Cambra Giné, M., *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, LAL, 2003.
- Dausendschön-Gay, U., « Producing and learning to produce utterances in social interaction », *Eurosla Yearbook*, n° 3, 2003, p. 207-228.
- Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. et Serra C. (Éds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, 2004.
- Gülich, E. et Mondada, L., « Analyse conversationnelle », dans G. Holtus, M. Metzeltin et C. Schmitt (Éds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, volume I/2, Tübingen, Niemeyer, 2001, p. 196-250.
- Hall, J. K. et Verplaetse, L. S., « The development of second and foreign language learning through classroom interaction », dans J. K. Hall et L. S. Verplaetse (Éds.), *Second and foreign language through classroom interaction*. Mahwah, Lawrence Earlbaum, 2000, p. 1-20.
- Krafft, U., Dausendschön-Gay U., « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », dans B. Py (Éd.), *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents. Bulletin suisse de linguistique appliquée* 59, 1994, p. 127-158.
- Lantolf, J. P., « Introducing sociocultural theory », dans J. P. Lantolf (Éd.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, University Press, 2000.
- Lüdi, G. et Py, B., *Être bilingue*, Bern/Berlin/Francfort, Peter Lang, 2002 (2e éd.).
- Macaire, D., « Du tandem au Tele-Tandem. Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles », dans C. Tardieu (Dir.), *Nouveaux métiers d'élève, nouveau métier de professeur*, Éditions du CNDP, sous presse a.
- Macaire, D., « Les usages des TIC dans l'enseignement d'une langue en France et en Allemagne : l'exemple de rencontres par Internet », dans W. Bufe (Éd.), Paris, l'Harmattan, sous presse b.
- Mondada, L. et Pekarek Doehler, S., « Interaction sociale et cognition située : Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *AILE*, n° 12, 2000, p. 147-174.



- Münchow, S. (Éd.), *Computer, Internet & Co im Französisch-Unterricht*. Berlin, Cornelsen, 2004.
- OFAJ (Office franco-allemand pour la jeunesse), *Die Tandem-Methode. Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*. Stuttgart, Klett, 1999.
- Pallotti, G., « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », *AILE* n° 16, 2002, p. 165-197.
- Pothier, M., *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris, Ophrys, 2003.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günther, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. et Uhmann, S., « Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT) », *Linguistische Berichte*, n° 173, 1998, p. 91-122.
- Van Lier, L., « From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective », dans J. P. Lantolf (Éd.), 2001, p. 245-259.
- Vasseur, M.-T. et Arditty, J., « Les activités réflexives en situation de communication exolingue », *AILE*, n° 8, 1996, p. 57-88.
- Vasseur, M.-T., « En CLIN, l'apprentissage du français passe par la socialisation en français », *LINX*, n° 49, 2003, p. 125-140.
- Wertsch, J. V., *Mind as Action*. Oxford, University Press, 1998.

## Réflexion sur les observables : définitions du geste

Tsuyoshi KIDA  
 Université de Provence  
 Laboratoire Parole et Langage  
 UMR 6057

### 1. Introduction

Récemment, l'intérêt pour le non-verbal est grandissant tant dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde que dans l'enseignement d'une langue étrangère (Faraco, 2001 ; Kida, 2005 et Kida, à paraître ; Faraco et Kida, à paraître), mais ce n'est pas un phénomène inédit. La *mode* de l'étude de la communication non verbale apparue notamment dans les années 60 et 70, a fait que des enseignants et chercheurs de ce domaine ont pris conscience de l'importance du geste dans la communication, si bien que de nombreux auteurs ont recommandé d'enseigner les gestes dans la classe de langue étrangère<sup>38</sup>. Certains auteurs (par exemple, Wolfgang, 1979) ont tenté d'attirer l'attention des enseignants sur le risque de malentendu qu'implique la différence interculturelle du comportement gestuel dans l'espace didactique, en leur proposant d'adopter un comportement spécifique dans la classe. Un tel intérêt du milieu éducatif pour le geste a donné lieu à la publication de nombreux dictionnaires de gestes, souvent dans le cadre de l'éducation culturelle de l'apprentissage de langues étrangères<sup>39</sup>. Ces ouvrages sont souvent écrits par et/ou pour des enseignants de langue étrangère, et leur contenu se limite à la présentation de gestes « conventionnels » ou « emblèmes »<sup>40</sup>, considérés comme faisant partie de la

---

<sup>38</sup> Cela apparaît dès les années 30 (Kaulfers, 1931), mais plus nettement dans les années 60 et 70 : Galas (1961), Brault (1963), Brooks (1968), Mathieu (1964), Saitz (1966), Green (1968), Taylor (1974). Encore récemment, la même proposition est toujours faite : Valokorpi (1981), Porcher (1989), Calbris et Montredon (1992), Ledru-Menot (1993), Slama-Cazacu (1993), Weyers (1999).

<sup>39</sup> Monahan (1983), une enseignante de russe langue étrangère, illustre 82 gestes russes, principalement conventionnels (présentation en photo, inspirée de l'ouvrage de Wylie (1977), *Beaux gestes*), dans un petit ouvrage. Son travail n'est pas fondé sur une procédure analytique, comme l'auteur le dit dans la préface, mais plutôt sur une « introduction à la culture russe ». Coll, Gelabert et Gifre (1990) présentent 92 gestes espagnols, principalement sous forme de dessins conventionnels. Le livre de Cestero Mancera (1999) présente cumulativement des gestes manuels et corporels ainsi que l'expression faciale sous les rubriques 'social', 'discursif' et 'communicatif' en Espagne toujours dans le cadre de l'apprentissage/enseignement de l'espagnol langue étrangère. En France, par exemple, Calbris et Montredon (1980) décrivent plus amplement différents gestes à visée conventionnelle en intégrant l'aspect intonatif dans une perspective multimodale. Saitz et Cervenka (1972) comparent les gestes conventionnels aux États-Unis et en Colombie, avec des dessins et quelques notes explicatives. Notons que curieusement, la plupart de ces livres de la didactique de langue étrangère touchent à des langues latines (espagnol et français).

<sup>40</sup> L'emblème se définit comme un geste ayant « a direct verbal translation, or dictionary definition, usually consisting of a word or two, or perhaps a phrase » et étant « well known by all members of a group, class or culture » (Ekman et Friesen, 1969/1981 : 71). Ce sont des gestes qui ont une signification établie et clairement « verbalisable » (par exemple, COCU, ARGENT — les majuscules indiquent qu'il s'agit du geste—) et qui ne peuvent être compris que par ceux qui appartiennent à la communauté où ces gestes sont utilisés. Ce sont donc des *signes* au sens sémiotique du terme, dont le rapport entre le sens et la forme est arbitrairement défini par une

culture générale à enseigner aux apprenants de la langue étrangère concernée. Cette perspective dégage, sans doute, une utilité didactique, mais la culture gestuelle d'une communauté d'accueil est à mon sens plus large que le répertoire de ces seuls gestes<sup>41</sup>. Le but du présent chapitre est d'apporter quelques informations utiles pour l'étude de la classe de langue sur ce qu'est le geste dans une perspective historique, et de s'interroger sur la façon dont doit être défini le geste en général.

## 2. Définitions du geste dans l'Antiquité et le Moyen Âge

Dans l'histoire, différents auteurs ont proposé chacun à leur manière ce qu'était le geste. Nous constatons qu'aucun auteur dans l'Antiquité, malgré une abondante apparition du terme dans des ouvrages, n'a défini précisément le terme '*gestus*' ('geste' ; '*gesta*' au pluriel), qui désigne le mouvement d'une partie du corps et reste polysémique avec une connotation morale, sociale ou communicative selon le contexte. Ce terme apparaît presque comme synonyme de '*motus*' ('mouvement', comme dans '*motus corporis*', 'mouvement du corps', dans l'expression de Cicéron) et '*manus*' ('mouvement des mains') dans le chapitre de l'action de la rhétorique (Schmitt, 1990 : 35)<sup>42</sup>. Chez Aristote, les termes '*pronunciatio*' et '*actio*' sont confondus, et celui-ci se contente de souligner l'importance du '*gestus*' pour l'action oratoire. À l'époque romaine, la distinction entre '*gestus*' et '*pronunciatio*' est explicitement opérée comme composantes de l'*actio*'.

Par ailleurs, l'acception du geste dans l'Antiquité est caractérisée par la « thèse universaliste », qui va traverser toute l'histoire de l'Occident. Cicéron dit :

« [j]'ajoute que, dans tout ce qui se rapporte à l'action [oratoire], réside une certaine force naturelle ; aussi est-ce encore là ce qui touche surtout les ignorants et jusqu'aux barbares. Les paroles agissent uniquement sur ceux qu'unit la communauté de langue ; souvent des pensées fines échappent aux gens qui manquent de finesse : l'action,

---

convention sociale. Notons par ailleurs qu'Efron (1972) utilise le terme « emblème » dans un sens différent. L'« emblème » au sens de Ekman et Friesen est appelé « *quotable gesture* » par Kendon (1993) et « quasi-linguistique » par Cosnier (1982).

<sup>41</sup> von Raffler-Engel (1988 : 83) note que la proportion des « emblèmes » dans l'ensemble de productions gestuelles dans la conversation est extrêmement minoritaire.

<sup>42</sup> Sauf '*gesticulatio*', dérivé du diminutif de '*gestus*', '*gesticulus*' (petit geste), qui désigne un geste abondant, excessif, désordonné avec une connotation négative (mot associé aux mimes, danseurs et histrions) et ce, dans toute histoire occidentale. Dans les études gestuelles modernes, le terme '*gesticulation*' est utilisé au sens du mouvement gestuel discursif ou du geste co-verbal, sans aucune connotation négative. Notons que '*gestus*' et '*motus*' ont en commun, de part et d'autre, l'équivalent grec '*kinesis*'. Par ailleurs, la racine '*gestus*' vient des verbes '*gero*' ou '*gerere*', 'faire et porter', qui ont la même étymologie que '*gesta*' ('la geste'), désignant une 'histoire aujourd'hui. Le terme '*signum*' ('signe') présente une valeur symbolique. Le français moderne ne possède pas les dérivations prédicative et nominative du latin, '*gestire*' ('faire un geste') et '*gesticularius*' (celui qui fait le geste).

*elle, traduit au-dehors les émotions de l'âme qu'éprouvent tous les hommes.* » (*De Oratore*, , III.222)<sup>43</sup>.

Quintilien discuta longuement de la même problématique (*Institution Oratoire*, XI.3.65-67 et 86-87, entre autres). Quelques siècles plus tard, une idée similaire s'observe dans des traités des auteurs du Moyen Âge, de la Renaissance jusqu'à l'Âge Classique, voire du XIXe siècle.

Au Moyen Âge, période marquée par le christianisme, il y a transformation idéologique des héritages classiques. L'appréhension, à l'aristotélicienne, de l'invisible et de la structure à travers l'observation de la nature et du mouvement s'adapta à la position théologique du Moyen Âge, en donnant lieu à la sémiologie chrétienne, élaborée par Saint-Augustin, dans le cadre de laquelle prend place une analyse du geste. La sémiologie augustinienne introduit la distinction entre 'chose' ('*res*') et 'signe' ('*signis*') : « un signe est une chose qui, en plus de l'apparence qu'elle porte aux sens, fait venir d'elle vers la pensée quelque chose d'autre » (*De doctorina christiana*, I.I.1). Puis, il dissocie le « signe naturel (*naturalia signis*) » du « signe donné (*data signis*) » ou « conventionnel » ; les signes naturels sont la fumée comme signe du feu, les empreintes comme signe du passage d'un animal, l'expression faciale involontaire comme signe d'une émotion ; en revanche, il y a des signes dont le lien entre le signifié et le signifiant est arbitrairement établi par une convention sociale. Selon l'idée de Saint-Augustin, les gestes mimétiques de la pantomime et de l'histrion sont des signes naturels, car ils sont l'imitation de la nature et leur signification est accessible à tous ; en revanche, les gestes oratoires sont des signes « conventionnels », c'est-à-dire culturellement et historiquement définis. Pour Saint Augustin, le geste est un signe parmi d'autres et peut être mis au rang d'un langage, autrement dit, le geste est le « langage visible (*verba visibilia*) ». On atteste ici une acception différente du geste par rapport à ce que la rhétorique entend par le geste, rhétorique dans laquelle le geste est comme un « langage universel », accessible à toutes les espèces humaines<sup>44</sup>.

Néanmoins, le geste n'a pas encore été précisément défini par Saint-Augustin. C'est au Xe siècle que Rémi d'Auxerre en donna une définition, considérée comme la première définition du geste en Occident :

<sup>43</sup> Cité par Schmitt (1990 : 42), mais le soulignement nous appartient.

<sup>44</sup> D'après les historiens (par exemple Schmitt, 1990), il existe d'innombrables corpus, traitant des gestes juridiques, que les historiens n'ont pas suffisamment étudiés. Cependant, l'intérêt *scientifique* porté au geste resta minoritaire au Moyen Âge. La primauté fut, suivant la théologie chrétienne, accordée au langage verbal, à savoir les Écritures bibliques, et le 'langage gestuel' resta quelque chose de sacré, restant plutôt non expliqué tout au long de cette période. La réflexion théorique plus générale de la culture gestuelle en était absente. Ainsi, la culture gestuelle s'oriente à l'époque médiévale vers la symbolisation, la ritualisation ou la conventionnalisation de l'acte gestuel, pouvant être considéré comme un système sémiotique autonome. On peut dire que la tradition antique a été seulement maintenue et que la codification des gestes juridiques n'était pas à la hauteur des gestes liturgiques et rituels.

« La différence entre le mouvement et le geste est que le mouvement concerne tout le corps, alors que le geste concerne en propre les mains et d'autres membres »<sup>45</sup>.

Selon cette définition, le geste renvoie spécifiquement aux mains et ce, pour la première fois dans l'histoire.

Au XIIe siècle, l'œuvre de Cicéron et de *Rhétorique à Herennius*, qui ne perduraient qu'à travers des citations (notamment la partie sur l'*actio*) fut redécouverte, de sorte que cet événement eut un grand impact sur les activités de prédication par la suite, notamment pour ce qui est du geste. Dans ce contexte, Hugues de Saint-Victor consacra à l'analyse du geste la totalité du chapitre XII de son traité *La discipline des novices (De Institutione Novitiorum)*. Dans cet ouvrage, il donne une définition moderne du geste : « Le geste est le mouvement et la figuration des membres du corps adaptés à toute action et attitude »<sup>46</sup>. À analyser cette définition, il apparaît qu'elle implique que : 1) le geste a un aspect kinésique et formel ; 2) le geste traduit à la fois l'action et l'attitude ; 3) le mot « figuration » renvoie à la fois à l'aspect « symbolique », mais aussi « pragmatique » et « esthétique », par le fait que ce mot est lié à l'action et à l'attitude. Cette définition est « la plus complexe [...] de toute [l']histoire antique et médiévale » (Schmitt 1990 : 177), puisqu'elle décrit à juste titre la multifonctionnalité du geste, idée toujours valable de nos jours. Toutefois, par rapport à la définition de Rémi d'Auxerre, le champ d'application du geste est plus large que les mains. Il faudra comprendre pourquoi telle définition renvoie à tout le corps, telle autre se restreint aux mains et bras.

### 3. Délimitation du geste

Ici, il est d'un intérêt certain de comparer deux auteurs qui ont consacré exclusivement leur analyse au geste : John Bulwer et Gilbert Austin. Pour Bulwer (1644), les mains sont considérées comme un élément essentiel et cet manière de voir est définie plus clairement par Bulwer :

« In all the declarative conceits of gesture whereby the body, instructed by nature, can emphatically vent and communicate a thought, and in the propriety of its utterance express the silent agitations of the mind, *the hand [...] is most talkative*, whose language

---

<sup>45</sup> Rémi d'Auxerre, *Remigii Autissiodorensis Commentarium in Martianum Capellam*, livre I, 37, 7. Xe siècle, Italie? ; de l'édition de C.E. Lutz, 1965 : 136 (cité par Schmitt, 1990 : 96).

<sup>46</sup> « Gestus est motus et figuratio membrorum corporis, ad omenem agendi et habendi modum » (cité par Schmitt, 1990 : 177). Cette définition sera reprise par de nombreux auteurs des XIIe et XIIIe siècles.

is an easily perceived and understood as if man had *another mouth or fountain of discourse in his hand* ». (1974 : 15, notre soulignement)<sup>47</sup>.

En revanche, la définition que donne Austin (1806) au geste est assez large :

« Under gesture is comprehended the action and position of all the parts of the body; of head, the shoulders, the body or trunk; of the arms, hand, and fingers; of the lower limbs, and of the feet. » (édition de 1966 : 133).

Il y a deux types de différences définitoires entre ces auteurs quant au geste. D'abord, c'est l'étendue du geste pour l'analyse : tandis que Bulwer se concentre sur les mains et doigts, Austin (1806/1966) propose, comme dans la « partition musicale » (276), de noter systématiquement les positions et les types de mouvement (vitesse, direction, manière) de différentes parties du corps (pieds et jambes ; bras et mains ; tête, yeux et épaules). Bien que pour les mains, les formes du poignet et des doigts et la « manualité » — à savoir si le geste est effectué avec une ou deux mains — soient ajoutées (321-345), Austin semble souligner principalement l'aspect kinésique du geste<sup>48</sup>. Pour Bulwer (1644), les traits pertinents sont d'abord la forme des mains, et la variation kinésique du mouvement est moins importante. Si l'approche de Bulwer (1644) est *minimaliste*, l'approche d'Austin (1806) est alors *maximaliste*, c'est-à-dire que la volonté communicative s'exprime dans le moindre mouvement du corps. Les traits pertinents dans l'analyse du geste par Austin sont, de fait, détaillés et minutieux.

La deuxième différence réside dans l'épistémologie descriptive. La description de Bulwer (1644) présuppose une interprétation de gestes, contrairement à ce que propose Austin (1806). L'approche de Bulwer nécessite un codage *intrinsèque*, s'appuyant sur un certain lien entre forme de l'action et sens ou fonction qu'engendre l'action. La classification d'Austin est plutôt

<sup>47</sup> Bulwer (1644/1974) accorde aussi de l'importance à l'expression de la tête : « Two amphitheatres there are in the body, whereon most of these pathetic subtleties are exhibited by nature, in way of discovery or impression, proceeding either from effect of sufferance, or the voluntary motions of the mind, which effect those impressions on the parts which we call the speaking motions, or discoursing gestures, and natural language of the body, to wit, *the hand and the head* [...] » (1974 : 6, notre soulignement). Il annonce par la suite son projet de traiter l'expression faciale, *Cephalologia-Cepholonomia*, mais on ne sait pas ce livre a été effectivement écrit.

<sup>48</sup> Ceci est l'exemple des mains de l'analyse d'Austin (1806) : 1) manières de positionner les mains : 'couchées sur la paume (*prone*), couchées sur le dos (*supine*), toutes droites (*inwards or naural*), vers l'extérieur (*outwards*), en avant (*forwards*), arrière (*backwards*), arrêtées (*vertical*) ; 2) forme : index (*index*), ouvertes (*inwards ou natural*), fermées (*clinched*), rassemblées (*collected*), crispées (*grasping*), étendues (*extended*), saisissantes (*holding*), pouce (*thumb*), mi-ouvertes (*hollow*) ; 3) force : fortes (*extrêmes*), tendues (*contractées*), modérées (*moderate*) ; 4) direction : montante, descendante, droite, gauche, devant, derrière ; 5) mouvement des bras : petit mouvement (*noting*), projeté (*projecting or pushing*), grand tour (*waving*), rotation au-dessus de la tête (*flourish*), grand mouvement courbé (*sweep*), convocatif (*beckoning*), présentatif (*repressing*), (*advancing*), appel d'applaudissement (*springing*), descendant (*striking*), appuyant (*pressing*), reculant (*recoiling*), secouant (*shaking*), jetant (*throwing*), fermant (*clinching*), ramassant (*collecting*)'.

*extrinsèque*, car il décrit directement le mouvement et la forme de gestes<sup>49</sup>. L'analyse d'Austin préfigure en fait l'analyse structuraliste de Birdwhistell (1952), approfondie dans une analyse géométrique en trois dimensions par Bouissac (1973), récemment reconduite par Calbris (1989) et par ceux qui s'investissent de nos jours dans l'approche « multimodale » (Guaïtella, 1995, 1999, entre autres). L'attitude typique de l'approche kinésique est de refuser toute interprétation du geste, puisque rien n'est certain, et de partir de ce qui est objectivement observable, à savoir les traits kinésiques<sup>50</sup>. On peut dire que la définition du geste diffère selon l'orientation spécifique de la description du geste. Si la définition d'Austin est principalement *kinésique*, celle de Bulwer est plutôt *sémiotique*.

#### 4. Classifications de gestes

L'approche sémiotique a donné lieu à de nombreuses descriptions, distinctions ou taxonomies du geste dans les études modernes. Par exemple, Efron (1972) n'a pas donné de définition précise du geste, mais il a défini le geste en dénommant différents types de gestes sous la forme d'une classification, qui a influencé les recherches qui ont suivi. Nous ne pourrions faire une liste exhaustive de ces classifications et définitions, mais nous en verrons quelques-unes pour comprendre l'épistémologie analytique pour l'étude gestuelle.

La grande distinction d'Efron (1972) s'opère entre « gestes objectifs » et « gestes logico-discursifs ». Selon Efron, les « gestes objectifs » (ou picturaux) présupposent « visual and/or tactile experience » (95), tandis que les « gestes logico-discursifs » (ou non picturaux) se réfèrent au « course of the ideational process itself » (96). Une telle dichotomie n'est pourtant pas nouvelle. Cicéron avait déjà distingué « *significatio* » de « *demonstratio* » : le premier type de gestes se réfère à quelque chose d'« abstrait », utilisé à des fins argumentatives dans l'action oratoire, tandis que le second, un geste compris comme un simple objet mental de la pensée, bon pour l'acteur (*gestus scenicus*) mais déconseillé pour l'orateur. La même dichotomie se trouve dans la description de gestes par J. J. Engel (1785-86/1795 ; sous les termes « pittoresques (*malende*) » et « expressifs (*ausdruckende*) »), par Gratiolet (1865) ou Delacroix (1918 ; les termes « gestes imitateurs (tendance descriptive) » et « gestes indicateurs

<sup>49</sup> Pour certains gestes « conventionnels » ou « emblèmes », que nous avons mentionnés précédemment, le rapport avec le sens est purement *arbitraire*, car il n'y a de lien ni extrinsèque ni intrinsèque entre forme et sens. Le codage arbitraire est donc le troisième type de codage gestuel.

<sup>50</sup> Par exemple, Birdwhistell (1970) ne cautionne pas l'existence du geste conventionnel : « A considerable body of ethnographic data was extant demonstrating that these [gestures] varied from culture to culture. An even larger body of philosophical and psychological literature maintained that these could be understood as "sign" as distinct from less transparent or easily translatable "symbole." Examination of these phenomena in context, however, soon revealed that this was at best a dubious interpretation of their activity or function » (183).

(tendance indicative) ». Le critère de distinction que propose J. J. Engel (1785-86/1795, p. 68) entre « gestes pittoresques » et « gestes expressifs », est selon qu'un geste se réfère à un objet (même si la représentation était incomplète par rapport au référent) ou à une disposition de la pensée, un sentiment ou une attitude.

Engel (1785-86/1795) a davantage détaillé les « gestes expressifs » en les subdivisant en trois types : 1) « gestes motivés », désignant des « mouvements extérieurs et volontaires par lesquels on peut connaître les affections, les penchants, les tendances et les passions de l'âme » (par exemple, « le penchant vers l'objet qui excite l'intérêt, l'attitude ferme et prête à l'attaque dans la colère, les bras tendus de l'amour, les mains portées en avant dans la crainte ou l'effroi », (84) ; 2) « gestes analogues », qui ont pour objet d'exprimer « la situation, les effets et les modifications de l'âme ; gestes fondés sur la tendance qu'a l'âme de rapporter à des idées intellectuelles (85) ; 3) « gestes physiologiques », que sont des gestes involontaires (imités ou non) sous les effets physiques des mouvements intérieurs de l'âme », tels que la colère, la crainte, l'anxiété, la pudeur, la honte (86-87). Notons qu'Engel ajoute une troisième classe de gestes « indicatifs » et sa classification est au demeurant ternaire. Il discute aussi de l'inaction gestuelle (Lettre X).

La classification d'Engel (1785-86) repose ainsi sur une certaine interprétation fonctionnelle de gestes (donc le codage est intrinsèque). Les notes explicatives d'Engel, pour chaque type de geste, sont littéraires ou *esthétiques*, mais parfois difficiles à suivre quant à ce à quoi se réfère un geste (notamment la distinction entre gestes analogues et gestes motivés serait difficile à conceptualiser)<sup>51</sup>. Cela provient probablement du fait que sa classification, comme il le reconnaît lui-même, ne vise pas à une analyse exhaustive, et que son traité est destiné aux acteurs de théâtre.

La classification de Harmant-Dammien (1897) est particulière dans l'histoire de l'étude gestuelle. Notons d'abord que c'est un des premiers ouvrages photographiquement illustrés<sup>52</sup>, et, de ce fait, la description de gestes est plus détaillée que celle d'Engel. L'analyse gestuelle de Harmant-Dammien est une combinaison de codages intrinsèque et extrinsèque. Harmant-Dammien propose d'abord d'examiner les positions des mains (poing fermé, poing ouvert, pointage,

---

<sup>51</sup> À propos du geste analogue de Engel, Efron (1972 : 98) note qu'il est similaire à sa classe de « gestes idéographiques », mais différent dans la mesure où le geste analogue implique « logical attitude », que sont le hochement de tête pour l'acquiescement, que ne considère pas Efron comme geste (« logical process »).

<sup>52</sup> Ni dans *Manual of gesture*, d'A. M. Bacon (1893), ni dans *How to gesture*, d'Edward A. Ott (1902), la photographie n'est encore utilisée. En fait, la technique photographique fut mise au point en 1826 par un Français Nicéphore Niépce et poursuivie par Louis Jacques M. N. P. M. D. Daguerre (daguerréotype), mais le procédé restait peu pratique. Ce n'est qu'en 1884 que l'invention du support flexible avec le celluloid par Georges Eastman, rendit la photographie accessible au grand public. Harmant-Dammien utilisa donc cette nouvelle technologie dans son ouvrage, dont l'impact sur le grand public de l'époque a été, supposons-nous, considérable.



main concave, pouce et index en forme de rond) et les positions des doigts (ouverts, semi-ouverts, fermés). Pour la classification, il part de la distinction extrinsèque entre « gestes simples » et « gestes composés ». Les « gestes simples » sont, pour Harmant-Dammien, le pointage, dont la fonction est avant tout « indicative » (indicatif de face, indicatif oblique, indicatif horizontal, indicatifs perpendiculaires haut et bas, démonstratif, geste d'exposition). Pour les « gestes composés », Harmant-Dammien fait intervenir la logique de codage intrinsèque, en distinguant trois types : 1) « gestes imitatifs » (configuratif, pittoresque, pronostiquant, généralisant, énumératif, opératif, exclamatif-extatique, geste imposant) ; 2) « gestes affectifs » (répulsif, invocatif, geste de terreur, geste d'autorité) ; 3) « gestes intermédiaires » : (geste d'attention, geste de persuasion, interrogatif, responsif, affirmatif, et autres). Cette description s'appuie sur une interprétation de chaque geste. La classification gestuelle de Harmant-Dammien est donc quaternaire. Bien que sa liste apparaisse comme une sorte de dictionnaire — précision rendue possible grâce à l'illustration photographique —, la classification gestuelle de Harmant-Dammien est plus accessible que la classification d'Engel.

De la même façon qu'Engel (1785-86) ou Harmant-Dammien (1897), Efron (1972) propose de détailler sa dichotomie gestuelle, mais sa classification s'appuie plutôt sur une interprétation intrinsèque. Voici la classification d'Efron (1972 : 96)

- A) « gestes logico-discursifs » (ou non picturaux ou logico-topographiques) :
  - 1) « gestes batoniques (*baton-like*) » ;
  - 2) « gestes idéographiques (*ideographic*) »<sup>53</sup> ;
- B) « gestes objectifs » (ou picturaux) :
  - 3) « gestes déictiques (*deictic*) » ;
  - 4) « gestes physiographiques (*physiographic*) » : « iconographiques » et « kinétographiques », selon que le référent du geste est un objet visuel ou bien une relation spatiale et une action ;
  - 5) « gestes symboliques »<sup>54</sup> : « representing either a visual or a logical object by means of a pictorial or a non-pictorial form which has no morphological relationship to the thing represented ».

Cette classification paraît plus opérationnelle que celle d'Engel ou d'Austin, de par sa clarté. Elle est en même temps complexe par rapport à celle d'Engel (1785-86) ou celle de Harmant-Dammien (1897). Sa démarche est pourtant

<sup>53</sup> Efron (1972) l'appelle aussi « gestural onomatopoea » (121-122).

<sup>54</sup> Efron (1972) l'appelle aussi « gestural emblem » (122).

inverse de celle de Harmant-Dammien : Efron part de la dichotomie intrinsèque, et l'analyse extrinsèque est utilisée à l'intérieur de cette dichotomie, en reposant sur l'aspect *visuel*. Par exemple, Efron (1972 : 96) isole la classe de « gestes batoniques » dans les gestes logico-discursifs par le fait que l'activité gestuelle du « geste batonique » est plus rythmique (« representing a sort of "timing out" with the hand the successive stages of the referential activity ») et moins picturale que le « geste idéographique », qui dessine métaphoriquement l'itinéraire de la pensée discursive (« traces or sketches out in the air the "path" and "directions" of the thought-pattern »). Son critère n'est pourtant pas purement formel, mais aussi fonctionnaliste et cognitiviste : Efron tient à la différence entre « procès » et « objet » comme critère de distinction en même temps qu'à celle entre « logique » et « concret »<sup>55</sup>. L'analyse gestuelle d'Efron est faite plus en profondeur que la considération de Harmant-Dammien : tandis que celui-ci a cherché le sens de différents gestes, Efron a tenté de faire refléter la fonction cognitive du geste dans sa classification. Dans ce sens, la classification d'Efron (1972) est à la fois sémiotique et cognitiviste.

Ainsi, l'approche sémiotique initiée par Bulwer (1644) s'est-elle développée avec différentes classifications du geste. En général, la liste des classes de gestes est moins complexe que l'approche kinésique d'Austin (1806). Mais l'approche sémiotique a donné lieu à des analyses fonctionnelles, voire cognitivistes du geste, ce qui est en général absent dans différentes classifications de l'approche kinésique.

Par ailleurs, Ekman et Friesen (1969/1981 ; voir Ekman (1999) pour la version récente) ont repris et développé la classification d'Efron pour qu'elle recouvre le domaine de la communication interpersonnelle (y compris la dimension affective, qu'Efron a évité de traiter). Il est intéressant d'examiner la classification de ces auteurs, car le développement épistémologique paraît encore différent de la classification d'Austin (1806) ou Bulwer (1644). Ces auteurs proposent de classer cinq types de « comportement non verbal » comme suit :

- 1) « emblèmes » : actes ayant une traduction directe, remplaçant un ou plusieurs mots, voire une phrase entière, actes utilisés intentionnellement par l'utilisateur et compris seulement par les membres d'un groupe auquel appartient l'utilisateur ;
- 2) « illustreurs » : actes qui sont liés au discours concomitant dans une logique de redondance, complétion, substitution ou

---

<sup>55</sup> Pour nous, ce double critère rend difficile la compréhension complète de la classification d'Efron. Par exemple, Il considère le pointage logique comme geste symbolique ou emblématique. Voir Efron (1972 : 96-99) pour la discussion.

- contradiction, actes faits par l'utilisateur avec une intention aussi variable que l'attention d'autrui sur ces actes ;
- 3) « afficheurs d'affect » (ou expressions affectives, selon Ekman (1999)) : actes, notamment sur le visage, qui consistent à exprimer des informations émotionnelles ;
  - 4) « régulateurs » : actes qui consistent à réguler et maintenir le déroulement de l'interaction ;
  - 5) « adaptateurs » : actes qui ont pour but de satisfaire un besoin corporel, de coordonner des actions corporelles ou réguler des contacts physiques avec le monde extérieur.

Ensuite, Ekman et Friesen (1969) détaillent la classe d'illustreurs sous les termes « bâtons », « idéographes », « déictiques », « spatiographes », « kinétophages », « pictographes ». Cette classification est employée, à quelques modifications terminologiques près, par la plupart des chercheurs contemporains (Cosnier, 1982, 1987, 1993, 2000 ; Cosnier et Brossard, 1984 ; McNeill, 1985, entre autres).

La différence entre Efron (1972) et Ekman et Friesen (1969) réside principalement dans la définition du geste. Tandis que l'effort d'Efron se concentre sur le mouvement manuel, Ekman et Friesen, utilisant le terme « comportement non verbal (*nonverbal behavior*) », élargissent le champ d'investigation à différents types de mouvements du corps. Cette opposition est analogue à celle qui éloigne Bulwer et Austin. Cependant, la classification d'Ekman et Friesen paraît plutôt sémiotique. Nous avons essayé de comprendre la raison de cet élargissement dans leur écrit.

Ekman et Friesen considèrent que l'approche de Birdwhistell (1952) et Scheflen (voir 1975 pour une revue) élargit excessivement le comportement observable pour l'acte communicatif. Pour ces derniers, tout mouvement visible est un trait pertinent. Quant à Ekman et Friesen, ils précisent successivement les types d'information (partagé, idiosyncrasique, informatif, communicatif, interactif) et tentent de caractériser leurs classes du comportement non verbal selon ces types. Or, une telle caractérisation ne semble pas réduire le champ du comportement non verbal à traiter<sup>56</sup>. La catégorisation rend moins détaillé le traitement de différents traits non verbaux que l'analyse de Birdwhistell en « kinèmes », reposant sur un minutieux découpage de chaque mouvement corporel, mais le domaine d'investigation d'Ekman et Friesen est, en fait, toujours tout comportement corporel, aussi large que celui de Birdwhistell et Scheflen.

---

<sup>56</sup> Probablement, Ekman et Friesen (1969) excluent la dimension kinésique, c'est-à-dire l'aspect lié à des mouvements auxquels Birdwhistell (1970) a attaché plus d'importance.

Nous n'avons pas trouvé d'explication ou de justification à cet élargissement dans l'écrit d'Ekman et Friesen (1969), par rapport à l'analyse limitée au geste par Efron (1972). On peut supposer que l'élargissement du champ de la classification d'Ekman et Friesen, par rapport à Efron, provient probablement du champ d'application. Leurs travaux se concentrent sur une situation clinique, à savoir l'analyse et l'observation du comportement des personnes dépressives, plutôt que sur des études de différences transculturelles du comportement gestuel, comme chez Efron. En effet, dans une telle situation, de nombreux traits comportementaux inconsciemment ou subconsciemment émis par les patients, traits que ne fait pas apparaître le discours, deviendraient cruciaux pour l'interprétation de l'état psychologique des patients par les cliniciens. Autrement dit, la classification d'Efron se limite à des productions non verbales communicativement plus volontaires (les gestes, en l'occurrence), alors qu'Ekman et Friesen tentent de déchiffrer tout comportement non verbal, y compris involontaire.

D'autre part, Ekman et Friesen (1969) déplacent la fonction du geste au niveau interactionnel, mais effacent la fonction cognitive du geste qu'a proposée Efron (1972), en simplifiant le non-verbal en types d'information, tel que « communicatif », « interactif » et « informatif » (ou de « message partagé » et « message non partagé »). Le point de vue d'Efron et celui d'Ekman et Friesen sur le geste — il suffit de voir la définition du geste chez ces auteurs — sont foncièrement différents.

En conséquence, la différence de la définition repose sur le domaine d'application et la direction scientifique chez différents auteurs. Ekman et Friesen (1969) se sont penchés davantage sur la situation clinique, alors que le domaine de Birdwhistell (1970) et d'Efron (1972) était le contraste interculturel dans le comportement non verbal. Birdwhistell (1970) a tenté de voir ce contraste dans les combinaisons de traits kinésiques, mais Efron (1972) s'est contenté d'analyser l'aspect cognitif qui apparaît dans les traits visuellement plus pertinents du comportement non verbal, à savoir le geste.

Classification, description, définition, champ d'application du geste dépendent donc de la perspective scientifique et analytique. Il serait alors inutile de considérer que l'élargissement des traits observables donne lieu à une meilleure analyse<sup>57</sup>. Ce qui importe sera plutôt de sélectionner des traits pertinents adéquats pour chaque cadre d'analyse.

---

<sup>57</sup> Par exemple, Roodenburg (1992) a pu montrer une évolution diachronique de la poignée de main, différents articles qui apparaissent dans Kita (2003), uniquement concentrés sur le pointage, ont pu démontrer des résultats intéressants dans les perspectives sémiotique, développementale, anthropologique, neurologique. De même, différents travaux sur « l'emblème » (voir § 4.2. et § 4.3.), peuvent suggérer la diffusion et l'altération de la culture gestuelle dans différentes régions, mais aussi la pratique sociale du geste et de la parole (Kendon, 1988).

Nous revenons à la différence entre Austin (1806) et Bulwer (1644) : tandis qu'Austin a voulu étudier l'action oratoire, dans le sillage historique de la théâtralisation de la rhétorique de l'époque ou dans la mode élocutionniste britannique, « *public speaking* », pour qu'on enseigne la rhétorique comme l'action de théâtre, Bulwer a analysé le geste sous l'influence de la pensée méthodiste et cartésienne émergente de l'époque post-renaissante.

## 5. Gestes dans les études contemporaines

De nos jours, l'opposition de ces deux écoles, *sémiotique* et *kinésique*, existe toujours, mais en même temps, d'autres approches sont apparues, comme pour témoigner de la diversité de l'analyse gestuelle. D'abord, il y a ce qu'on appelle le « continuum de Kendon » (McNeill, 1992), qui s'échelonne sur l'axe entre « gesticulation », « pantomime », « emblème » et « langue des signes », selon le degré de conventionalité du rapport entre le geste et son sens. Ici, le terme « gesticulation » (Kendon, 1980) est considéré comme mouvement, extensif et complexe, intimement lié à la production de l'énoncé<sup>58</sup>. Comme synonyme de la gesticulation, on trouve « geste co-verbal » (Cosnier, 1982, 2000), « geste spontané » (McNeill, 1992) dans la littérature scientifique.

McNeill (1985, 1992) a proposé de limiter la définition du geste à différents types de « gesticulation » (Kendon, 1980) ou de « gestes co-verbaux » (Cosnier, 1982). La classification qu'établit McNeill (1992) dans la tradition sémiotique, est quaternaire (« iconiques (*iconics*) », « métaphoriques (*metaphorics*) », « déictiques (*deictics*) », « batoniques (*beat*) »)<sup>59</sup>. Cette classification est une simplification rationnelle de la classification d'Efron (1972).

Dans une autre optique, Bavelas et ses collaborateurs (Bavelas, Chovil, Lawrie et Wade, 1992) proposent une nouvelle dichotomie fonctionnelle qu'est la distinction entre « gestes interactifs (*interactive gestures*) » et « gestes thématiques (*topic gestures*) ». Parmi les gestes, une minorité de gestes (notamment des gestes « batoniques », mais aussi d'autres gestes illustreurs, représentant 10 à 20 % des gestes conversationnels, Bavelas, 1994 : 218) sont, selon ces auteurs, spécifiquement destinés au processus d'interaction avec le

---

<sup>58</sup> McNeill, Cassell et McCullough (1994) redéfinissent la « gesticulation » comme ayant trois traits : 1) non-redondance avec le contenu verbal sur le plan sémantique ; 2) co-occurrence avec le contenu verbal ; 3) co-expressivité ou complémentarité sémantique avec le contenu verbal. Toutefois, Kendon (1980) n'a jamais donné de définition aussi précise. Il nous semble que l'intention des auteurs est d'exclure le geste co-verbal redondant sur le plan sémantique. Nous y reviendrons lorsque nous proposerons la classification utilisée dans la présente étude.

<sup>59</sup> Cette classification a été reprise dans nombre de travaux contemporains (Gullberg, 1998 ; Faraco et Kida, 2001 ; Kida et Faraco, 2003, entre autres).

partenaire de conversation, et caractérisés par la référence directe à l'interlocuteur, l'absence d'information sur le thème de conversation, la forme physique des mains qui inclut une certaine référence symbolique à l'interlocuteur<sup>60</sup>. Les travaux tracent empiriquement la frontière entre interactif et communicatif-informatif du geste, proposée dans la classification d'Ekman et Friesen (1969), mais le vrai mérite de ces travaux est d'avoir montré la possibilité de ne recourir à aucune classification sémiotique ou kinésique<sup>61</sup>.

## 6. En guise de conclusion

Que peut-on retenir de notre tour d'horizon des diverses définitions et classifications du geste ? Nous constatons simplement qu'il est difficile de déterminer ce qu'est la meilleure définition du geste, comme dit Kendon (1997 : 109), « [...] it is not possible to draw the line between what is gesture and what is not ». Ainsi, la définition que Kendon (1981 : 28) donne au geste, reste équivoque :

« A gesture is usually deemed to be an action by which a thought, feeling, or intention is given conventional and voluntary expression. Gestures are thus considered to be different from expressions of emotion, involuntary mannerisms, however revealing, and actions that are taken in the pursuit of some practical aim, however informative such actions may be ».

Approche et définition sont, en fin du compte, variables selon la délimitation du cadre d'analyse et l'objectif de la recherche. Il est possible que l'évitement d'une classification détaillée ou d'une définition du geste par de Jorio (1832) soit

---

<sup>60</sup> « Topic gestures depict semantic information directly related to the topic of discourse, and interactive gestures (a small group) refer instead to some aspect of the processus of conversing with another person » (Bavelas, Chovil, Lawrie et Wanda, 1992 : 473). Les quatre types de gestes interactifs proposés sont relatifs à : 1) la transmission de l'information (*delivery gesture*) ; 2) la contribution précédente (*citing gesture*) ; 3) la sollicitation d'une réponse chez le partenaire (*seeking gesture*) ; 4) l'alternance du tour de parole (*turn gesture*) (voir Bavelas, 1994 : 213 pour les détails). D'après un corpus de conversation, seuls 16 % des gestes thématiques sont indépendants du contenu du discours, alors que la majorité des gestes interactifs (80 %) n'ont pas de corrélat verbal dans le discours. Cela veut dire que les gestes interactifs tendent à être insérés dans le discours comme information supplémentaire. Puis la comparaison du discours en situation solo et duo, ainsi que la situation en face à face et en privation visuelle montrent que, malgré une fréquence similaire des gestes thématiques, la baisse significative des gestes interactifs s'observe dans le cas du discours en solo et dans la conversation avec privation visuelle. Ainsi, la différence entre gestes interactifs et thématiques est expérimentalement prouvée (Bavelas, Chovil, Coates et Roe, 1995), mais l'étiquetage empirique apparaît néanmoins peu facile (Kida, 2001 et 2005).

<sup>61</sup> « I propose that one of the main functions of a speaker's gesture is [...] to help convey meaning to addressee in an immediate conversational context. Thus, I stress functions rather than classification, meaning rather than physical movement, and the absolute importance of both the addressee and the movement-by-movement context in which the gesture occurs » (Bavelas, 1994 : 202). Cependant, ceux qui évaluent les gestes ont été formés à faire consciemment cette tâche, et Bavelas semble passer sous silence la façon dont un réel partenaire de conversation perçoit le geste. Ce point de vue, c'est-à-dire « what are the ways in which interactants, in practice, classify behavior in others ? » (Kendon, 1981 : 40) semble important.

intentionnel<sup>62</sup>. La délimitation du cadre d'analyse que propose Kendon (1981 : 40) est à faire « on the basis of manifest features of the behavior [the interactants] are able to observe ». En définitive, la définition du geste se détermine par l'approche selon laquelle on aborde le comportement, la situation et la culture. La question qui devrait se poser aux chercheurs en didactique de langues étrangères est de savoir si une telle réflexion a été menée avant que de décrire les gestes conventionnels.

Notre propos — autour de ces définitions du geste — n'a ici que valeur d'exemple, mais connaît, en réalité, une implication substantielle sur la définition du champ observé dans la classe de langue (pour les domaines abordés dans cet ouvrage, se reporter au chapitre 4), sur la méthode d'analyse, sur la mise en projet didactique et surtout sur le bien-fondé et la légitimité de l'objet à enseigner.

## Bibliographie

- Ott, E. A., *How to gesture*, New York, Hinds, Noble et Eldredge, 1902.
- Anonyme, *Rhétorique à Herennius*. Paris, Les Belles Lettres (édition de Guy Achard, *Rhetorica ad Herennius*), 1989.
- Aristote, *Rhétorique*. [trad. de C.-E. Ruelle, revue par P. Vanhemelryck, commentaires de B. Timmermans, introduction de Michel Meyer], Paris, Livre de Poche, 1991.
- Austin, G., *Chironomia; or a treatise on rhetorical delivery* [édité avec une introduction par M. M. Robb et L. Thonssen], Carbondale and Edwardsville (Illinois), Southern Illinois University Press (édition originale, 1806, London), 1966.
- Auxerre, R., d', *Remigii Autissiodorensis Commentarium in Martianum Capellam*. éd. Cora E. Lutz, Leide, Brill (édition originale : IXe siècle, Lyon ?), 1962-1966.
- Bacon, A. M., *A manual of gesture: Embracing a complete system of notation, together with the principles of interpretation and selections for practice*. Chicago, S. C. Griggs and Co, (circa 1872), 1875.

---

<sup>62</sup> Kendon (2000) dit à ce propos : « In many cases, however, it is quite difficult to know where to draw the line between these and those that are more natural. As de Jorio observes, in many cases a "natural" expression may itself serve not only simply as a manifestation of a psychological state that someone is currently experiencing; it can also serve as the basis of an expression which can be used to refer to such a psychological state, or which can indicate the state that someone else is experiencing, has experienced, or might experience. Such expressions may be mimed, as demonstrations, or a conventionalized expression may be derived from them. » (p. lxxix). À ce propos, la classification de de Jorio (« gestes cryptiques », « gestes conventionnels », « gestes naturels ») se fait à partir des gestes attestés dans les objets des arts classiques. Pour son investigation des gestes modernes de Naples, il s'est limité aux « gestes naturels » pour ne pas s'étendre sur les gestes cryptiques et conventionnels ; une partie des gestes conventionnels est, toutefois, abordée seulement dans la mesure où ces gestes sont intimement liés aux gestes naturels (de Jorio, 1823/2000 : 16-17/xxi-xxii).

- Bavelas, J. B., « Gestures as part of speech: Methodological implications », *Research on language and social interaction*, n° 27/3, 1994, p. 201-221.
- Bavelas, J. B., Chovil, N., Coates, L., Roe L., « Gestures specialised for dialogue », *Personality and social psychology bulletin*, n° 21, 1995, p. 394-405.
- Bavelas, J. B., Chovil, N., Lawrie D. A. et Wade, A., « Interactive gestures », *Discourse processes*, n° 15, 1992, p. 469-489.
- Birdwhistell, R. L., *Introduction to kinesics*, Louisville, University of Louisville Press, 1952.
- Birdwhistell, R. L., *Kinesics and context: Essays on body motion communication*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1970.
- Bouissac, P., *La mesure des gestes*, The Hague, Mouton, 1973.
- Brault, G. J., « Kinesics and the classroom: Some typical French gestures », *French review*, n° 36, 1962, p. 374-382.
- Brooks, N., « Teaching culture in the foreign language classroom », *Foreign language annals*, n° 1, 1968, p. 204-217.
- Bulwer, J., *Chirologia: Or the naturall language of the hand, and Chironomia: Or the art of manual rhetoricke*, [édité avec une introduction par James W. Cleary], Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, London/Amsterdam, Feller et Simons, Inc. (édition originale : 1644, London), 1974.
- Calbris, G., « Analyse sémiotique », dans G. Calbris et L. Porcher, *Geste et communication*, Paris, Hatier-CREDIF, LAL, 1989, p. 45-223.
- Calbris, G. et Montredon, J., *Oh là là ! ». Expression intonative et mimique*, Paris, CLE International, 1980.
- Calbris, G. et Montredon, J., « Le geste comme outil de formation à l'interculturel », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 1992, p. 152-159.
- Cestero Mancera A. M., *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid, Arco/Libros S.L., coll. Español/LE, Materials complementarios, 1999.
- Cicéron, *De l'orateur* (édition de H. Bornecque, E. Courbaud), Paris, Les Belles Lettres, 1956.
- Cicéron, *Orator* (édition de A. Yon), Paris, Les Belles Lettres, 1956.
- Coll, J., Gelabert M. J. et Gifre E. M., *Diccionario de gestos, con sus giros más usuales*, Madrid, Edelsa (Ediciones Eurolatinas SA), Colección investigación didáctica, 1990 (6e éd.)
- Cosnier, J., « Communications et langages gestuels », dans J. Cosnier, A. Berrendonner, J. Coulon et C. Kerbrat-Orechioni, *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales*, Paris, Dunod, 1982, p. 255-304.



- Cosnier, J., « Éthologie du dialogue », dans J. Cosnier et Catherine Kerbrat-Orecchioni (Éds.), *Décrire la conversation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1987, p. 291-315.
- Cosnier, J., « Étude de la mimogestualité », dans R. Pléty (Éd.), *Éthologie des communications humaines. Aide-mémoire méthodologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993, p. 103-115.
- Cosnier, J., « V comme la voix, les gestes, le corps », dans B. Cerquiglini (Dir.), *"Tu parles !, le français dans tous les sens*, Paris, Flammarion, 2000, p. 325-338.
- Cosnier, J., et Brossard A., « Communication non verbale : co-texte ou contexte ? », dans J., Cosnier et A. Brossard (Éds.), *La communication non verbale*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1984, p. 1-29.
- de Jorio A., *La mimica degli antichi investigata nel gestire Napolitano*, Naples, 1832 [trad. ang. avec une introduction et notes par A. Kendon, *Gesture in Naples and gesture in classical antiquity*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press, 2000].
- Delacroix, H., « Psychologie du langage », *Revue philosophique*, 1918, p. 1-27.
- Efron, D., *Gesture, race and culture*, The Hague, Mouton, 1972 [1ère édition sous le titre de : *Gestures and environment: A tentative study of some of the spatio-temporal and linguistic aspects of the gestural behavior of Eastern jews anf Souhern Italians in New York City, Living under similar as well as different environmental conditions*, New York, King's Crown Press, 1941].
- Ekman, P., « Emotional and conversational nonverbal signals », dans L. S. Messing et R. Campbell (Éds.), *Gesture, speech, and sign*, Cambridge (UK), Oxford University Press, 1999, p. 44-55.
- Ekman, P. et Friesen, W. V. « The repertoire of nonverbal behavioral categories: Origins, usage, and coding », *Semiotica*, 1/1, 1969, p. 49-98 [repris dans A. Kendon (Éd.), *Nonverbal communication, interaction, and gesture*, The Hague/Paris/New York, Mouton, 1981, p. 58-105].
- Engel, J. J., *Ideen zu einen Mimik*, Berlin, Auf Kosten des Verfassers und in Commission bey August Mylius, 1785-86 [trad. fr., *Idées sur le geste et l'action théâtrale*, Paris, H.J. Jansen et Comp, 1795 ; reproduction originale de l'édition française : Genève, Slatkine Reprints, 1979].
- Faraco, M., « Que peut-on apporter du non-verbal à la didactique de L2 ? », dans C. Cavé, I. Guaitella et S. Santi (Éds.), *Oralité et gestualité. Interaction et comportements multimodaux dans la communication*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 533-536.
- Faraco, M. et Kida, T., « Transfer and cross-cultural variation of strategic gesture and speech in L2 discourse », dans C. Cavé, I. Guaitella et S. Santi (Éds.), *Oralité et gestualité. Interaction et comportements multimodaux dans la communication*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 537-542.

- Faraco, M. et Kida, T., « Some remarks on gesture in second language classroom », dans S. McCafferty et G. Stam (Éds.), *Gesture in second language acquisition*, Laurence Erlbaum Associates, à paraître.
- Galas, E., « The language teacher as choral director: Suggestions on the use of gestures », *Hispania*, n° 44/4, 1961, p. 787-789.
- Gratiolet, P., *De la physionomie et des mouvements d'expression*, Paris, Hetzel, 1865.
- Green, G. R., « Gesture language in culture contact », *Sign language studies*, n° 4, 1968, p. 1-34.
- Guaïtella, I., « Mélodie du geste, mimique vocale ? », *Semiotica*, n° 103/3-4, 1995, p. 253-276.
- Guaïtella, I., « Rhythm in speech: What rhythmic organizations reveal about cognitive processes in spontaneous speech production versus reading aloud », *Journal of pragmatics*, n° 31/4, 1999, p. 509-523.
- Gullberg, M., *Gestures as a communication strategy in second language discourse: A study of learners of French and Swedish*, Lund (Suède), Lund University Press, 1998.
- Harmant-Dammien, *Du geste artistique dans l'action oratoire*, Abbeville, C. Paillart, 1897.
- Kaulfers, W.V., « Curiosities of colloquial gesture », *Hispania*, n° 14, 1931, p. 249-264.
- Kendon, A., « Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance », dans M. R. Key (Éd.), *The relationship of verbal and nonverbal communication*, The Hague/Paris/New York, Mouton, 1980, p. 207-227.
- Kendon, A., « Introduction: Current issues in the study of "nonverbal communication" », dans A. Kendon (Éd.), *Nonverbal communication, interaction, and gesture*, The Hague/Paris/New York, Mouton, 1981, p. 1-53.
- Kendon, A., *Sign language of aboriginal Australia: Cultural semiotic and communicative perspectives*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1988.
- Kendon A., « Human gesture », dans K. R. Gibson et T. Ingold (Éds.), *Tools, language and cognition in human evolution*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1993, p. 43-62.
- Kendon, A., « Gesture », *Annual review of anthropology*, n° 26, 1997, p. 109-128.
- Kendon, A., « Andrea de Jorio and his work on gesture », dans Andrea de Jorio, *Gesture in Naples and gesture in classical antiquity*. Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press, 2000 [trad. par A. Kendon de : *La mimica degli antichi investigata nel gestire Napolitano*, Naples, 1832].
- Kida, T., « Éthologie sociale de l'interaction et manifestation gestuelle de l'altérité », dans C. Cavé, I. Guaïtella et S. Santi (Éds.), *Oralité et*

- gestualité. Interaction et comportements multimodaux dans la communication*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 551-555.
- Kida, T., « Effects of teacher discourse on learner discourse », dans A. Housen et M. Pierrard (Éds.), *Investigations in instructed second language acquisition*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, coll. Studies on Language Acquisition, n° 25, 2005, p. 457-492.
- Kida, T., *Appropriation du geste par les étrangers : le cas d'étudiants japonais apprenant le français*, Thèse de doctorat soutenue le 20 juin 2005 à l'Université de Provence, Aix-en-Provence, sous la direction d'A. Giacomi, à paraître.
- Kida, T. et Faraco, M., « Gestures in second language discourse: metacommunicative function and perlocution », dans M. Rector, I. Poggi et N. Trigo (Éds.), *Gestures: Meaning and use*. Porto (Portugal), Universidad Fernando Pessoa, 2003, p. 305-318.
- Kita, S. (Éd.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet*, Mahwah (NJ), Laurence Erlbaum Associates, 2003.
- Ledru-Menot, O., « Oralité et communications : d'autres clés pour l'accès au sens et l'analyse des "malentendus" », *Intercultures*, n° 23, 1993.
- Mathieu, G., « Pitfallos of pattern practice (gesture) », *Modern language journal*, n° 25, 1964, p. 2-16.
- McNeill, D., « So you think gestures are nonverbal? », *Psychological review*, n° 92/3, 1985, p. 350-371
- McNeill, D., (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago, Chicago University Press, 1992.
- McNeill, D., Cassel, J. et McCullough K-E. « Communicative effect of speech-mismatched gestures », *Research on language and social interaction*, 1994, n° 27 /3, p. 223-237.
- Monahan, B., *A dictionary of Russian gesture*, An Arbor (MI), Hermitage, 1983.
- Porcher, L., « Didactique : pour une beauté du geste ? », dans G. Calbris et L. Porcher Louis, *Geste et communication*, Paris, Hatier/CREDIF, LAL, 1989, p. 5-44.
- Quintilien, *Institution oratoire. Vol. 6 : livres X et XI* (édition de Jean Cousin), Paris, Les Belles Lettres, 1979.
- Roodenburg H., « The 'hand of friendship': shaking hands and other gestures in the Dutch Republic », dans J. Bremmer et H. Roodenburg (Éds.), *A cultural history of gesture*. Ithaca (NY), Cornell University Press, 1992, p. 152-189.
- Saint-Augustin, « La doctrine chrétienne [De doctrina christiana] », dans *Œuvres complètes de Saint Augustin*, Tome IV [traduction de l'abbé Raulx], Bar-Le-Duc, L. Guérin, 1866, p. 1-87.
- Saint-Victor H. de, *De institutione novitiorum*, Paris, circa 1140 [édition récente bilingue : dans H. B. Feiss, P. Sicard (Éds.), tr. fr. D. Poirel, H. Rochais, P. Sicard, *L'œuvre de Hugues de Saint-Victor, 1, De institutione novitiorum*,

- De uirtute orandi, De laude caritatis, De arrha anime*, Turnhout, Brepols, 1997].
- Saitz, R. L., « Gestures in the classroom », *English language teaching*, n° 21, 1966, p. 33-37.
- Saitz, R. L. et Cervenka E. J. (1972). *Handbook of gestures: Columbia and the United States*, The Hague, Mouton, 1972.
- Schefflen, A. E., « Models and epistemologies in the study of interaction », dans A. Kendon, R. M. Harris et M. R. Key (Éds.), *Organisation of behavior in face-to-face interaction*, The Hague/Paris, Mouton, 1975, p. 63-91.
- Schmitt, J-C., *La raison des gestes dans l'Occident médiéval*, Paris, Gallimard, 1990.
- Slama-Cazacu, T., « Les composantes non verbales de la communication orale et le concept de "syntaxe mixte": une synthèse », *Degrés*, n° 74, 1993, p. e-e12.
- Taylor, H. M., « Japanese kinesics », *Journal of the Association of Teachers of Japanese*, n° 9, 1974, p. 65-72.
- Valokorpi P., « Non-verbal elements in foreign language communication », Paper presented AILA, Lund, 1981.
- von Raffler-Engel, W., « The impact of covert factors in cross-cultural communication », dans F. Poyatos (Éd.), *Crosscultural perspectives in nonverbal communication*, Toronto, Hogrefe, 1988, p. 71-104.
- Weyers, J., « The effect of authentic video on communicative competence », *Modern language journal*, n° 83/3, 1999, p. 339-353.
- Wolfgang, A. W., « The teacher and nonverbal behavior in the multicultural classroom », dans A. W. Wolfgang (Éd.), *Nonverbal behavior. Applications and cultural implications*, New York, Academic Press, 1979, p. 159-174
- Wylie, L. W., *Beaux gestes: A guide to French body talk*, Cambridge (MA), The Undergraduate Press/New York, E.P. Dutton, 1977.

**Chapitre 3**  
**Le point de vue des acteurs.**  
**Motivations, attitudes et représentations.**

## **L'impact d'un contexte de classe bilingue sur les attitudes et la motivation d'élèves monolingues envers la L1 et la L2**

Sonja JANSSENS,

Michel PIERRARD

& Alex HOUSEN  
Vrije Universiteit Brussel, Belgique

L'enseignement néerlandophone à Bruxelles est officiellement monolingue. En réalité, il se rapproche fort d'un enseignement en immersion : en effet, les classes comportent souvent une majorité d'élèves non néerlandophones qui suivent par conséquent les cours dans une langue — le néerlandais — qui n'est pas leur langue maternelle. Par ailleurs, le groupe non néerlandophone le plus important a le français pour langue maternelle, alors que le français y est enseigné comme langue étrangère. Ces différents constats nous ont amenés à engager une recherche visant à analyser les implications de cette situation de terrain pour le processus d'enseignement et d'apprentissage de ces deux langues. Dans quelle mesure et dans quel sens ces contacts intercommunautaires et interlinguistiques influencent-ils la perception par les apprenants de l'appropriation et de l'enseignement du néerlandais ou du français ?

### **1. Le contexte**

La Belgique est composée de deux régions essentiellement unilingues, la Flandre néerlandophone et la Wallonie francophone, et d'une région institutionnellement bilingue, la région de Bruxelles capitale. D'un point de vue individuel toutefois, toute personne qui réside dans cette dernière région est censée appartenir à une des deux communautés linguistiques principales du pays, la communauté néerlandophone ou la communauté francophone. Dans les faits, la majorité de la population bruxelloise est unilingue francophone et les communautés néerlandophone, allophone, bilingue ou multilingue constituent donc des groupes minoritaires dont l'importance est difficilement quantifiable, entre autres parce que le recensement linguistique est formellement interdit en Belgique par la loi linguistique de 1961 qui fixe la frontière linguistique entre les communautés.



Carte. Les régions en Belgique

L'organisation de l'enseignement est de la responsabilité de chacune des communautés. Dans les diverses communautés, il existe trois grands réseaux d'enseignement : l'enseignement de la communauté, l'enseignement libre subventionné, en majeure partie catholique, et l'enseignement officiel subventionné, qui est organisé par les provinces et les communes. La scolarité est obligatoire de 6 à 18 ans et couvre donc 12 ans. Ceux-ci peuvent, bien sûr, encore être précédés de plusieurs années d'enseignement maternel. L'enseignement primaire dure 6 ans et est suivi de 6 ans d'enseignement secondaire. Ce dernier est subdivisé en trois degrés et commence à l'âge de 12 ans. Il comporte quatre types d'enseignement : le secondaire général, le secondaire technique, le secondaire artistique et le secondaire professionnel. L'élève qui a obtenu son diplôme d'études secondaires pourra s'inscrire dans une école supérieure ou dans une université.

Chacune des communautés, la francophone comme la néerlandophone, bénéficie à Bruxelles d'un enseignement spécifique et totalement distinct de celui de l'autre communauté, et ceci de la maternelle à l'université. Il existe donc à Bruxelles deux systèmes d'enseignement unilingues parallèles qui sont le prolongement de ceux qui fonctionnent en Flandre et en Wallonie, l'un pour les néerlandophones, où le néerlandais est langue d'enseignement et le français première langue étrangère, et l'autre pour les francophones, où le français est langue d'enseignement et le néerlandais est enseigné comme langue étrangère.

La réalité du terrain est toutefois beaucoup plus complexe. Comme dans toutes les grandes métropoles européennes, des communautés allochtones importantes parlant des langues très éloignées des deux langues originelles de la région (telles l'arabe, le turc, le berbère, le kurde) fréquentent les deux systèmes d'enseignement. Par ailleurs, pour des raisons diverses, d'ordre social (l'importance de la connaissance des langues), pédagogique (des classes moins peuplées) mais aussi parce qu'on y trouve moins d'immigrés, l'enseignement néerlandophone a connu lors de la dernière décennie un afflux important d'élèves non néerlandophones et plus spécifiquement francophones. En

conséquence, dans bon nombre d'écoles néerlandophones, les élèves néerlandophones sont en minorité et souvent le français est la langue véhiculaire, voire maternelle, de la majorité des élèves.

Ce contexte particulier provoque évidemment de grandes difficultés non seulement au niveau du statut du néerlandais et du français dans le fonctionnement des écoles et dans l'efficacité de leur enseignement, mais aussi sur le plan de l'appréhension des cours de néerlandais et de français par les élèves ou des compétences à atteindre par ces derniers pour les deux langues en question. Ces problèmes inquiètent beaucoup les parents et les enseignants : ils se demandent dans quelle mesure cette situation de contact influe sur l'acquisition des compétences linguistiques en langue maternelle et handicape les élèves pour acquérir les connaissances et compétences dans d'autres matières.

Mais comment les élèves eux-mêmes ressentent-ils la situation ? En quoi celle-ci influe-t-elle sur leurs attitudes face aux langues en question et sur leur motivation par rapport aux cours de néerlandais et de français ? Ceci n'est pas sans importance puisque de nombreux auteurs (cf. Gardner, 1985 ; Deci et Ryan, 1985 ; Bogaarts, 1991 ; Baker, 1992) considèrent les attitudes et la motivation, vis-à-vis du contexte éducative, comme une des composantes déterminantes du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde. Ainsi, dans son modèle socio-éducatif, Gardner lie l'acquisition d'une langue seconde à plusieurs facteurs psychologiques, dont la motivation globale qui inclut plusieurs aspects : (1) la motivation intrinsèque, (2) la motivation extrinsèque et (3) les attitudes. Ces facteurs auraient une influence considérable sur l'efficacité du processus d'appropriation et expliqueraient aussi l'ampleur des divergences individuelles dans l'acquisition des langues.

La présente contribution se centrera plus concrètement sur la manière dont les élèves néerlandophones et francophones, fréquentant ces écoles, appréhendent l'importance de l'apprentissage du néerlandais et du français ainsi que de l'enseignement de ces deux langues. Quelle est l'attitude de ces élèves envers le néerlandais et le français en général et, plus spécifiquement, envers les cours de néerlandais L1 et de français L2 et comment évolue-t-elle dans le temps ? Quelle est la motivation des élèves pour apprendre la L1 et la L2 et comment celle-ci se développe-t-elle au cours des années ? Voilà les questions qui sont au centre de cette étude.

## **2. Méthode**

Notre contribution exploite les données d'une étude longitudinale qui a observé pendant trois ans 48 élèves néerlandophones et francophones de



première et de troisième année, fréquentant l'enseignement secondaire néerlandophone de Bruxelles.

## 2.1. Échantillon

Douze élèves néerlandophones et douze élèves francophones de première année et un nombre d'élèves identique de troisième année de l'enseignement secondaire général — soit 24 informateurs néerlandophones et 24 informateurs francophones — ont répondu pendant trois ans à un questionnaire portant sur les attitudes et les motivations et ont été soumis à des tests pour analyser l'évolution de leurs compétences linguistiques en L1 et en L2.

Tableau 1. Nombre d'informateurs par L1, classe et moment d'évaluation

	néerlandophones		francophones	
	cohorte 1 (12)	cohorte 2 (12)	cohorte 1 (12)	cohorte 2 (12)
2001	12	12	12	12
2002	12	12	12	12
2003	12	12	12	12

Tableau 2. Âge des informateurs par L1, classe et moment d'évaluation

	néerlandophones		francophones	
	cohorte 1	cohorte 2	cohorte 1	cohorte 2
2001	13 ans	15 ans	13 ans	15 ans
2002	14 ans	16 ans	14 ans	16 ans
2003	15 ans	17 ans	15 ans	17 ans

Le tableau 3 ci-dessous donne une description du niveau linguistique des apprenants. Dans le *Cadre européen commun de référence* (1998) pour les langues les niveaux B<sub>1</sub> et B<sub>2</sub> correspondent au niveau d'utilisateur indépendant alors que les niveaux C<sub>1</sub> et C<sub>2</sub> correspondent au niveau utilisateur expérimenté.

Tableau 3. Description générale du niveau linguistique des apprenants (L<sub>2</sub>)

	néerlandais		français	
	1 <sup>ière</sup> cohorte	2 <sup>ième</sup> cohorte	1 <sup>ière</sup> cohorte	2 <sup>ième</sup> cohorte
néerlandophones	L <sub>1</sub>	L <sub>1</sub>	B <sub>1</sub>	B <sub>2</sub>
francophones	B <sub>2</sub>	C <sub>1</sub>	L <sub>1</sub>	L <sub>1</sub>

Comment la sélection des élèves francophones et néerlandophones s'est-elle opérée ? A été considéré comme locuteur à dominance francophone ou néerlandophone tout élève qui utilise exclusivement une de ces deux langues avec ses parents, frère(s) et sœur(s). Cela n'implique pourtant nullement que

l'élève en question soit strictement unilingue. L'ensemble des informateurs francophones sélectionnés sont supposés fréquenter l'enseignement néerlandophone depuis l'école primaire (soit au minimum de six à douze ans). En conséquence, ils ont suivi au moins six ans d'enseignement en néerlandais. Ils ont donc tous une certaine maîtrise du néerlandais, acquise au minimum dans un contexte scolaire de quasi-immersion puisque l'enseignement y est conçu pour une population unilingue néerlandophone (le français est enseigné comme L2, le néerlandais comme L1). D'autre part, la présence d'un grand nombre d'élèves non néerlandophones dans ces écoles flamandes et l'omniprésence du français dans le contexte extrascolaire garantit aussi un contact quotidien des élèves néerlandophones avec le français.

Selon les chiffres du sondage annuel de la *Commission communautaire flamande*<sup>63</sup> pour Bruxelles, la proportion d'élèves francophones et néerlandophones dans l'enseignement secondaire néerlandophone à Bruxelles correspondrait aux pourcentages suivants pour les trois années concernées par l'étude :

Tableau 4. % de francophones/ néerlandophones dans les écoles néerlandophones à Bruxelles

	néerlandophones	francophones
2001	55.8%	11.3%
2002	48.7%	13.5%
2003	42.7%	13.1%

Ces chiffres officiels doivent toutefois être considérés avec prudence. Tout d'abord, il s'agit de données indirectes, fondées sur les déclarations de parents ; ensuite, ces mêmes chiffres ne prennent pas en compte le fait qu'un grand nombre d'enfants bilingues ou multilingues utilisent dans de nombreux contextes le français comme langue dominante. De fait, les données de notre recherche, tirées d'une enquête directe auprès des adolescents mêmes, confirment que la proportion des élèves utilisant le français comme langue de communication principale dans les écoles de notre échantillon est nettement plus élevée. Le *profil linguistique* des élèves de ces écoles indique que le pourcentage de francophones exclusifs ou dominants devrait se situer plus précisément aux alentours des 60%.

## 2.2. Questionnaire

<sup>63</sup> La commission communautaire flamande est une institution politique et administrative pour les néerlandophones à Bruxelles, compétente pour traiter des questions liées à la culture et l'enseignement.

Notre analyse est fondée sur un questionnaire auquel les élèves de notre échantillon ont répondu pendant trois années d'affilée. Ces réponses nous fournissent donc de précieuses données longitudinales qui permettent d'évaluer l'impact du contexte scolaire et curriculaire sur le développement des attitudes et de la motivation de ces adolescents.

Le questionnaire, basé sur la combinaison de divers instruments existants de Gardner (1985), Baker (1992 et 1993), Clément et Kruidenier (1983), Noels (2001), Coleman (1996) en Doeleman (1998), comporte en tout 125 questions qui se répartissent sur 8 échelles de mesure différentes :

1. l'attitude vis-à-vis du néerlandais et du français : facilité, attrait, utilité de la langue (cf. Mettwie, Housen et Pierrard, 2002) ;
2. l'attitude vis-à-vis des communautés linguistiques respectives : évaluation positive ou négative, distance sociale (cf. Doeleman, 1998) ;
3. l'attitude envers l'entité plurilingue *Belgique* (cf. Gardner, 1985) ;
4. l'attitude envers le bilinguisme : évaluation positive de personnes bilingues (cf. Baker, 1992 ; Coleman, 1996) ;
5. l'attitude par rapport aux langues étrangères (cf. Gardner, *ibid.*) ;
6. l'attitude par rapport aux cours de langue : appréciation du cours et de l'enseignant (cf. Gardner, *ibid.*) ;
7. la motivation envers l'acquisition : motivation générale, affective ou matérielle (cf. Clément et Kruidenier 1983 ; Noels 2001) ;
8. la perception d'un support parental : est-ce que les parents soutiennent le développement du bilinguisme à travers l'enseignement ? (cf. Gardner, *ibid.*).

La totalité des 125 questions sont présentées sous la forme d'assertions auxquelles les élèves donnent une appréciation sur une échelle *Likert* de 7 points indiquant leur accord (score >4), leur désaccord (score <4) ou leur indifférence (score =4).

Exemple :

Je trouve le cours de français sans intérêt	1 2 3 4 5 6 7
Je trouve le cours de néerlandais sans intérêt	1 2 3 4 5 6 7

### 2.3. Traitement des données

Le traitement quantitatif des données obtenues au moyen du questionnaire a été réalisé en deux étapes :

- a) Dans un premier temps, les facteurs majeurs qui déterminent les attitudes et la motivation des élèves ont été identifiés grâce à une *analyse factorielle* des données. L'analyse factorielle est une méthode multidimensionnelle qui réduit un grand nombre d'items à un nombre réduit de variables latentes ou de dimensions, ces dernières étant constituées par un réseau d'items cohérents, présentant entre eux une corrélation élevée. Par la même occasion, la méthode donne une indication à propos de l'importance de ces diverses dimensions (la *variance expliquée*).
- b) Pour comparer les réponses des mêmes élèves lors des trois années successives, nous avons appliqué une *analyse de variance à mesures répétées* (facteur *within-subjects* : année 2001, 2002 et 2003 ; facteurs *between subjects* : âge et L1) afin de comparer les moyennes obtenues par échantillons appariés à des moments différents chez les mêmes sujets. Cette approche permet par la même occasion de mettre en évidence les différences individuelles entre sujets.

Le traitement choisi devrait fournir les réponses aux deux questions centrales de notre recherche :

- a) Quels sont les facteurs dans cette situation de contact particulière qui ont une influence prédominante sur les attitudes et la motivation des élèves ?
- b) Comment cette situation de quasi-immersion agit-elle sur d'éventuelles modifications des attitudes et des motivations des élèves au cours des trois années observées ?

### 3. Description et analyse des résultats

Nous limiterons la description et l'analyse des résultats à deux des échelles de mesure traitées, les attitudes envers le contexte d'apprentissage (*échelle 6*) et la motivation générale envers l'acquisition des deux langues (*échelle 7*). Ces résultats sont représentatifs pour les tendances observées au niveau des autres thèmes de notre étude.

#### 3.1. Attitudes envers le contexte d'apprentissage

Gardner (1985) a forgé une échelle pour déterminer les attitudes envers le contexte d'apprentissage sur la base de 25 items. L'analyse factorielle a permis de concentrer l'approche sur trois items qui se centrent sur les dimensions suivantes :

- Perception du cours (2 items) : agréable + intéressant
- Perception de l'enseignant (1 item) : appréciation de l'individu

Le tableau 5 ci-dessous souligne que le pourcentage de variance expliquée par ces dimensions est très élevé (% de variance expliquée  $\gg$  variation résiduelle), tout en manifestant une certaine diversité entre les groupes néerlandophones et francophones. Il montre aussi que l'échelle concernant ce thème est fiable (*alpha de Cronbach* –  $\alpha$  – très élevé).

Tableau 5. Fiabilité interne de l'échelle 6 (alpha de Cronbach) + variance expliquée

	Évaluation du cours + professeur de français		Évaluation du cours + professeur de néerlandais	
	$\alpha$	Variance expliquée	$\alpha$	Variance expliquée
2001	.788	59.82%	.837	64.47%
2002	.789	56.50%	.807	59.92%
2003	.850	66.23%	.767	53.30%

Le tableau 6 nous donne l'évolution des scores moyens obtenus par les deux groupes d'âge et les divers groupes linguistiques sur les trois années.

Tableau 6 : perception positive du cours de français + du cours de néerlandais (moyenne + déviation standard)

			Évaluation du cours + professeur de français		Évaluation du cours + professeur de néerlandais	
			Moyenne	Déviation standard	Moyenne	Déviation standard
1 <sup>ère</sup> cohorte	L1=N	2001	5,4783	1,61691	5,1304	1,88492
		2002	4,4348	1,68005	4,9565	1,65238
		2003	3,8841	1,61935	5,3478	1,51916
	L1=F	2001	6,0000	,98601	6,1852	1,35515
		2002	5,4074	1,42183	4,7778	1,14261
		2003	5,2593	1,15202	4,6667	1,00000
2 <sup>ème</sup> cohorte	L1=N	2001	4,7639	1,72641	4,7500	1,67750
		2002	4,1250	1,70482	4,1806	1,55722
		2003	4,5556	1,45019	4,1250	1,04864
	L1=F	2001	5,5000	1,38243	5,1458	1,49056
		2002	4,6875	1,38494	4,7292	1,34560
		2003	5,5417	1,44978	4,2708	1,70063

La perception du cours et du professeur de français par les élèves néerlandophones semble, en général, plus neutre que celle de leurs condisciples francophones, qui est positive. Pour le cours et le professeur de néerlandais, la tendance est moins uniforme, mais au moins pour les 15-17 ans, les élèves

francophones expriment également une appréciation globale moins neutre du cours que les néerlandophones.

L'application d'une analyse de variance à mesure répétée permet de mettre en évidence l'impact et surtout la pertinence des différents facteurs impliqués.

#### *Le facteur 'temps'*

Relevons une tendance parallèle et significative entre les deux langues en ce qui concerne l'appréciation du cours et du professeur : pour le néerlandais L1 ( $F = 3.268$  ;  $\eta_p^2 = .051$ ), la perception des élèves évolue de 2001 jusqu'en 2003 d'une appréciation relativement positive vers une appréciation plus neutre ( $5.138 > 4.625 \geq 4.615$ ). Pour le français L2 également ( $F = 8.563$  ;  $\eta_p^2 : .208$ ), on retrouve sur trois ans une évolution similaire ( $5.310 > 4.509 \leq 4.648$ ), soit le passage d'une appréciation relativement positive vers une appréciation plus neutre.

#### *Le facteur 'groupe d'âge'*

Pour le cours et le professeur de néerlandais L1, les 13-15 ans (cohorte 1) expriment une appréciation plus favorable que les 15-17 ans (cohorte 2) ( $5.163 >> 4.497$ ) et la différence est significative ( $F = 6.589$  ;  $\eta_p^2 = .092$ ). Par contre pour le français L2, aucune différence significative n'est observée entre les groupes d'âge ( $F = 0.091$ ).

#### *Le facteur 'langue maternelle'*

Pour le cours et l'enseignant de néerlandais L1, il n'y a aucune différence dans la perception des francophones et des néerlandophones ( $F = 0.576$ ). Par contre par rapport au cours de français L2, une différence significative est observée ( $F = 7.475$  ;  $\eta_p^2 : .104$ ) : la perception des néerlandophones est moins favorable que celle des francophones ( $L_1=N 4.538 >< L_1=F 5.355$ ).

D'une façon générale donc, les cours et les professeurs de néerlandais et de français modèrent progressivement l'enthousiasme initial des élèves pour ces cours de langue. L'impact semble particulièrement jouer d'une part sur les cours de néerlandais lors des premières années et, d'autre part, sur les élèves néerlandophones lors des cours de français.

### 3.2. Motivation envers l'appropriation

L'échelle exploitée ici a déjà été utilisée par Clément & Kruidenier (1983) et Noels (2001) pour évaluer la motivation envers l'apprentissage d'une L1 et d'une L2. L'analyse factorielle a permis de concentrer l'approche sur quatre items qui sont regroupés autour des dimensions suivantes :

- l'apprentissage du néerlandais ou du français est-il une perte de temps ?
- l'élève opterait-il pour l'apprentissage du néerlandais ou du français si celui-ci était optionnel ?

Le tableau 7, ci-dessous, souligne que le pourcentage de variance expliquée par ces dimensions est relativement élevé (% relativement important de variance expliquée >< variation résiduelle), en particulier en ce qui concerne la motivation envers le néerlandais. Par ailleurs, l'échelle se rapportant à ce thème est généralement fiable (alpha de Cronbach relativement élevé). Relevons toutefois l'exception notable de la première année (2001) pour le néerlandais qui donne un faible pourcentage de variance expliquée, en plus non significative (alpha de Cronbach <.400). Le phénomène est inexplicable pour l'instant, mais est strictement localisé, puisque en 2002 ainsi qu'en 2003, la fiabilité est assez élevée, tout comme le pourcentage de variance expliquée.

Tableau 7. Fiabilité interne de l'échelle 7 (alpha de Cronbach) + variance expliquée

	Motivation d'apprentissage du français		Motivation d'apprentissage du néerlandais	
	$\alpha$	Variance expliquée	$\alpha$	Variance expliquée
2001	.522	35%	.197	10%
2002	.489	32%	.686	52%
2003	.526	35%	.686	52%

Le tableau 8 nous fournit l'évolution des scores moyens obtenus par les deux groupes d'âge et les divers groupes linguistiques sur les trois années.

Tableau 8. Motivation envers l'apprentissage (moyenne+ déviation standard)

			Motivation d'apprentissage du français		Motivation d'apprentissage du néerlandais	
			Moyenne	Déviation standard	Moyenne	Déviation standard
1 <sup>ère</sup> cohorte	L <sub>1</sub> =N	2001	5,2174	1,65025	5,5435	1,42153
		2002	5,8261	1,37848	5,8913	1,49967
		2003	5,6739	1,24871	6,1087	1,10738
	L <sub>1</sub> =F	2001	6,0556	1,21049	6,0556	1,42400
		2002	6,1667	1,03078	5,8889	1,36423

		2003	6,7222	,56519	5,2778	1,76973
2 <sup>ème</sup> cohorte	L <sub>1</sub> =N	2001	6,1458	1,09821	5,6250	1,20911
		2002	6,1875	1,09159	5,7917	1,33447
		2003	6,3542	,80053	5,7500	,98907
	L <sub>1</sub> =F	2001	6,6562	,59774	6,0938	,82095
		2002	6,7813	,44605	6,5000	,63246
		2003	6,7500	,40825	6,4063	,73527

La motivation des élèves envers l'apprentissage de la L1 et de la L2 est globalement bien plus positive que leur perception des cours et des professeurs de L1 ou L2. Relevons en particulier la motivation très forte des élèves francophones envers l'apprentissage du français. En général, la motivation pour l'apprentissage de la L1 est plus forte que celle pour l'apprentissage de la L2, avec toutefois l'exception notable du deuxième groupe d'âge néerlandophone qui se déclare plus motivé pour apprendre le français L2 que le néerlandais L1. En général, la motivation est plus forte en fin de période qu'au début de l'apprentissage, avec l'exception cette fois-ci du premier groupe d'âge francophone qui voit sa motivation envers l'apprentissage du néerlandais reculer sensiblement avec les années.

L'application d'une analyse de variance à mesure répétée permet de mettre en évidence l'impact et surtout la pertinence des différents facteurs impliqués.

#### *Le facteur 'temps'*

Ce facteur ne semble pas jouer un rôle discriminant fondamental dans la motivation envers les diverses langues : pour le néerlandais, il y a une tendance globale à voir monter la motivation avec le temps mais elle n'est pas significative ( $F = .969$ ) ; le temps ne semble donc pas influencer sur la motivation des élèves envers l'apprentissage de la langue institutionnellement première. Pour le français, la progression de la motivation avec le temps est même encore plus accentuée que dans le cas du néerlandais mais la tendance est également non significative ( $F = 2.242$ ). Il n'y a donc pas d'impact significatif du facteur temporel sur la motivation envers l'apprentissage de la L2, qui reste élevée tout au long des trois années.

#### *Le facteur 'groupe d'âge'*

Pour la motivation envers l'apprentissage du néerlandais, il n'y a aucune différence de motivation entre les deux groupes d'âge ( $F = .524$ ). Par contre, en ce qui concerne la motivation pour apprendre le français, les 13-15 ans sont



moins motivés que les 15-17 ans ( $5.781 >< 6.429$ ) et cette différence est significative ( $F = 12.450$  ;  $\eta_p^2 : .152$ ). Bref, les élèves plus âgés paraissent plus motivés pour apprendre le français, que ce soit comme L1 ou L2.

#### *Le facteur 'langue maternelle'*

Il n'y a pas de différence significative entre élèves néerlandophones ou francophones dans leur motivation envers l'apprentissage du néerlandais ( $F = 1.582$ ). En revanche, par rapport à la motivation à apprendre le français, une différence significative est observée ( $F = 7.901$  ;  $\eta_p^2 : .102$ ) : les élèves francophones sont nettement plus motivés que les néerlandophones ( $N = 5.907 >< F = 6.580$ ) ; toutefois, notons que les deux scores sont élevés, ce qui révèle une grande motivation d'apprentissage du français au sein des deux groupes d'apprenants.

La motivation envers l'apprentissage du néerlandais ou du français est élevée et ne subit donc pas d'érosion avec le temps. Par rapport au français toutefois, notons que les élèves plus âgés et les francophones sont significativement plus motivés.

## **4. Conclusions**

Les observations de cette étude permettent de formuler quelques constats concernant les deux questions centrales de notre recherche.

Tout d'abord, la situation de quasi-immersion a un effet extrêmement positif sur la motivation des élèves, tant néerlandophones que francophones. Le constat vaut aussi bien pour l'appropriation de leur L1 que pour celle de leur L2 et il corrobore des observations similaires réalisées lors d'une étude transversale sur les mêmes écoles néerlandophones bruxelloises (Mettewie, Housen et Pierrard, 2002). Quant à l'attitude envers les cours de néerlandais ou de français, l'aspect positif est moins saillant, sauf en ce qui concerne l'attitude des élèves francophones envers le cours de français. Cette attitude plus réservée des élèves néerlandophones envers le cours de français langue étrangère apparaissait déjà dans une étude sur l'apprentissage du FLE en Flandre (Housen, Janssens et Pierrard, 2003).

Ensuite, il est possible de dégager les facteurs qui ont une influence prédominante sur les attitudes et la motivation des élèves, dans cette situation de contact particulière :

- a) la variable 'temps' joue un rôle important dans les attitudes envers les cours et les professeurs de L1 et L2 : nos observations

relèvent un recul progressif des attitudes positives envers les deux enseignements. Elle ne joue, par contre, pas de rôle significatif dans la motivation envers l'apprentissage du néerlandais ou du français.

- b) la variable 'groupe d'âge' a un impact sur la motivation envers l'apprentissage du français : les élèves plus âgés paraissent plus motivés pour apprendre le français, que ce soit comme L1 ou L2. Cette variable joue également pour le néerlandais dans le cas des attitudes envers le cours et le professeur : celles-ci deviennent moins positives dans le cas d'élèves plus âgés.
- c) la variable 'L1' : les francophones ont une approche plus positive que les néerlandophones à la fois pour ce qui est des attitudes envers le cours de français que de la motivation à apprendre la langue. Cette différence d'approche dans les attitudes et la motivation entre néerlandophones et francophones n'apparaît toutefois pas en ce qui concerne le néerlandais.

La motivation pour apprendre les deux langues est donc forte mais significativement plus forte chez les francophones envers le français, et cela croît encore avec l'âge. Le contexte d'apprentissage ne renforce pas cette orientation, bien au contraire : nous constatons un recul progressif des attitudes positives envers le cours de L1 et de L2. En ce qui concerne le néerlandais, ce recul est également lié à l'âge des apprenants.

Les observations de cette étude longitudinale corroborent les constatations de l'étude transversale conduite précédemment (Mettewie, Housen et Pierrard, 2002). Bien que le contexte scolaire bilingue ne soit pas le produit d'une démarche pédagogique consciente mais la conséquence de facteurs conjoncturels complexes, il ressort en fin de compte que les contacts intercommunautaires et interlinguistiques qui en découlent ont, malgré toutes les difficultés pratiques sur le terrain, une influence significative sur une approche positive par les apprenants de l'apprentissage et de l'enseignement du néerlandais ou du français. Dans ce contexte, il est particulièrement révélateur que ce soit les élèves francophones, surtout ceux des groupes d'âge les plus élevés, en immersion *sauvage* dans l'enseignement néerlandophone, qui développent la motivation et les attitudes les plus positives.

## **Bibliographie**

- Baker, C., *Attitudes and Language*, Clevedon, *Multilingual Matters*, n° 83, 1992.
- Baker, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, *Multilingual Matters*, 1993.

- Bogaarts, P., *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier, 1991.
- Clément, R. et Kruidenier, B.G., « Orientations in second language acquisition: I. the effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence », *Language Learning*, n° 33/3, 1983, p. 274-291
- Coleman, J.A., *Studying languages: a survey of British and European students*, London, CILT, 1996.
- Conseil de l'Europe, *Les Langues Vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*, Strasbourg, 1998.
- Deci, E.L., et Ryan, R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum, 1985.
- Doeleman, R., *Native Reactions to Nonnative Speech*, Tilburg, Tilburg University Press, 1998.
- Gardner, R., *Social Psychology and second language learning: the roles of attitudes and motivation*, London, Edward Arnold, 1985.
- Housen, A., Janssens, S. et M. Pierrard, *Le français face à l'anglais dans les écoles secondaires en Flandre*, Louvain-la-Neuve, Duculot, *Français & Société*, n° 15, 2003.
- Mettewie, L., Housen, A. & M. Pierrard, *Rapport Beleidsgericht Onderzoek PBO/98/2/36. Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het secundair onderwijs in Brussel*, Brussel, Centrum voor Linguïstiek – Vrije Universiteit Brussel, 2002.
- Noels, K.A., « New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a model of extrinsic intrinsic and integrative motivation », dans Z. Dörnyei et R. Schmidt, *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI, University of Hawaii Press, 2001, p.

## Les *logonymes* dans la classe de langue

Antonietta MARRA  
Université de Cagliari

Gabriele PALLOTTI  
Université de Sassari<sup>64</sup>

### 1. Introduction

La présente étude propose les résultats d'une recherche sur la perception, la description et le commentaire des activités qui se déroulent dans les classes de langues selon deux points de vue : celui des enseignants et celui des élèves. Nous voulons de cette manière confronter différentes perspectives concernant les classes pour analyser les similitudes et les différences entre les participants par rapport aux événements communicatifs qui s'y déroulent.

L'analyse se fondera en particulier sur l'observation du lexique utilisé avec des fonctions métacommunicatives : l'étude qualitative et quantitative des « logonymes » (Silvestri, 2000), c'est-à-dire des termes qui renvoient à toutes les activités d'utilisation de la langue, permettra de délimiter les cadres conceptuels des différents acteurs en présence dans la classe de langue, dans une perspective que nous pourrions qualifier d'ethnosémantique de la communication en classe, ou de lexicologie spécifique aux contextes d'utilisation de la langue. Il s'agit donc d'une étude du lexique en didactique des langues à partir des utilisations et des définitions des locuteurs eux-mêmes et non à partir de dictionnaires, encyclopédies ou textes spécialisés sur le sujet.

L'étude présentée ici a un caractère expérimental et se fonde sur l'observation, à travers des interviews semi-dirigées, auprès d'élèves et enseignants italiens de collège. Pour garantir une plus grande validité interne et une possibilité de généralisation plus forte des résultats par rapport à de futurs échantillons plus larges, nous avons essayé de contrôler au maximum les variables en jeu. De ce point de vue, la méthodologie ne peut être qualifiée d'ethnographique au sens traditionnel du terme : on retient cependant de l'ethnographie l'attention aux sens tels qu'ils sont entendus par les locuteurs et la tentative de décrire la microculture de la classe de langue à travers leurs compte rendus.

---

<sup>64</sup> Ce travail est le fruit d'une collaboration des auteurs qui en partagent l'organisation et les contenus. Concrètement, Gabriele Pallotti a écrit le paragraphe 1, la première partie du paragraphe 2 ainsi que les paragraphes 3, 4, 4.1 et 4.2 ; Antonietta Marra a écrit la seconde partie du paragraphe 2 et les paragraphes 4.3, 4.4 et 5.

L'un des objectifs de ce travail est en effet d'expérimenter une méthodologie pour l'étude de la perception du milieu-classe de la part des participants, milieu au centre duquel on trouve l'observation du lexique métacommunicatif. La forme d'interview qui sera présentée dans les pages suivantes tente de dépasser quelques-uns des inconvénients caractéristiques des interviews traditionnelles comme la trop grande directivité de l'intervieweur : nous avons voulu laisser les sujets les plus libres possibles d'exprimer leurs propres points de vue sur l'interaction en classe *en utilisant exclusivement leurs propres mots* (il s'agit par conséquent de ce que les ethnographes appellent une perspective émique ; cf. Pike, 1967).

Un second objectif est d'enquêter de manière systématique sur la variabilité des répertoires logonymiques par rapport à deux paramètres principaux : tout d'abord, les perspectives des enseignants se confronteront à celles des élèves ; puis seront analysées les différences qui se produisent quand on parle d'enseignement linguistique dans la langue maternelle ou dans la langue étrangère.

Le troisième objectif est d'appliquer les résultats de l'observation des répertoires logonymiques à la didactique des langues : dans quelle mesure est-il possible d'affirmer que différentes configurations lexicales indiquent différentes perspectives sur la classe comme lieu d'apprentissage ou lieu d'enseignement ? Peut-on utiliser les résultats d'une recherche comme celle-ci pour découvrir effectivement les pratiques communicatives mises en œuvre dans la didactique des langues ?

## 2. Le cadre théorique

La réflexion linguistique se manifeste dans les langues humaines avec différentes modalités. La plus remarquable est représentée par le métalangage qui permet de dénommer et de décrire la langue et les parties qui la composent. La composante métalinguistique ne trouve pas seulement sa place comme instrument des linguistes et grammairiens mais est présente, comme le souligne Jakobson (1960), dans la langue de tous les jours : une expression du type '*livre* en anglais se dit *book*' actualise une fonction métalinguistique. Jakobson insérait également dans la dimension métalinguistique des phrases comme 'Je ne te suis pas, qu'est-ce que tu veux dire ?' que nous définissons actuellement comme formes *métacommunicatives* du fait qu'elles signalent une fonction qui ne se limite pas à l'analyse du code linguistique et de ses parties mais qui met en jeu l'interaction et la communication entre les interlocuteurs, cette fonction se manifeste dans toutes les expressions de commentaire de l'acte communicatif (avec gloses, évaluations, etc.).

### 2.1. La métacommunication dans la classe de langue

Dans la classe de langue, les dimensions métalinguistique et métacommunicative s'expriment de manière macroscopique (Ciliberti, Pugliese et Anderson, 2003) parce que, dans cette même classe, la langue devient objet d'étude et de réflexion tout en maintenant son rôle d'instrument de communication et par conséquent de *moyen* essentiel pour son propre enseignement et son propre apprentissage (Dabène, 1984).

Les recherches qui ont étudié la métacommunication en classe de langue sont nombreuses. En effet, on peut dire que toute la communication en classe de langue a un aspect métacommunicatif : même les échanges les plus naturels, orientés vers la transmission de sens et d'informations, participent véritablement au jeu didactique fondamental, celui d'enseigner et d'apprendre les langues et, de fait, ils ne peuvent se soustraire à une dimension « méta » (cf. Coste, 1984 ; Dabène, 1984). Cela dit, il est également vrai que tous les échanges sont métalangagiers de la même manière et au même titre : la focalisation (Bange, 1992) peut avoir lieu plutôt sur la langue comme objet de réflexion ou plutôt sur les contenus à véhiculer et cela est signalé par des signaux discursifs appropriés qui délimitent les échanges véritablement ou explicitement métalangagiers (Kramsch, 1985 ; Trévisse, 1996). En se limitant à ces derniers, plusieurs classifications sont proposées. Dabène (1984), par exemple, propose de distinguer trois fonctions principales du discours de l'enseignant (la « fonction vecteur d'information », « la fonction de meneur de jeu » et « la fonction d'évaluateur »), en associant à chacune d'elles un certain nombre d'« opérations » métalangagières. En revanche, Faerch (1985) suggère de positionner les activités métalangagières tout au long d'un continuum selon le degré de « contrôle de l'enseignant », en partant de séquences très structurées pendant lesquelles l'enseignant pose des questions, propose des explications, des réponses et fait des évaluations jusqu'aux séquences plus libres durant lesquelles ce sont les apprenants qui commencent l'échange métalangagier et l'enseignant adopte principalement un rôle de conseiller.

Il faut rapporter à ce domaine de recherche toutes les études qui se sont occupées du *focus on form* et de la correction des erreurs en classe de langue et qui ont analysé, dans une perspective d'analyse du discours, les échanges pendant lesquels les enseignants et les apprenants se concentrent sur des aspects particuliers de la langue seconde avec pour objectif d'en favoriser l'apprentissage (cf. par exemple Borg, 1998 ; Lyster et Ranta, 1997).

La présente étude n'examine toutefois pas directement ce qui se produit dans la classe de langue mais la perception qu'en ont les élèves et les enseignants à travers l'observation de leurs comptes rendus métalangagiers. Elle s'apparente par conséquent à toutes les recherches qui se sont consacrées aux connaissances, croyances, valeurs, façons de faire des enseignants et des apprenants. En ce qui concerne les enseignants, il existe désormais de nombreuses études sur la

manière dont les professeurs de langues conçoivent leur mission, leur rapport avec les élèves, avec la langue à enseigner (pour une synthèse, voir Borg, 2003). Borg (2003 : 82) définit la « teacher cognition » comme l'ensemble des « beliefs, knowlegdes, theories, attitudes, images, assumptions, metaphors, conceptions, perspectives » qui concernent « teaching, teachers, learning, students, subject matter, curricula, materials, instructional activities, self ».

Dans une étude, d'une complexité notoire d'un point de vue méthodologique, fondée sur une approche de recherche pluridisciplinaire, Woods (1996) a montré comment cet ensemble de représentations qui forme la « teacher cognition » est à la base de toutes les décisions qui concernent l'enseignement des aspects les plus particuliers (la gestion d'un échange en classe, la préparation d'un cours) aux aspects les plus larges (l'organisation des parcours d'étude, la programmation didactique, le choix du matériel et des activités pédagogiques).

D'autre part, pour comprendre ce qui se passe en classe de langue, il convient de s'interroger sur les processus cognitifs des élèves c'est-à-dire sur leurs connaissances, leurs croyances, leurs comportements, leurs hypothèses sur la langue cible et sur les processus d'enseignement-apprentissage.

En effet, les apprenants ne sont pas des sujets purement passifs à l'intérieur de l'échange didactique, totalement dépendants des décisions des enseignants ; ils ont véritablement un rôle actif par rapport à leur propre apprentissage : même si les enseignants n'en sont pas toujours conscients, les apprenants sont en mesure de fournir des représentations organisées et complexes de la langue, des dynamiques de classe et des processus d'apprentissage. Diverses études ont permis d'enquêter sur cet ensemble de connaissances en s'attachant, par exemple, aux connaissances métalinguistiques des élèves (par exemple Berry, 1997), sur leur perception des besoins et des objectifs de l'apprentissage (par exemple Chryshochoos, 1992) et sur la représentation des difficultés communicatives et des stratégies pour les surmonter (Pekarek Doehler, 2000).

Enfin, différentes études ont confronté les connaissances et les représentations des apprenants à celles des enseignants.

Certains se sont demandé plus particulièrement si la terminologie métalinguistique connue et utilisée par les professeurs correspondait bien à celle des élèves. Ainsi Berry (1997) a remarqué à travers des questionnaires que les enseignants sont en général assez conscients des termes métalinguistiques que les apprenants trouvent les plus difficiles et qu'ils cherchent, par conséquent, à ne pas les utiliser ou bien à les introduire en les expliquant. Cependant, il existe un ensemble non indifférent de termes métalinguistiques que les enseignants déclarent utiliser en pensant qu'ils sont bien connus mais qui en réalité ne sont absolument pas clairs pour un grand nombre d'apprenants. Parmi ces termes, que Berry définit comme « problématiques », on trouve 'pluriel', 'adverbe', 'pronom', 'discours indirect', 'article défini/indéfini', 'impératif', 'pronom

relatif’, ‘pronom possessif’ et ‘verbe de modalité’. Toutefois, en observant l’utilisation des termes métalinguistiques lors des interactions en classe, Basturkmen, Loewen et Ellis (2002) ont montré que, s’il est vrai que quelques-uns de ces termes sont utilisés tant par les apprenants que par les enseignants, cela se fait dans des proportions très variables.

En outre, il existe différents mots utilisés exclusivement par les enseignants (comme ‘superlatif’, ‘temps’, ‘question tag’) ou uniquement par les élèves (comme ‘expression’, ‘syllabe’). Enfin, Odlin (1994) a confronté des jugements de grammaticalité et d’acceptabilité d’enseignants, d’étudiants et de linguistes professionnels en relevant des différences qui montrent que le degré de connaissance de la langue, dans ce type d’activité métalinguistique, n’est pas seul à rentrer en ligne de compte car il y a également les convictions personnelles par rapport à l’utilisation de la langue, ses variétés et les modèles de référence.

Notre travail s’inscrit dans cette dernière catégorie de recherches du fait qu’elle a pour objectif de confronter enseignants et apprenants dans la manière de nommer et décrire les activités en classe. À cette première variable, nous en avons ajouté une seconde, absente des études citées ci-dessus, qui nous a menés à comparer différents types de classes de langues, celles qui traitent de l’enseignement linguistique dans la langue maternelle et celles qui ont pour objectif l’enseignement d’une langue étrangère.

De surcroît, notre attention se tourne en particulier vers les formes qui s’insèrent dans une troisième dimension concernant la réflexivité linguistique, celle de la logonymie, qui s’ajoute aux dimensions du métalangage et de la métacommunication les plus traditionnelles.

## 2.2. Le lexique de la métacommunication : les logonymes

Le lexique logonymique contient les formes à travers lesquelles la langue elle-même, dans son utilisation quotidienne, se définit et « auto-certifie » sa dimension linguistique et communicative (Silvestri, 2000). Appartiennent à la catégorie des logonymes tous les mots qui désignent des stades, des modalités, des produits et des actions de la communication humaine. Par conséquent, en font partie tous les verbes à travers lesquels nous exprimons la production et la réception linguistiques (comme ‘dire’, ‘parler’, ‘chuchoter’, ‘écrire’, ‘écouter’, ‘lire’) et tous les produits de cette activité (comme ‘mot’, ‘chuchotement’, ‘écriture’, ‘texte’, ‘écoute’, ‘lecture’ mais également ‘langue’ avec ses différentes manifestations : ‘anglais’, ‘français’ etc.). Enfin, on qualifiera également de logonymiques les mots qui désignent les producteurs et récepteurs de cette activité : ‘locuteur’, ‘orateur’, ‘auditeur’, etc.



Bien que le lexique logonymique inclue des formes appartenant aux diverses parties du discours, les classifications proposées jusqu'à présent concernent essentiellement les formes verbales. Des verbes logonymiques venant de l'italien, De Mauro (1994 ; 2000) réalise une classification en 7 types :

- verbes généralement sémiotiques qui se réfèrent aux activités communicatives et symboliques dans leur généralité ('communiquer', 's'exprimer', 'symboliser') ;
- verbes généralement et génériquement linguistiques qui sont les verbes « de base » de la communication humaine (parmi lesquels 'dire' et 'parler') ;
- verbes distinctifs des modalités phonétiques du dire (comme 'balbutier', 'murmurer', 'hurler', 'vocaliser') ;
- verbes distinctifs des modalités sémantico-textuelles du dire (parmi lesquels on trouve 'bavarder', 'parler', 'interroger', 'résumer', 'expliquer') ;
- verbes distinctifs des modalités et conséquences perlocutives et juridiques du dire (par exemple 'diffamer', 'jurer', 'insulter', 'mentir', 'protester', 's'excuser', 'se vanter') ;
- verbes « scribendi » (parmi lesquels 'annoter', 'copier', 'enregistrer', 'recopier', 'écrire', 'imprimer') ;
- verbes herméneutiques qui expriment l'effort d'interprétation du dire (par exemple 'interpréter', 'décoder', 'traduire').

Une autre taxinomie, proposée par Silvestri (2000), classe les formes logonymiques (pas seulement verbales) en les insérant dans un discours qui va à rebours dans l'histoire de l'humanité et des langues et qui suit par conséquent les étapes probables de l'évolution du langage humain. Silvestri définit ainsi un premier groupe de logonymes « phénoménologiques » ou « manifestes » : il s'agit de mots qui signalent la langue dans sa dimension sonore ('grommeler', 'bavarder' etc.). Un deuxième groupe inclut les logonymes « processus » ou « interactifs » c'est-à-dire ceux pour lesquels l'interaction entre le parleur et l'auditeur est nécessaire à la réalisation de l'action ou de sa conséquence (par exemple 'demander'). La troisième classe inclut les logonymes « relationnels » ou « introvertis » qui manifestent la nature même de la langue et son organisation interne à travers des processus de sélection et de combinaisons : 'dire', 'parler' et 'lire' appartiennent à cette classe du fait que leur étymologie remonte au signifié de 'mettre ensemble', 'lier' ; les mots 'histoire' et 'raconter' appartiennent également à cette classe parce que, dans la narration, sont activées une sélection et une combinaison séquentielles. Enfin, le dernier groupe est celui des logonymes « référentiels » ou « extravertis » qui signalent le passage d'une

réalisation linguistique interne et cognitive à une réalisation désignative qui met en relation la langue et le monde.

Les trois dimensions de la réflexivité linguistique n'ont pas de limites nettes et certains mots appartiennent à plus d'un ensemble. En fait, si nous n'avons aucun doute de classification pour certains termes (par exemple 'phonème' ou 'morphème' sont utilisés dans la description des langues, et donc dans le métalangage mais pas dans le langage primaire), nous ne pouvons pas facilement classer les termes 'discours', 'nom', 'parole' à moins que nous ne choissions de les insérer dans plus d'un ensemble lexical, le lexique métalinguistique et le lexique logonymique. Ces trois mots sont en effet sans aucun doute des formes du métalangage du fait qu'ils désignent une unité d'analyse du code et se réfèrent à la taxinomie linguistique mais ils appartiennent également au langage primaire (nous pouvons trouver par exemple ces termes dans des expressions du type : 'ce fut un magnifique discours' ; 'tu as un très joli nom' ; 'je te donne immédiatement la parole'), et on peut donc dire qu'ils sont logonymiques, c'est-à-dire que ce sont des formes linguistiques à travers lesquelles la langue désigne sa propre activité, ses agents et ses produits.

En outre, la dimension logonymique se prête à des élargissements déterminés par le contexte communicatif examiné. En particulier, si nous faisons référence à contexte de la classe de langue que nous avons analysé, il nous faut attribuer une nature logonymique à des termes qui, en d'autres circonstances communicatives, ne sont pas considérés comme tels : par exemple 'professeur', 'enseignant', 'élève', 'apprenant' dans la classe de langue, deviennent des formes logonymiques parce que l'activité que caractérisent les rôles désignés par ces mots (l'enseignement et l'apprentissage) assument une direction linguistique et communicative : on enseigne et on apprend à communiquer avec une langue. Ces lemmes, dans le contexte de la classe de langue, présentent un trait sémantique de *logonymicité* qui peut apparaître moins souvent dans des contextes divers à la différence de ce qui se produit pour des termes comme 'orateur' ou 'crieur' dans lesquels l'activité linguistique qui les caractérise est un trait ineffaçable.

Pour la même raison, la dimension logonymique dans notre recherche a également inclus les instruments utilisés dans l'enseignement et l'apprentissage linguistiques. Des termes comme 'livre' et 'page' par exemple ont été inclus dans notre comptage parce qu'avec ces mots on désigne métonymiquement les formes linguistiques contenues (et l'on peut dire en effet : 'j'ai écrit un livre' ; 'lisez la page entière').

### 2.3. Du lexique logonymique aux représentations sociales

Si la connaissance du lexique d'une langue permet de remonter, comme l'affirment les anthropologues cognitifs, aux catégories de pensée et aux modèles culturels qui conditionnent la vision du monde et les comportements de la population qui la parle (Goodenough, 1964 ; Frake, 1969 ; cf. Quinn et Holland, 1987), connaître le répertoire logonymique d'une population signifie avoir accès à la représentation que le groupe humain a du langage et de la communication.

L'organisation de la structure sémantique des différents domaines lexicaux permet en effet de reconstruire la réalité culturelle dans laquelle les sujets se meuvent : les diverses articulations de la réalité qui prennent forme à travers les différentes langues montrent comment le même monde biologique et matériel peut être interprété de manières variées et assumer des sens divers. Les études d'ethnosémantique et de linguistique anthropologique en ont donné des témoignages précieux en enquêtant dans différents domaines lexicaux comme par exemple celui qui est relatif aux couleurs (Berlin et Key, 1969 ; Mathiot, 1979) et celui concernant le corps humain (voir, par exemple, Lakoff, 1987).

À travers l'analyse du répertoire logonymique de quatre groupes d'interviewés (élèves d'italien, élèves d'anglais, professeurs d'italien, professeurs d'anglais), notre étude se propose de comprendre quelle est la perception de la réalité de la classe de langue pour chacune d'entre elles de manière à repérer les points de contact et les différences entre les diverses représentations culturelles.

### 3. Méthodologie de l'étude

Les sujets qui ont participé à cette étude sont des élèves d'un collège de Sardaigne (N=17), leurs enseignants d'italien (N=5) et d'anglais (N=5). Tous les élèves proviennent d'une même classe de *terza media* (équivalent de la classe de quatrième en France) et ont entre 13 et 14 ans. Les élèves sont désignés, au hasard, pour faire partie d'un groupe ou d'un autre : un groupe est interviewé sur le matériel et les cours d'italien langue maternelle et l'autre sur le matériel et les cours d'anglais.

Tableau 1. Les sujets

	Matériel en italien	Matériel en anglais
Élèves	8	9
Enseignants d'italien	5	
Enseignants d'anglais		5

L'interview s'est déroulée dans une pièce à part avec les modalités suivantes : l'intervieweur<sup>2</sup> posait quelques questions initiales de manière à connaître un peu mieux l'interviewé et à *rompre la glace*. Suite à cela, il posait quelques questions générales destinées à stimuler le plus grand nombre possible de logonymes spontanés :

- Qu'est-ce que vous faites d'habitude pendant les heures d'anglais/d'italien ?  
Quels types d'activités faites-vous en classe ?
- Quelles sont les activités qui te plaisent le plus ? Quelles sont celles qui te plaisent le moins ?
- Quelles sont les activités que tu trouves les plus difficiles ? Pourquoi ?
- Quelles sont celles que tu trouves les plus faciles ? Pourquoi ?
- Selon toi, quelles sont les activités les plus utiles pour apprendre l'italien ?  
Pourquoi ?
- Et quelles sont les moins utiles ? Pourquoi ?

Comme on l'aura remarqué, dans ces questions comme dans le reste de l'interview, on a soigneusement évité de proposer des termes logonymiques pour laisser les interviewés les utiliser eux-mêmes spontanément. Le terme générique utilisé le plus souvent est celui d'*activité*. La première question : 'Qu'est-ce que vous faites d'habitude en classe ?' est particulièrement significative car elle permet de déclencher l'usage de ce que nous pourrions appeler les logonymes *top of the mind*, c'est-à-dire les premiers qui viennent à l'esprit et qui pourraient constituer une sorte de noyau fondamental du champ sémantique, objet d'étude. Les mêmes questions générales ont été posées, avec les adaptations opportunes, avant de montrer les pages de manuels.

Dans une seconde partie de l'interview, on a présenté du matériel papier et audiovisuel en demandant aux interviewés de répondre à quelques questions. Cette méthode a également pour objectif de faire produire des logonymes de manière spontanée sans que l'enquêteur ne les suggère. Le matériel utilisé est le suivant :

### *Matériel papier*

- Une page de manuel contenant des exercices lexicaux et grammaticaux sous forme de textes à trous et amenant à une production écrite guidée avec les structures visées (le *present perfect* et les quantitatifs pour l'anglais, les prédicats nominaux pour l'italien).

---

<sup>2</sup> Les interviews ont été menées par Stefania Mongili, étudiante à l'Université de Sassari, qui a également participé à la réalisation du matériel pour le recueil des données, à la 'lemmatisation' du corpus et à une première analyse quantitative. Nous souhaitons lui exprimer notre reconnaissance pour son importante contribution.

- Une page de manuel relativement similaire dans les deux langues contenant une lettre avec des activités d'analyse et de vérification de la compréhension du texte.

### *Matériel audio-visuel*

- Un cours filmé présentant une dictée en classe concernant une règle grammaticale pour l'italien et un extrait de l'histoire des *Pilgrim fathers* pour l'anglais.
- Un cours filmé montrant une activité de lecture à voix haute suivie de questions de compréhension posées par le professeur.

Nous avons porté une grande attention au fait que les matériels proposés soient le plus semblables possibles pour les deux langues. Les films des activités en classe ont été sélectionnés à partir d'un répertoire beaucoup plus vaste d'activités filmées à cet effet et ont été proposés sous un format digital. Les pages écrites ont été extraites de manuels actuellement dans le commerce pour la classe de *terza media* mais ont été légèrement modifiées avec un programme d'édition digitale afin que les activités contenues soient le plus possible similaires dans les deux langues. Nous avons voulu montrer de cette manière que les différences éventuelles dans les réponses ne proviennent pas de la diversité du matériel stimulus mais exclusivement, ou du moins autant que faire se peut, de la différence de perception des deux langues.

Après avoir présenté chaque scène ou avoir montré une page de manuel, l'intervieweur a posé les questions suivantes (dans certains cas, si l'informateur montrait un manque de disponibilité, les dernières questions étaient omises). Voici la version proposée aux élèves :

- Qu'est-ce que c'est cette activité ? Comment tu l'appelles ?
- [au cas où l'interviewé n'aurait pas donné de réponse] : Si tu devais utiliser un seul mot ou une seule phrase pour appeler cette activité, quel mot ou quelle phrase tu proposerais ?
- Qu'est-ce qui te fait penser qu'il s'agit bien de cela ?
- D'autres élèves ont utilisé un autre mot pour décrire cette activité : qu'est-ce que ça peut être selon toi ?
- Selon toi, comment l'appellerait un professeur ?
- Selon toi, ça pourrait être un X ? (Pour la vidéo sur la dictée : un contrôle ; s'ils ont déjà défini l'activité ainsi, demander si cela pourrait être un exercice d'écriture ; pour la vidéo sur la lecture : une interrogation ; s'ils ont déjà défini l'activité ainsi, demander si ça pourrait être un exercice de lecture)
- Pourquoi ? Qu'est-ce qui est différent entre X et Y ? Qu'est-ce qui est pareil ?
- À quoi sert ce type d'activité en classe d'anglais/d'italien ?

- Selon toi, ce que nous venons de voir pourrait se passer d'une autre manière ? Comment ?

Dans l'ensemble, chaque interview consistait donc à traiter les parties suivantes :

- Questions générales sur les activités en classe
- Questions spécifiques sur les deux scènes filmées
- Questions générales sur les activités contenues dans les manuels
- Questions spécifiques sur les deux pages proposées.

Pour éviter que certaines parties des matériels utilisés n'apparaissent toujours au début ou à la fin de l'interview, les activités stimuli ont été présentées dans un ordre différent pour chaque interview.

Les interviews ont été enregistrées et transcrites intégralement avec un type de transcription assez large comprenant toutes les pauses, les hésitations et les faux départs, éléments indispensables pour une analyse qualitative approfondie du discours métacommunicatif.

#### 4. Analyse des données

Les interviews correspondent à des durées extrêmement variables partant d'un minimum de quinze minutes jusqu'à plus d'une heure. Comme on peut le voir dans le tableau 2, les professeurs ont parlé en général plus longtemps que les élèves et les professeurs d'italien plus que ceux d'anglais. C'est pour cette raison qu'il paraît peu utile de les comparer quantitativement (en écrivant 'les professeurs utilisent un nombre de logonymes supérieur/inférieur à celui des élèves') mais nous avons choisi de confronter seulement les proportions (en écrivant 'les professeurs utilisent plus ou moins fréquemment les logonymes par rapport aux élèves').

Les interviews des élèves qui ont parlé des cours d'italien ont une longueur moyenne de 617,8 mots ; ceux qui ont été interviewés sur les cours d'anglais ont utilisé en moyenne 733 mots par interview. Les enseignants d'anglais ont produit en moyenne 3262,4 mots et ceux d'italien 4688,8. Tous les mots ont été comptés, non seulement les mots porteurs de sens mais également les mots outils tels que les articles, prépositions et conjonctions.

Tableau 2. Comparaison entre les interviews des élèves et des professeurs, pour l'anglais et l'italien.

	Élèves (italien)	Élèves (anglais)	Professeurs (anglais)	Professeurs (italien)
Nombre d'interviews	8	9	5	5
Total des mots par interview ( <i>token</i> )	4942	6597	16312	23444

Moyenne des mots/interview	617,8	733,0	3262,4	4688,8
Total <i>token</i> logonymiques	868	1241	2956	3858
Moyenne <i>token</i> log/interview	108,5	137,9	591,2	771,7
<i>Token</i> totaux/ <i>token</i> logonymiques	5,7	5,3	5,5	6,1
Total lemmes des interviews	521	558	1580	1734
Total lemmes logonymiques	138	166	461	519
Lemmes totales /lemmes logonymiques	3,8	3,4	3,4	3,3

Comme on peut le voir dans le tableau 2, les élèves ont produit en moyenne 108,5 logonymes pour l'italien et 137,9 pour l'anglais par interview ; les professeurs d'anglais en moyenne 592,2 et ceux d'italien 771,7. Ceci équivaut à une production moyenne d'un logonyme tous les 5,5 mots environ : résultat assez satisfaisant qui montre que la procédure de l'interview s'est avérée efficace par rapport à son objectif, c'est-à-dire faire produire le maximum de logonymes spontanés sans que l'intervieweur n'en propose quasiment aucun (en effet, les logonymes-écho qui ont été utilisés par l'interviewé après avoir été utilisés par l'intervieweur lui-même n'ont pas été comptabilisés).

Si l'on considère les lemmes *types*, on remarque également une densité notoire des mots objets d'étude : on trouve un lemme logonymique tous les 3,8 lemmes pour les élèves et tous les 3,3 lemmes pour les professeurs qui ont décrit les matériels en italien.

À partir de ces premières données générales, nous pouvons remarquer que les sujets, apprenants et enseignants, qui ont parlé des cours d'anglais ont produit plus fréquemment des logonymes (respectivement un tous les 5,3 mots et un tous les 5,5 mots) par rapport à ceux qui ont parlé des cours d'italien. Cette tendance est aussi confirmée dans l'analyse du rapport entre les lemmes totaux et les lemmes logonymiques, avec toutefois l'exception des enseignants d'italien qui présentent une densité de lemmes logonymiques supérieure à celle des autres groupes sur la totalité des lemmes.

Si nous passons à une analyse plus détaillée, on peut se demander quels sont les logonymes les plus utilisés par chacun des groupes et comment ces termes peuvent faire apparaître des différences dans la manière de concevoir la classe et les activités qui s'y déroulent. En effectuant cette analyse, nous comparerons les logonymes sur la base de leur fréquence (le mot le plus utilisé, le deuxième mot le plus utilisé, le dixième, le centième et ainsi de suite). Ce type de confrontation est nécessaire pour comparer des mots utilisés avec des

fréquences assez variables : il nous semble inutile de dire que les professeurs d'italien ont utilisé 45 fois le mot *esercizio* tandis que les élèves d'anglais l'ont utilisé 71 fois, étant donné que le nombre total de mots et de logonymes est très divers. Pour évaluer si le même mot a une *importance* variable selon le groupe, il nous semble plus logique d'utiliser un indice relatif comme le classement : nous pourrions ainsi dire que le mot 'exercice' est le deuxième mot le plus utilisé dans le groupe des élèves interrogés par rapport aux cours d'anglais tandis qu'il occupe seulement la seizième place dans le lexique logonymique des professeurs d'italien.

#### 4.1. Dénomination des participants dans les activités de classe

Une première différence entre les groupes est la manière dont ceux-ci parlent des participants dans les interactions scolaires. On remarque immédiatement les différents façons de s'adresser au professeur : tandis que les élèves utilisent fréquemment le mot 'professeur' qui figure aux neuvième et dixième places dans la liste des logonymes utilisés par les élèves d'italien et par ceux d'anglais ; les professeurs, quant à eux, préfèrent le terme d' 'enseignant' qui occupe la 31e place pour les professeurs d'anglais et la 21e place pour ceux d'italien.

De plus, pour la description des activités habituellement menées en classe et de celles proposées dans le matériel support à notre étude, les deux groupes focalisent davantage leur attention sur les enseignants que sur les élèves : le mot 'alunno' ('élève') occupe un classement faible (il est au delà de la 50e position pour sa fréquence pour tous les groupes). Quant au mot 'studente' ('élève'), il est encore moins bien classé : il n'est jamais utilisé par les élèves eux-mêmes et n'est employé que trois fois sur les dix interviews d'enseignants.

#### 4.2. Dénomination des objets d'étude spécifiques à la discipline

Ici, les différences ne concernent pas tant les professeurs et les élèves que les disciplines elles-mêmes. Bien que l'italien comme l'anglais soient des matières *linguistiques*, il existe des mots qui sont plus spécifiquement associés à l'une ou à l'autre langue, montrant ainsi différents objets disciplinaires, autrement dit des parcours d'étude différents.

L'enseignement linguistique en italien par exemple comprend une composante littéraire forte : on trouve assez fréquemment les mots 'poesia' ('poésie'), 'epica' ('poésie épique'), 'antologia' ('anthologie'), 'autore' ('auteur'), 'racconto' ('histoire'), tant dans les interviews des étudiants que des enseignants à propos du cours d'italien. Ces mots sont en revanche quasiment absents dans les interviews à propos des cours d'anglais dans lesquels on trouvera plutôt des mots tels que 'tradurre' ('traduire'), 'traduzione' ('traduction'), 'pronunciare' ('prononcer') qui sont assez souvent employés par



les élèves alors qu'ils sont très peu utilisés par les enseignants. Ces derniers se réfèrent aux activités en classe à travers des expressions anglaises telles que 'reading comprehension', 'writing', 'fill in', 'grammar'. Voyons par exemple le discours de ce professeur d'anglais :

*Extrait 1*

- I: [ride]Ascolti, un'ultima cosa, una parola per descrivermi tutto questo foglio?  
 P: Questo?  
 I: Sì, un sostantivo possibilmente.  
 P: [ridendo] *Grammar* direi.  
 I: E i ragazzi cosa mi direbbero?  
 P: 'Esercizi di grammatica professore' [ridendo]  
 I: Va bene. [ridendo]  
 P: Grammatica lo uso meno, talvolta dico 'struttura della lingua, dobbiamo esaminare la struttura della lingua', cerco di abituarli un po'- ma comunque *grammar*, perché loro hanno questa *grammar* staccata dal loro testo, sono abituati a usarlo.<sup>3</sup>

Cet enseignant met en lumière un aspect important de notre étude, l'usage du mot 'grammatica' ('grammaire') : on voit qu'il n'est pas souvent utilisé ni par les enseignants (numéro 26 au classement de fréquence) ni par les élèves (numéro 66 au classement) interviewés à propos de l'anglais tandis qu'il est très souvent employé quand on se trouve dans les interviews sur l'italien (numéro 5 du classement tant pour les étudiants que pour les enseignants).

Il semblerait presque que ce mot devienne marginal dans l'enseignement d'une langue étrangère alors qu'il est évoqué spontanément lorsqu'on se trouve dans l'enseignement de la langue maternelle. Ceci est à rapprocher de l'utilisation du mot 'analisi' ('analyse') qu'on trouve fréquemment associé : 'analisi grammaticale' ('analyse grammaticale'), 'analisi logica' ('analyse logique'), 'analisi del periodo' ('analyse de la période'), ce dernier n'est jamais utilisé dans les interviews sur l'anglais tandis que sa fréquence est élevée dans les interviews sur l'italien.

Une différence du même type mais inversée entre les deux langues se retrouve avec le mot 'dialogue' ('dialogue') qui est assez souvent employé par les élèves et professeurs d'anglais (classement aux rangs 20 et 19) alors qu'il est plus rare pour les élèves et professeurs d'italien (classement aux rangs 107 et

---

<sup>3 65</sup> I: (sourit) Une dernière chose, pourriez-vous me donner un mot pour décrire cette page ?

P: Celle-ci ?

I: Oui, un substantif si possible.

P: (en riant) Je dirais *grammar*.

I: Et que me répondraient les élèves ?

P: 'C'est un exercice de grammaire' (en riant)

I: D'accord (en souriant)

P: Je n'utilise pas beaucoup grammaire, parfois je dis 'structure de la langue, nous devons examiner la structure de la langue', j'essaie de les habituer un peu mais de toute façon je dis *grammar* parce qu'ils ont cette partie *grammar* séparément du texte et ils sont habitués à utiliser ce mot.

211). En revanche, le mot ‘brano’ (‘extrait’) qu’on utilise exclusivement pour les textes écrits apparaît plus souvent dans le matériel italien que dans le matériel anglais. À partir de cette dissymétrie, il apparaît clairement que, dans la didactique des langues étrangères, sont proposés du matériel et des modèles de production linguistique qui donnent plus d’importance à l’oral par rapport à ce qui se passe dans la didactique de la langue maternelle.

#### 4.3. Dénomination des activités

En partant de la comparaison des données des quatre groupes à la question d’ordre général sur les activités typiques de la classe d’italien et de la classe d’anglais, nous remarquons quelques différences de perception entre les élèves mais également entre les professeurs.

Pour les élèves, le cours d’italien est caractérisé par des activités qui rentrent dans la dimension de l’oralité (ce qui est inattendu si nous considérons la fréquence d’utilisation des mots ‘dialogo’ et ‘brano’, voir ci-dessus) : ‘parlare’ (‘parler’) (2e au classement de fréquence), ‘spiegare’ (‘expliquer’) (3e), ‘ascoltare’ (‘écouter’), ‘dire’ (‘dire’), ‘leggere’ (‘lire’) (tous en 3e position), ‘chiacchierare’ (‘bavarder’), ‘discorso’ (‘discours’), ‘interrogare’ (‘interroger’) (4e) sont en fait les mots les plus fréquents. Voici quelques exemples :

##### *Extrait 2*

- I: Cosa fate voi all’ora di italiano?  
 S: Cosa facciamo? Allora # #, va be’, ascoltiamo la lezione, facciamo, ci aiuta a dire le poesie, poi, sì, e ci racconta anche delle storie, che cosa succede, che a me piacciono, e poi, # # noi ascoltiamo e chiacchieriamo [...]  
 I: Ok, ascolta, e mi dici cosa fate in genere in italiano?  
 S: In genere? Allora, di solito la professoressa chiede sempre prima chi vuole essere interrogato; dopo l’interrogazione si va avanti, leggiamo e la professoressa spiega.<sup>4</sup>

Il est surprenant qu’en dehors des verbes ‘spiegare’ et ‘interrogare’ (c’est-à-dire 2 lemmes sur 8), les mots utilisés le plus fréquemment par les élèves pour décrire ce qui se passe pendant le cours d’italien ne se réfèrent pas à des activités que nous pourrions qualifier de typiquement scolaires.

Au contraire, les élèves d’anglais décrivent la classe de langue étrangère comme un lieu où les activités les plus fréquentes sont ‘correggere’ (‘corriger’) (rang 1 dans le classement), avoir à faire avec les ‘compiti’ (‘copies/devoirs’)

<sup>4</sup> P: Qu’est-ce que vous faites pendant le cours d’italien ?

E: Qu’est-ce qu’on fait ? Alors # #, ben, on écoute la leçon, on fait des histoires, qu’est-ce qui se passe, ça me plaît et puis, # # on écoute et on discute.....[...]

P: D’accord et dis moi ce que vous faites en général en italien ?

E: En général ? Alors pour commencer, la professeur demande toujours qui veut être interrogé ; après l’interrogation on continue, on lit et la professeure explique.

(également rang 1), ‘spiegare’ (2e au classement), faire et corriger des ‘esercizi’ (‘exercices’) et ‘correggere’, ‘interrogare’, ‘ripetere’ (‘répéter’) (3e au classement) : des mots qui ont clairement une caractérisation plus scolaire.

Les réponses *top of the mind* des professeurs ont été différentes, ces derniers tendent à identifier les activités de classe aux contenus proposés. En effet, parmi les logonymes les plus utilisés par les professeurs d’italien en réponse à la première question de l’intervieweur, nous trouvons dire ‘dire’ (2e au classement) et ‘parlare’ (5e) auxquels s’ajoutent ‘poesia’, ‘parte’ (‘partie’), ‘argomento’ (‘sujet’) (respectivement 1er, 3e et 5e) et la situation est semblable pour les professeurs d’anglais. En effet, en plus de ‘dire’ (‘dire’) (3e) et ‘scrivere’ (‘écrire’) (4e place tandis que ‘parler’ est seulement à la 9e place) ces derniers présentent également ‘testo’ (‘texte’), ‘argomento’, ‘esempio’ (‘exemple’) (1er, 2e et 3e) parmi les lemmes les plus utilisés. Nous proposons un exemple de cela à partir d’une interview d’un enseignant d’italien :

### Extrait 3

- I: Mi dica cosa fate in genere durante l’ora d’italiano in classe. [...]  
 P: Allora, italiano lo dividiamo in varie parti, in vari aspetti, c’è una parte relativa all’antologia- [...] una parte relativa alla grammatica, una parte relativa alla storia della lingua italiana, che però è suddivisa in due anni, perché io la incomincio quasi sempre dalla seconda e una parte relativa al testo di narrativa. Naturalmente tutto questo è corredato anche da discussioni in classe; ah, mi scusi, dimenticavo una parte relativa al quotidiano che facciamo in due anni [...]<sup>5</sup>

En élargissant l’observation des données au corpus entier, nous trouvons certaines confirmations de ce que nous avons rencontré sur la base des réponses à la première question générique de l’interview : certains lemmes très employés par les élèves d’anglais et qui se réfèrent à des activités typiques du contexte scolaire sont en position plus basse chez les élèves d’italien. Le mot ‘esercizio’ (‘exercice’), par exemple, est le 2e mot le plus fréquent pour les cours d’anglais tandis qu’il est seulement en 17e position en ce qui concerne l’italien ; le lemme ‘domanda’ (‘question’ ; et non l’entrée ‘domandare’ ‘questionner’) est à la 6e place dans le lexique des élèves d’anglais mais seulement à la 13e place pour les élèves interrogés sur le matériel italien. De plus, de façon tout à fait cohérente, les élèves d’anglais semblent être les plus intéressés par les problèmes de ‘correzione’ (‘correction’) ; ‘correggere’ est à la 19e place, ‘correzione’ à la 29e)

<sup>5</sup> I: Dites-moi ce que vous faites en général pendant le cours d’italien ? [...]

P: Alors nous divisons le cours en plusieurs parties, nous le faisons sous différents aspects, il y a une partie qui concerne l’anthologie- [...]une partie relative à la grammaire, une autre à l’histoire de la langue italienne mais que nous subdivisons en deux ans parce que moi je la commence presque toujours à partir de la classe de cinquième et une partie pour le texte narratif. Tout cela est naturellement ponctué de discussions en classe. Ah, excusez-moi, j’allais oublier une partie qui concerne le journal que nous réalisons sur deux ans [...]

et de 'verifica' ('contrôle') (23e place). Les élèves d'italien le sont un peu moins puisque 'correggere' apparaît seulement après 26 autres lemmes et on ne relève aucune occurrence pour 'correzione' et 'verifica'. Enfin, le logonyme 'interrogazione' ('interrogation') présente également une distribution non homogène auprès des diverses populations interviewées : cette activité, tout comme celle du contrôle, est considérée par les élèves d'anglais (18e au classement) mais très peu par les élèves d'italien.

#### 4.4. Dénomination du travail sur le texte : la compréhension et l'analyse

Le logonyme 'testo' occupe une position remarquable dans le lexique de tous les groupes d'informateurs, même s'il est plus utilisé par les enseignants : le mot 'testo', en effet, occupe les première et quatrième places pour les enseignants d'anglais et d'italien ; à l'inverse il occupe les 12e et 7e rangs pour les élèves d'anglais et d'italien. Bien que le mot ait un rang plus bas chez les élèves, il faut néanmoins remarquer que ces derniers ont désormais assimilé le mot, qui n'appartient pas à l'usage commun de la langue, et qu'ils l'utilisent avec une certaine facilité.

Que tous parlent de 'testo' ne signifie pas cependant que tous le travaillent de la même manière. On notera à ce propos la distribution absolument non homogène qu'ont les deux termes logonymiques 'comprensione' ('compréhension') et 'analisi' (pour ce dernier sont également attestées les formes associées de 'analizzare' 'analyser' et 'analizzato' 'analysé') : le logonyme 'comprensione' est très fréquent chez les professeurs d'anglais (rang 6) tandis qu'il est beaucoup moins mentionné par leurs collègues d'italien (rang inférieur à 50) et utilisé seulement une fois par les élèves.

Cette différence entre les deux groupes d'enseignants trouve une explication dans les deux exemples qui suivent, extraits 4 et 5 des interviews d'un professeur d'anglais et d'un professeur d'italien.

##### *Extrait 4*

- I: E riesce a trovarmi una sola parola per descrivermi tutto il foglio?  
 P: È un misto, perché c'è comprensione, c'è civiltà, un po' perché devi- non civiltà, insomma imparare com'è la struttura della lettera in inglese, che poi più o meno è come in italiano, lettura, perché si può fare reading anche su questo, è tutto fatto sulla lettura.  
 I: I ragazzi come lo chiamerebbero?  
 P: Non so, lettura e comprensione direbbero, reading and comprehension loro direbbero sicuramente.  
 I: Ascolti, e a cosa serve questo lavoro?  
 P: Allora, sempre per la comprensione scritta, # # # # non so, sempre sulla comprensione scritta e sulla capacità di produzione poco c'è, perché vediamo qua ci son da completare le frasi, ma più che altro è basato sulla comprensione scritta, sì.

## Extrait 5

- I: [...] c'è una parola che descriva questo foglio per intero?  
 P: Una lettera personale.  
 I: Ok, e la chiamerebbero così anche i suoi alunni?  
 P: Sì, perché noi facciamo la corrispondenza sia con l'estero che con una scuola dell'Alta Italia, e quindi fanno la differenza tra la lettera personale, la lettera, che so, formale, quella per il sindaco, per la preside, sì, la facciamo come attività la lettera; cioè è uno dei tanti tipi di produzione scritta, la lettera, il diario, l'autobiografia, la relazione, la poesia... facciamo- è uno dei tanti testi che loro fanno, cioè.  
 I: Ascolti, e a cosa serve secondo lei questa attività proposta dal libro?  
 P: Sì, giusto per imparare un altro modo di scrivere, non il solito tema, prima noi facevamo solo i temi e basta [...]<sup>6</sup>

Ainsi, en tenant également compte de ces témoignages, il semble que nous puissions interpréter les données du corpus comme le signe d'une perspective de travail sur les textes différente dans les deux groupes d'enseignants : pour les professeurs d'anglais le travail en classe sur un texte quel qu'il soit a toujours comme point de départ la compréhension alors que la compréhension est présumée pour les professeurs d'italien si bien qu'elle ne fait pas partie des objectifs de travail sur le texte. Ce dernier est avant tout étudié comme modèle sur la base duquel il faut améliorer ses propres compétences de production écrite.

La distribution du logonyme 'analisi' et des lemmes associés 'analizzare' et 'analizzato' confirme cette lecture : les trois logonymes sont complètement absents chez les professeurs d'anglais tandis que nous trouvons 'analisi' au rang 12 (rang qui serait encore plus haut si les occurrences de 'analizzare' et

---

<sup>6</sup> I: Et vous réussiriez à me trouver un seul mot pour décrire toute cette page ?

P: C'est un mélange parce qu'il y a de la compréhension, de la civilisation, un peu parce que tu dois apprendre quelle est la structure d'une lettre en anglais qui à la fin est plus ou moins comme la lettre italienne, lecture parce qu'on peut faire un peu de *reading* sur ça, tout est fait sur la lecture.

I: Comment l'appellerait les élèves ?

P: Je ne sais pas, ils diraient lecture et compréhension, ils diraient sûrement *reading* et *comprehension*.

I: À quoi sert ce travail ?

P: Alors, toujours pour la compréhension écrite, # # # je sais pas, ça sert toujours pour la compréhension écrite et pour la capacité de production il n'y a pas grand chose parce qu'on voit qu'il faut compléter les phrases, mais le plus important c'est la compréhension écrite, oui.

<sup>66</sup> I: [...] il y a un mot qui décrit entièrement cette page ?

P: Une lettre personnelle.

I: D'accord, et les élèves l'appelleraient également de cette manière ?

P: Oui, parce que nous correspondons avec l'extérieur et également avec une classe de l'Italie du nord donc ils savent bien la différence qu'il y a entre une lettre personnelle, une lettre - comment dire - formelle, celle pour le maire, pour le proviseur, oui comme activité nous écrivons des lettres. C'est-à-dire que c'est un des nombreux types de production écrite, la lettre, le journal intime, l'autobiographie, l'essai, la poésie... nous faisons tout ça. C'est un des nombreux textes que les élèves écrivent.

I: Et selon vous, à quoi sert cette activité proposée par le manuel ?

P: C'est juste pour apprendre une autre manière d'écrire, pas l'habituelle rédaction, auparavant on faisait seulement des rédactions et c'était tout [...]

‘analizzato’ lui étaient associées) dans les enregistrements des professeurs d’italien. En outre, les diverses associations possibles des trois lemmes (nous trouvons en effet, comme nous l’avons vu dans le paragraphe 4.2., ‘analisi grammaticale/logica/del periodo’ en plus des mots ‘analisi del testo/testuale/di un romanzo’ ‘analyse du texte/textuelle/d’un roman’) sont utilisées 31 fois sur 76 en référence aux processus d’élaboration des textes.

Il est également remarquable que les logonymes qui désignent l’activité d’analyse, comme pour la compréhension, sont rarement employés par les élèves qu’ils soient d’anglais ou d’italien. En effet, les textes, selon leurs propres dires, ‘si continuano’ (‘on les poursuit’), ‘si completano’ (‘on les complète’), ‘si scrivono’ (‘on les écrit’), ‘si leggono’ (‘on les lit’), ‘si dettano’ (‘on les dicte’), ‘si fanno’ (‘on les crée’) et ‘si impara come si fanno’ (‘on apprend à les écrire’), ‘si comprendono’ (‘on les comprend’), ‘si capisce di cosa parlano’ (‘on comprend de quoi ils parlent’), ‘se ne fa uno schema’ (‘on les schématise’), ‘si traducono’ (‘on les traduit’). Sur les textes, on pose des ‘domande’ (‘questions’), mais seulement 4 fois sur tout le corpus, les élèves pensent pouvoir faire ‘l’analisi’ d’un texte.

## 5. Conclusions

Les données montrent donc une certaine hétérogénéité dans la distribution du lexique logonymique dans les quatre groupes interviewés. De fait, nous pouvons en déduire que les quatre groupes ont des perceptions également hétérogènes de ce qui se passe dans la classe de langue. Cette affirmation est d’autant plus significative quand elle signale la différence de lecture de la même réalité objective, c’est-à-dire dans le cas des données des élèves et des enseignants dans la même discipline.

Dans une représentation générale du corpus recueilli, les résultats montrent sur le plan quantitatif que non seulement ce sont les enseignants qui parlent le plus (en particulier ceux d’italien) mais surtout qu’ils parlent bien plus que leurs élèves quand ils parlent de langue et de communication. Cet aspect ne doit pas être sous-évalué au sens où, comme nous l’ont montré les recherches de Berry (1997) et Basturkmen, Loewen et Ellis (2002), il est nécessaire de se poser le problème de savoir si le lexique « spécial » utilisé par les professeurs (dans le cas des recherches citées, le lexique métalinguistique) est compréhensible pour les élèves et compris par eux. Le lexique logonymique appartient également, dans la classe de langue, au vocabulaire technique ; le partage du sens de mots comme ‘analyser’, ‘synthétiser’, ‘résumer’, ‘paraphraser’ etc. est par conséquent essentiel parce que c’est à travers ce partage que se détermine la compréhension des procédures et des activités et par conséquent la réalisation du processus d’enseignement/apprentissage.

D'un point de vue qualitatif, certains des parcours possibles d'analyse que nous avons présentés ont montré une distribution et une articulation du lexique logonymique sur la base de deux variables : la langue objet d'étude (italien/anglais) et le rôle tenu à l'intérieur de la classe (enseignant/élève). Les corrélations examinées dans les données montrent que les deux variables entrent en jeu dans certains cas individuellement et dans d'autres cas de façon combinée. Dans certains cas, par exemple, tous les sujets interviewés se sont répartis en deux groupes : selon la variable langue en ce qui concerne la perception des objets disciplinaires (paragraphe 4.2.) et selon la variable rôle pour la distribution du mot 'testo'. En revanche, les deux variables sont entrées toutes les deux en ligne de compte pour la distribution du lexique concernant les activités de 'compréhension' et d'analyse pour lesquelles nous relevons des comportements d'usage différents dans les deux groupes d'enseignants (alors que l'opposition dictée par la variable langue est neutralisée dans les deux groupes d'élèves : le premier mot est en effet très utilisé par les professeurs d'anglais et le second par les professeurs d'italien, les deux lemmes sont en revanche peu employés par les élèves).

En procédant, dans cette analyse, à l'étude de tous les lemmes logonymiques les plus fréquents, il sera possible d'arriver à un inventaire différencié du vocabulaire de la classe de langue qui permettra de vérifier l'entière articulation lexicale pour les différents groupes et par conséquent de déterminer la valeur que chaque mot logonymique assume à l'intérieur des systèmes. Un tel inventaire serait un instrument utile pour la didactique au sens où il contribuerait à mettre en évidence les correspondances et les différences : on pourrait voir sur quelles activités et sur quels aspects professeurs et élèves concentrent leur attention sur la base des mêmes expériences ; comment est dénommé le même type d'activité avec des classes focalisées sur des langues différentes ; ou encore, comment la réalité objective des classes de langue est articulée dans le lexique des différents groupes.

La compréhension des sens partagés ou des correspondances non partagées entre les diverses populations permet aux professeurs d'activer des stratégies qui facilitent l'intercompréhension et la vérification de la communication réalisée. En effet, si un professeur ne considère pas comme acquise par ses élèves la compréhension de la valeur sémantique d'un terme (dans notre cas un terme opérationnel pour la classe de langue), il sera attentif à vérifier le partage du sens ou, si nécessaire, à expliciter ce qui est entendu par le terme logonymique utilisé (ou métalinguistique ou métacommunicatif) et ainsi il montrera quels sont les modalités et les objectifs des activités proposées.

Puisque les catégories, dont celles avec lesquelles nous décrivons les opérations que nous entendons mener avec la langue, n'ont pas toujours des contours très nets mais peuvent se recouvrir légèrement, il est nécessaire de

créer le partage des sens à travers la pratique linguistique. Comme l'a en effet montré Labov (1973), l'identification des catégories doit passer par la reconnaissance de ce qui est essentiel (sur les plans formel et fonctionnel) pour en déterminer l'appartenance. Il serait souhaitable que cela puisse vraiment advenir en classe de langue : reconnaître ce qui est essentiel pour le déroulement satisfaisant de l'activité à laquelle l'enseignant a donné un nom spécifique.

Si nous n'arrivons pas au partage du sens, il sera néanmoins possible d'arriver de cette manière à ce que Wallace (1961 ; cité dans Duranti, 2000 : 40) définit comme le partage de la culture à travers l'activation de la « capacité de prédiction mutuelle ».

## Bibliographie

- Bange, P., « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *AILE*, n°1, 1992, p. 53-85.
- Basturkmen, H., Loewen, S. et Ellis, R., « Metalanguage in focus on form in the communicative classroom », *Language awareness*, n° 11/1, 2002, p. 1-13.
- Berlin, B. et Key, P., *Basic colour terms: their universality and evolution*, Berkeley, University of California Press, 1969.
- Berry, R., « Teachers' awareness of learners' knowledge: the case of metalinguistic terminology », *Language awareness*, n° 6/2-3, 1997, p.136-146.
- Borg, S., « Talking about grammar in the foreign language classroom », *Language awareness*, n° 7/4, 1998, p. 159-175.
- Borg, S., « Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do », *Language teaching*, n° 36, 2003, p. 81-109.
- Chryshochoos, N., « Learners' awareness of their learning », dans C. James et P. Garrett (Éds.), *Language awareness in the classroom*, London, Longman, 1992.
- Ciliberti, A, Pugliese R et Anderson, L., *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Roma, Carocci, 2003.
- Coste, D. « Les discours naturels de la classe », *Le Français dans le Monde*, n°183, 1984, p. 16-25.
- Dabène, L., « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Études de linguistique appliquée*, n° 55, 1984, p. 39-46.
- De Mauro, T., « Intelligenti pauca », dans P. Cipriano, P. Di Giovine et M. Mancini (Dir.) *Miscellanea di studi linguistici in onore di Walter Belardi*, Roma, Il Calamo, 1994, p. 865-875.
- De Mauro, T., « Presentazione », dans C. Vallini (Éd.), 2000, p. 7-14.
- Duranti, A., *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi, 2000.



- Faerch, C., « Meta talk in FL classroom discourse », *Studies in second language acquisition*, n° 7/2, 1985, p. 184-199.
- Frake, C.O., « The ethnography study of cognitive system », dans S.A. Tyler, (Éd.), *Cognitive anthropology*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969, p. 28-41.
- Goodenough, W.H., « Cultural anthropology and linguistics », in D. Hymes (Éd.), *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*, New York, Harper and Row, 1964, p. 36-39.
- Jakobson, R., « Closing statements: linguistics and poetics », dans T.A. Sebeok, (Éd.), *Style in language*, New York, Technology Press, 1960, p. 350-377 [trad. it. Dir. L. Heilmann et L. Grassi, « Linguistica e poetica », dans R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966, p. 181-218].
- Kramsch, C.J., « Classroom interaction and discourse options », *Studies in second language acquisition*, n° 7, 1985, p.169-183.
- Labov, W., « The boundaries of words and their meanings », dans C.-J.N. Bayley et W.R. Shuy, (Éds.), *New way of analysing variation in English*, Washington D.C., Georgetown University Press, 1973, p. 340-373 [trad. it. Dir. L. Vanelli, « I confini delle parole e il loro significato », dans Labov, W., *Il continuo e il discreto nel linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 1977, p. 159-190].
- Lakoff, G., *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*, Chicago/London, University of Chicago Press, 1987.
- Lyster, R. et Ranta L., « Corrective feedback and learner uptake », *Studies in Second Language Acquisition*, n°19, 1997, p. 37-66.
- Mathiot, M., « Folk-definitions as a tool for the analysis of lexical meaning », dans M. Mathiot (Éd.), *Ethnolinguistics: Boas, Sapir and Whorf revisited*, The Hague, Mouton, 1979, p. 121-254.
- Odlin, T., « The introspective hierarchy: A comparison of the linguists, teachers and learners », dans T. Odlin (Éd.) *Perspectives on pedagogical grammar*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- Pekarek Doehler, S., « La conscience linguistique de l'apprenant avance d'une langue seconde : points de vue des apprenants et perspectives pour l'enseignement », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 71, 2000, p. 47-69.
- Pike, K., *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague, Mouton, 1967 (2e. éd.).
- Quinn, N. et Holland, D. « Culture and cognition », dans N. Quinn, et D. Holland (Éd.), *Cultural models in language and thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, p. 3-40.
- Silvestri, D., « Logos e logonimi », dans C. Vallini (Éd.), 2000, p. 21-37.
- Trévis, A., « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 8, 1996, p. 5-39.

- Vallini, C., (Éd.), *Le parole per le parole: i logonimi nelle lingue e nel metalinguaggio*, Roma, Il Calamo, 2000.
- Wallace, A.F.C., *Culture and personality*, New York, Random House, 1961.
- Woods, D., *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

# **‘Dites-moi tu’ ?! La perception de la difficulté du système des pronoms d’adresse en français**

Jean-Marc DEWAELE

& Gaëlle PLANCHENault  
 Department of French  
 Birkbeck College,  
 University of London,

## **1. Introduction**

Lorsque deux personnes se rencontrent pour la première fois, elles se jugent socialement, c'est-à-dire qu'elles tentent de savoir si elles ont une identité sociale en commun ou, au contraire, si leurs identités sociales sont différentes et s'excluent mutuellement (Byram, 2000 : 22). Pour ceci, elles utilisent certains critères, des valeurs et une vision du monde qu'elles partagent. C'est pour le locuteur étranger que les choses se compliquent. En effet, il arrive bien souvent que ce dernier perde ses repères lorsqu'il communique avec un membre d'une autre culture. D'une part, il n'a pas toujours les connaissances socioculturelles nécessaires et peut se sentir socialement inadapté (Kramsch, 1993 et 1995). D'autre part, sa compétence culturelle maternelle devrait pouvoir être transférée (Byram et Zarate, 1998) mais il est difficile pour lui de savoir quels éléments de sa culture sont transférables et quels autres ne sont pas utilisables dans la culture cible. En effet, comprendre quels sont les points communs et les différences entre les deux cultures demande beaucoup de temps et d'attention. En outre, le locuteur natif (LN) n'a certainement pas conscience des lacunes dans la compétence du locuteur étranger et il aura tendance à catégoriser le comportement de celui-ci comme représentatif de sa culture d'origine (Byram, 2000). En fait, les deux interlocuteurs – natif et non-natif – sont rarement conscients du fait que les composantes sociolinguistiques puissent varier autant (Zarate, 1986 et 1993).

Dans les interactions en français, le choix du pronom d’adresse est un exercice socioculturel périlleux. L’extrait suivant du roman *Dieu et moi* de l’auteur belge Jacqueline Harpman (2001) illustre bien comment le choix du pronom d’adresse dans une conversation reflète les rapports de force entre les interlocuteurs. Dévier consciemment du pronom d’adresse attendu dans la situation devient alors un moyen de contestation. L’extrait suivant se situe au début de l’histoire. La narratrice, une dame âgée, vient de mourir dans son lit, entourée de sa famille. Elle a été athée toute sa vie et elle est donc fort surprise quand un ange vient la chercher pour un entretien avec Dieu. Elle décide de lui demander un petit délai pour pouvoir achever son dernier roman. Dieu se montre

magnanime mais il refuse sa demande. Le choix des pronoms d'adresse est révélateur de la tension qui existe entre les protagonistes :

Monsieur, dis-je en soupirant à Dieu qui m'écoutait, **vous** me rendez nerveuse (...)  
 'Je voudrais... dis-je. - C'est impossible. Les morts n'écrivent pas de romans.  
**Vous** avez donc lu ma pensée ? - Oublies-tu encore qui je suis ?'(...)  
 'À la fin, dis-je, que me veux-tu ?' Il ne me parut aucunement dérangé par mon propre tutoiement. Au fond, international comme il devait logiquement l'être, peut-être que pour lui le tutoiement n'était qu'un singulier et, si cela se trouve, j'avais eu tort de me formaliser. (35)

Le 'tu' utilisé par Dieu dans sa conversation avec la narratrice indique une connotation de pouvoir supérieur. Être immortel lui donne certains privilèges linguistiques, comme celui de tutoyer tous les mortels : 'Je tutoie toutes les créatures' déclare-il plus tard. La connotation du 'vous' de la narratrice au début de l'extrait est plus ambigu. Il indique le respect mais aussi la défiance. La narratrice se considère comme adulte et digne de respect et n'est pas prête à se justifier devant qui que ce soit, fût-ce Dieu lui-même. Son refus de passer à un tutoiement symétrique peut donc illustrer sa réticence à assumer son rôle de défunte passive, anxieuse face à son juge. Le 'tu' qu'elle utilise dans le deuxième paragraphe trahit son énervement et a par conséquent la même connotation négative que les 'vous' précédents. Ce sera d'ailleurs la seule occurrence de 'tu' produite par la narratrice dans ses interactions avec les êtres métaphysiques.

Dewaele (2004a) propose la métaphore de la corde raide pour décrire la voltige sociolinguistique auquel l'apprenant doit se livrer. Un faux pas suffit pour tomber dans le vide. En effet, toute erreur de choix de pronom risque de vexer les interlocuteurs et d'embarrasser le locuteur (Gardner-Chloros, 1991). Un incident tel que celui que Planchenault (2005) note dans sa thèse est probablement assez courant : dans un bus parisien, un étranger interpelle une vieille dame autochtone avec ces mots : 'Excuse-moi, madame, tu as l'heure ?'. La dame qui s'attendait bien entendu à être vouvoyée est visiblement choquée par une telle impertinence. Pourtant, la phrase est grammaticalement correcte et son locuteur supposait probablement que le 'excuse-moi' d'introduction suffisait à en faire une requête polie. Il démontre ainsi une lacune au niveau de la compétence socioculturelle et sociolinguistique, définie par Lyster (1994 : 263) comme la capacité de reconnaître et de produire un discours socialement approprié en contexte. Cette compétence sociolinguistique implique la capacité de choisir des variantes sociolinguistiques adaptées (Labov, 1972). On a vu ces dernières années une éclosion d'études sur le développement de la compétence socioculturelle, sociopragmatique et sociolinguistique en français langue étrangère (FLE) (voir Bayley et Regan, 2004 ; Dewaele et Mougeon, 2002 et 2004 ; Handford, 2002 ; Kasper et Rose, 2001 ; Liddicoat et Crozet, 2001 ; Sax,

2003 ; Rehner, 2002 ; Valdman, 2003). Pour un survol des études récentes sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique en FLE, voir Dewaele 2004d. La tâche de l'enseignant de FLE est délicate car il est plus simple d'expliquer comment on forme un adverbe à partir d'un adjectif, ou comment on construit des formes verbales complexes, plutôt que de faire comprendre que certains mots, expressions et constructions syntaxiques et discursives ont des connotations stylistiques et des valeurs sociopragmatiques qui déterminent leur usage dans certains contextes spécifiques (cf. Filliolet et Chiss, 1978). Il est possible de catégoriser ces mots, expressions et constructions mais il est plus difficile d'enseigner leur effet illocutoire et perlocutoire<sup>67</sup>, et les multiples facteurs qui déterminent leur usage. En simplifiant on pourrait dire que les listes de mots, les règles de grammaire peuvent s'apprendre de façon quasi-mécanique tandis que l'acquisition des normes sociolinguistiques et pragmatiques exigent une approche différente parce que celles-ci ne sont pas réductibles à des règles facilement digestibles. Peeters (2004 : 1) remarque à ce propos : « la recherche de règles précises pour le tutoiement et le vouvoiement en français paraît vouée à l'échec, tant il y a de variables qui semblent avoir un rôle à jouer ».

## **2. La compétence sociolinguistique dans l'enseignement des langues**

L'approche communicative, qui domine actuellement dans les méthodes d'enseignement, attache beaucoup d'importance à l'acquisition de la compétence sociolinguistique et pragmatique (Stern, 1990). Cela signifie que l'apprenant acquiert une compétence sociopragmatique et grammaticale à travers les actes de langage qui lui sont proposés (Bardovi-Harlig, 1996).

Il est loin d'être évident de savoir comment l'enseigner. L'enseignant de langue étrangère a l'importante tâche d'aider les étudiants à situer les pratiques sociolinguistiques et pragmatiques dans leur contexte socioculturel et d'évaluer leur sens en fonction de la communauté de la langue cible. Mais il n'y a pas de règles univoques qui gouvernent les connaissances sociopragmatiques puisqu'elles ne sont pas apprises de manière consciente (Dewaele et Wourm, 2002). Leur enseignement constitue donc un défi pour tout professeur de langue.

Différentes études (voir Bouton, 1994) ont montré la nécessité d'un nouveau type d'enseignement, ce que Kasper (1997) appelle un « enseignement explicite ». Selon elle, l'enseignement explicite présuppose la description, l'explication et la discussion des traits pragmatiques, tandis que l'enseignement implicite se contente d'introduire du matériel linguistique et de le pratiquer sans aborder aucune composante métapragmatique. Ainsi Kasper (1997) propose

---

<sup>67</sup> Austin (1962: 98-100) définit la composante illocutoire d'un acte de parole comme l'intention produite par la phrase dans un contexte défini. La composante perlocutoire se réfère aux conséquences produites par l'acte illocutoire.

deux types d'activités pratiques pour le développement pragmatique : les activités visant à développer une conscience pragmatique et les activités offrant des occasions pour pratiquer cette connaissance.

Roy Lyster a mené plusieurs études sur les meilleures stratégies pour l'enseignement de compétence sociolinguistique (Lyster, 1994, 1996 et 1999). Dans son étude de 1994, il a analysé l'effet de la stratégie fonctionnelle-analytique sur des aspects de la compétence sociolinguistique de 106 écoliers anglophones de Toronto inscrits dans un programme d'immersion française<sup>68</sup>. La stratégie analytique (Stern, 1990, 1992) met l'accent sur l'exactitude et sur différents aspects de la L2 (la phonologie, la grammaire, les fonctions, le discours et la sociolinguistique). L'enseignant propose des analyses explicites d'items linguistiques suivis d'exercices spécifiques. Cette stratégie s'oppose à l'approche expérientielle où l'accent est mis sur le contenu. La fluidité y est jugée cruciale. Stern (1990) spécifie que ces stratégies ne sont pas mutuellement exclusives et il suggère une combinaison des deux. Lyster (1994) constate que l'enseignement analytique se limite trop souvent à un enseignement décontextualisé de la grammaire. Il plaide donc en faveur d'une stratégie analytique dans un contexte communicatif, c'est-à-dire une stratégie fonctionnelle-analytique (1994 : 263), définie comme une approche communicative qui tend vers l'analyse du discours et des aspects sociolinguistiques ainsi que vers la mise en pratique des fonctions langagières (Lyster, 1994 : 449).

Les responsables des méthodologies d'enseignement de langue semblent prendre ces conseils à cœur. Ainsi par exemple, le programme officiel pour l'enseignement du français en Flandre (*Leerplan Secundair Onderwijs*)<sup>69</sup>, spécifie que la composante grammaticale est subordonnée aux objectifs communicationnels (1997a : 23). L'apprentissage doit se faire à l'aide de modèles ou d'exemples authentiques<sup>70</sup> de « langue courante » (1997a : 23). Les auteurs (anonymes) du programme de français dans le cycle primaire en Flandre soulignent également l'importance de la maîtrise de la compétence sociolinguistique (1997b : 21), les élèves doivent apprendre explicitement certains traits de la langue orale comme l'usage du conditionnel dans les

---

<sup>68</sup> Ces écoliers avaient 50% de leurs cours en anglais et 50% en français. La proportion des cours en français avait diminué par rapport aux années précédentes (1994 : 267).

<sup>69</sup> [programme officiel de l'enseignement secondaire]

<sup>70</sup> Dewaele et Dewaele (2000) signalent que ces bonnes intentions ne sont guère appliquées dans la pratique. Les manuels de français, qui constituent souvent l'unique source linguistique, lors du cours, doivent répondre à des indications officielles extrêmement contraignantes en matière de grammaire et de vocabulaire : « L'auteur de manuel doit désormais éviter *Meunier tu dors, ton moulin va trop vite* en première année de français. *Moulin et meunier* ne figurent pas la liste approuvée. En théorie on apprend des actes de communication authentiques mais cette considération est rapidement sacrifiée si cela implique l'usage d'une forme jugée trop compliquée » (210).

requêtes formelles, les différentes structures interrogatives, l'usage d'interjections, et de vouvoiements/tutoiements (1997b : 42).

Les documents proposés aux apprenants devraient être de la meilleure qualité possible et, de préférence, authentiques. Myers Scotton et Bernstein (1988) avaient déjà plaidé en faveur de l'adoption de textes dans les manuels qui reflèteraient le mieux possible les conversations naturelles. Ces textes seraient incomparablement meilleurs que ceux qui ont été inventés par les auteurs. En effet, Chavez (1998) a constaté que ses apprenants adultes d'allemand considéraient l'authenticité comme la caractéristique principale du matériel utilisé. Le matériel authentique était jugé plus utile pour l'apprentissage, plus stimulant, et pas nécessairement plus difficile (1998 : 298).

La salle de classe constitue un environnement très particulier. La source principale d'input des élèves est le discours plutôt formel du professeur<sup>71</sup>. L'abondance de sources écrites dans le matériel didactique pousse également les apprenants à adopter des registres assez formels (voir Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002). Ils risquent de s'entendre dire par des camarades francophones que, malgré leurs erreurs, ils parlent 'comme des livres'. Les quelques documents audio ou vidéo authentiques présentés lors des cours, et qui contiennent ces registres plus familiers, peuvent motiver les élèves mais suffisent-ils à leur apprendre les subtilités de la variation sociopragmatique ? Il existe également une différence de taille entre le professeur qui enseigne des actes de communication et qui demande aux élèves de les répéter et l'élève – utilisateur qui se trouve dans des situations de communication authentiques en dehors de son cocon scolaire. Un des problèmes de la communication en salle de classe est que les élèves parlent relativement peu entre eux dans la langue enseignée et qu'ils sont souvent réticents à l'utiliser (voir Dausendschön-Gay, cet ouvrage). Comment pourrait-on enseigner la variation sociolinguistique et pragmatique, et tout l'aspect affectif de la langue cible (Beebe, 1988), si les apprenants se sentent menacés ?

L'enseignement devrait idéalement prévoir des interactions avec des LNs du même âge afin de démontrer que la bonne connaissance de la langue cible peut permettre un enrichissement personnel et que son apprentissage est un plaisir en soi.

Tarone et Swain (1995) et Blanco-Iglesias, Broner et Tarone (1995) attribuent précisément la maîtrise insuffisante des règles sociolinguistiques par les élèves adolescents dans des programmes d'immersion au Canada au manque de communication authentique avec des francophones du même âge. Les élèves en milieu guidé sont incapables de développer leur maîtrise des registres

---

<sup>71</sup> Les auteurs suivent ainsi les recommandations du Conseil d'Europe pour « Le niveau seuil » (Sheils, 1996).

familiers et d'apprendre à manipuler les variantes caractéristiques de ces registres (Dewaele, 2002a, b et 2004b ; Dewaele et Regan, 2002).

### 3. Études sur le vouvoiement et tutoiement en français L2

Lyster (1994) a constaté que des cours de français de nature fonctionnelle-analytique avaient davantage développé la compétence sociolinguistique d'apprenants dans un groupe expérimental comparé à un groupe de contrôle qui avait continué à suivre un programme dit 'régulier', c'est-à-dire une approche plutôt expérientielle, laquelle ne visait aucun trait sociolinguistique de manière intentionnelle. L'usage du 'vous' par les apprenants dans le groupe expérimental était devenu plus approprié et correct dans des situations formelles à l'oral comme à l'écrit. Leur conscience des différences socio-stylistiques dans la L2 s'était également développée de façon significative (1994 : 279). Malgré tout, les scores des apprenants du groupe expérimental restaient bien plus bas que ceux des LNs. Lyster suggère que ce phénomène de plafonnement est inévitable dans le contexte scolaire étant donné la nature sociale de la variation sociolinguistique (1994 : 281). L'usage authentique de la fonction sociale de 'vous' est difficile dans la classe de langue et si l'instruction explicite permet d'alerter les apprenants au problème, elle ne suffit pas à faire adopter un usage natif. Lyster conclut que seul l'usage authentique de la L2, en dehors de l'école, permettra aux apprenants de se rapprocher de la norme sociolinguistique française (1994 : 281). Ces constatations ont été confirmées par Pope (2000) qui a étudié l'usage et la perception de l'usage du pronom d'adresse par des apprenants de français de l'université de Londres en conversation avec leurs professeurs. Les apprenants plus faibles vouvoyaient davantage tandis que ceux qui avaient passé une année en France tutoyaient davantage. Plus les apprenants étaient avancés, « plus leur perception de l'emploi des formes d'adresse [était] proche de l'emploi attesté » (266). L'auteure plaide également pour une meilleure intégration de cette composante de la compétence sociolinguistique dans l'enseignement du FLE.

Lyster et Rebuffot (2002) ont analysé les interactions entre des apprenants et leur professeur dans un programme d'immersion française au Canada. Ils ont constaté que le 'tu' dominait. Leurs apprenants ignoraient la fonction grammaticale du 'vous' pluriel et utilisaient donc le 'tu' pour s'adresser à plus d'une personne. Ils utilisaient également beaucoup de 'tu' indéfinis comme on verra dans l'extrait suivant :

Enseignante : Est-ce que **vous** avez déjà vu ça une pancarte sur une maison qui dit "appartement à louer". Une affiche qui dit ça.

Élève : Oui.

Enseignante : Qu'est-ce que ça veut dire ça ?



Élève : Comme euh...**tu** prends le... si c'est un appartement euh... **tu** prends pour un petit peu comme euh...pour une année et après ça **tu** trouves un autre maison (62).

Le problème pour ces apprenants était l'apprentissage de la fonction de politesse du 'vous' singulier. Les auteurs suggèrent que la prédominance du 'tu' dans le discours de leurs jeunes apprenants pourrait également avoir des raisons morphologiques : les formes verbales correspondant à 'tu' sont plus simples « parce que ces structures ressemblent phonétiquement à la majorité des conjugaisons (ex. : je/tu/on/il/elle/ils/elles) » (61).

Kinginger (2000) ainsi que Belz et Kinginger (2002) soulignent l'importance de l'interaction authentique pour le développement de l'usage approprié des pronoms d'adresse en français. Elles ont étudié la *microgenèse* de la distinction 'tu/vous' chez un petit nombre d'apprenants dans un environnement télécollaboratif. Les auteures, qui travaillent dans une perspective socioculturelle, arguent que « par contraste avec le cours traditionnel, le cours de langue télécollaboratif permet davantage d'interactions avec des locuteurs natifs de la langue étudiée » (2002 : 189). L'analyse de Kinginger (2000) est basée sur 350 messages électroniques envoyés par 14 apprenants de français, étudiants dans une université américaine, à des correspondants français. Belz et Kinginger (2002) analysent un corpus de 300 messages électroniques entre deux apprenants anglo-américains et leurs camarades français et allemand. Elles démontrent qu'au fur et à mesure que les échanges progressent (sur une période de 60 jours), les deux apprenants maîtrisent de mieux en mieux les multiples valeurs sociopragmatiques des pronoms d'adresse. Les deux études montrent que les pronoms d'adresse sont utilisés en variation libre dans les premiers messages puis, sous l'influence explicite du correspondant, l'usage du 'tu' se généralise. Les auteures interprètent ces résultats comme la preuve que l'acquisition de la pragmatique de la solidarité peut se développer dans un contexte scolaire à travers l'usage de la technologie des télécommunications.

Planchenault (2005) suggère que les étudiants de FLE peuvent percevoir les rapports de pouvoir qui régissent l'utilisation du tutoiement ou du vouvoiement et en ont une intuition qui mériterait d'être utilisée et affinée. Dans son expérimentation, 26 étudiants de FLE ont regardé un extrait de film sans le son et ont essayé, à la fin du visionnement, d'en imaginer le dialogue. Dans l'extrait original, la situation était particulière puisque deux personnages qui ne se connaissaient pas choisissaient de se tutoyer et d'utiliser en quelque sorte un 'tu' social ou 'tu' de solidarité (Brown et Gilman, 1960). La moitié des étudiants a choisi le vouvoiement mais l'autre moitié a non seulement perçu ces rapports de pouvoir mais a également expliqué son choix du tutoiement : 'ils sont d'un

milieu social qui tutoie, ils ont le même statut social et le même âge, ils sont malpolis...’. Dans cette seconde moitié d'étudiants, certains ont choisi une position intermédiaire intéressante où un personnage vouvoie alors que l'autre tutoie, et ce pour les raisons suivantes : ‘elle est plus éduquée, il est plus puissant, il domine...’.

Dans Dewaele (2002b) nous avons analysé des pronoms d'adresse dans le discours spontané de 53 étudiants inscrits dans le département de français de Birkbeck College, University of London. Le groupe était composé de 8 LNs de français et de 45 apprenants avancés. Ils devaient interviewer un partenaire du groupe et ensuite se faire interviewer par lui/elle. Un tel format garantissait une haute fréquence de pronoms d'adresse. Les interviews duraient une quinzaine de minutes et traitaient une dizaine de sujets (famille, études, loisirs...). L'analyse statistique des occurrences de ‘tu’ et ‘vous’ a révélé que les taux d'usage du tutoiement dans une situation donnée étaient plus élevés chez des LNs de français que chez des apprenants. Les taux moyens de tutoiement des natifs étaient en outre moins dispersés autour de la moyenne que ceux des non-natifs. Il est également apparu que la fréquence et l'intensité d'usage du français comme instrument de communication authentique étaient corrélées positivement avec la proportion de tutoiement dans les interactions. Ces facteurs se sont avérés plus puissants que le statut natif/non-natif du locuteur en français.

Nous avons proposé ailleurs que, pour utiliser le pronom d'adresse de façon appropriée, l'apprenant devait disposer de l'information sur les différences sémantiques et sociopragmatiques entre les deux pronoms (Dewaele, 2002b et 2004a ; Dewaele et Wourm, 2002). Cette compréhension en soi est également insuffisante puisqu'elle ne signifie pas pour autant que l'apprenant ait développé une représentation conceptuelle du fonctionnement du système des pronoms d'adresse dans la langue cible. L'apprenant doit avoir accès aux schémas et aux scripts qui régissent l'usage des pronoms d'adresse (Schank et Ableson, 1977). Tant que la représentation conceptuelle dans le schéma ou le script est absente ou incomplète, on peut s'attendre à un certain degré de variation libre dans le choix de pronom. Cette variation s'est révélée limitée parmi les LNs en conversation endolingue avec d'autres natifs dans le corpus de Dewaele (2002b). Ils optaient le plus souvent pour le tutoiement qu'ils maintenaient systématiquement. On observait davantage de flottement dans les conversations exolingues et dans les conversations endolingues entre non-natifs. Une des conclusions de Dewaele (2002b) est donc que l'usage authentique de la langue cible entraîne un développement concomitant des schémas et des scripts. Ceux qui avaient utilisé le français plus fréquemment semblaient avoir acquis la compétence sociolinguistique nécessaire, et sans doute aussi la confiance, qui leur permettaient d'utiliser le ‘tu’ dans les interactions sans craindre de commettre un faux pas social.

Dans Dewaele (2003/2004, 2004a), nous avons interrogé 125 locuteurs non-natifs (LNNs) et natifs (LNs) concernant leur choix du pronom avec différents interlocuteurs (en faisant varier l'âge, le sexe et le statut connu/inconnu de l'interlocuteur) dans des situations d'interaction dyadique. Les participants étaient priés d'indiquer quel pronom ils choisiraient dans chaque situation. L'analyse sur l'ensemble du corpus a révélé un clivage important entre les interlocuteurs connus versus inconnus. Une majorité de participants déclarait utiliser le 'vous' souvent ou toujours avec un inconnu tandis qu'ils utilisaient le 'tu' 'toujours' ou 'souvent' avec quelqu'un de connu. Une différence plus subtile se dessinait à l'intérieur du groupe d'interlocuteurs connus ou inconnus. Les interlocuteurs plus jeunes tendaient à être plus souvent tutoyés que les interlocuteurs plus âgés. Une analyse statistique a démontré que les LNNs se distinguaient des LNs dans le choix du pronom d'adresse. Les LNNs vouvoient plus souvent des interlocuteurs connus que les LNs et tutoient plus souvent des interlocuteurs inconnus.

#### 4. Question de recherche

Les études sur le vouvoiement/tutoiement que nous avons mentionnées ont considéré le choix du pronom d'adresse dans des corpus ou dans des enquêtes sur l'usage rapporté. Dans la présente étude, nous allons nous concentrer sur la *perception* du système du pronom d'adresse en français par les LNs et les LNNs qui ont participé à l'enquête écrite utilisée dans Dewaele (2003/2004 et 2004a). Nous tenterons de déterminer l'effet de diverses variables sociobiographiques sur la perception des LNNs et nous analyserons leurs témoignages concernant l'usage du vouvoiement/tutoiement en français.

#### 5. Méthodologie

Cent vingt-cinq personnes ont participé à l'enquête écrite. Le groupe *experimental* de 102 LNNs consiste en 50 LNs du néerlandais (Flamands), 27 LNs de l'anglais, 6 LNs d'espagnol et un nombre plus limité de LNs de dix autres langues (arabe, berbère, créole mauritien, grec, italien, ivoirien, japonais, kikongo<sup>72</sup>, lugwere<sup>73</sup> et portugais). Il y a 68 femmes et 34 hommes, l'âge moyen est 31,4 ans (écart-type (désormais E.T.) = 11,4). Les LNNs avaient eu en moyenne 10 ans d'instruction formelle en français. Presqu'un tiers utilisait le français quotidiennement et une proportion similaire avait passé plus d'un an dans un environnement francophone.

---

<sup>72</sup> Langue parlée au Congo.

<sup>73</sup> Langue parlée en Ouganda.

Le groupe de contrôle compte 23 francophones natifs. L'âge moyen est 31 ans (E.T. = 13), il y avait 4 hommes et 19 femmes.

Le questionnaire contenait une question fermée concernant la perception de la difficulté du système d'adresse en français :

'Trouvez-vous que le système du tutoiement et vouvoiement en français soit  
1) très facile ; 2) facile ; 3) assez facile ; 4) assez difficile ; 5) difficile ; 6) très difficile'.

Il y avait aussi une question ouverte :

'Vous souvenez-vous d'une occasion où vous avez tutoyé ou vouvoyé quelqu'un de façon inappropriée ?'

## 6. Analyse

Le tableau 1 illustre le nombre de LNs (n = 23) et de LNNs (n = 102) ayant choisi un descriptif sur une échelle *Likert* pour le système du pronom d'adresse en français.

Tableau 1. Jugement du degré de difficulté du système du pronom d'adresse en français par les LNNs et LNs

Descriptif	LNNs	LNs
Très facile	1	7
Facile	14	6
Assez facile	38	7
Assez difficile	27	3
Difficile	18	0
Très difficile	4	0

Le résultat n'est guère surprenant. Presque la moitié des LNNs juge le système du pronom d'adresse en français 'assez difficile' à 'très difficile' (score moyen de 3,42 ; E.T. = 1,08) alors que seulement 3 LNs sur 23 le jugent 'assez difficile' (score moyen de 2,26 ; E.T. = 1,05). Un test *t* révèle que les moyennes des deux groupes sont significativement différentes ( $t(123) = 4,74$  ;  $p < 0,0001$ ).

Chiharu, une Japonaise ayant l'anglais comme deuxième langue et le français comme troisième, se rappelle clairement combien elle a peiné avec le système d'adresse en français :

Le vouvoiement/tutoiement est un aspect de la langue française qui me laisse perplexe. En général on commence avec le vouvoiement et je me demande souvent quand je peux changer du vouvoiement au tutoiement. Quand je suis restée à Aix-en-Provence avec une famille française pendant trois semaines, l'hôtesse et son mari, qui avaient à peu près le même âge que moi, ont commencé à me tutoyer après quelque temps. Ils m'ont dit qu'ils voulaient me mettre à l'aise. Mais moi je ne pouvais pas les tutoyer jusqu'à la troisième semaine et quand je l'ai fait, je me sentais gauche et confuse.

Dimitra, une Grecque qui a l'anglais comme deuxième langue et le français comme troisième, rapporte une expérience similaire lors d'un stage en France :

Quand je travaillais dans une entreprise pharmaceutique, au début je ne savais pas qui je devais tutoyer ou vouvoyer. Il y avait des personnes plus âgées que moi mais leur position dans l'entreprise était inférieure à la mienne. Au début, je vouvoyais tout le monde, plus tard j'ai commencé à tutoyer certaines personnes.

Certains participants, par exemple Maria (portugais L1, anglais L2, français L3), constatent que le fait d'avoir un système de pronoms d'adresse complexe dans la L1 est un avantage pour l'apprenant de FLE :

Dans ma langue maternelle il y a le même système du tutoiement et vouvoiement, c'est plus facile pour moi de savoir comment m'adresser à quelqu'un.

Beaucoup de francophones natifs se rappellent nombre d'épisodes d'usage inapproprié de pronoms d'adresse. Il y a beaucoup de témoignages comme celui de Tina :

J'ai tutoyé les grands-parents d'un garçon que je gardais il y a vingt ans et j'ai eu l'impression que je me suis trompée.

Le passage du vouvoiement au tutoiement peut s'effectuer lorsque la personne qui a le statut social le plus élevé signale qu'elle est d'accord pour être tutoyée (cf. Gardner-Chloros, 1991). Malgré cette autorisation formelle, l'adoption d'un tutoiement réciproque peut tarder comme le signale Karine :

Pendant des années, j'ai été incapable de tutoyer ma belle-mère (avec qui je m'entends d'ailleurs très bien). Elle insistait toujours pour que je la tutoie. J'en ai été incapable pendant presque 10 ans.

Le fait de parler devant un public change les choix habituels de pronoms et Camille se souvient du faux pas sociolinguistique suivant :

J'ai tutoyé un prof que je connais très bien, en classe devant tous les élèves.

Le refus de passer au tutoiement peut être interprété comme insultant par l'interlocuteur, comme le rapporte Mireille :

Un collègue qui n'arrêtait pas de me demander de le tutoyer et comme nous n'étions pas amis ni même très familiers je n'arrivais pas de repasser au vous à tel point qu'il en a pris ombrage, pensant que je ne le trouvais pas sympa.

Les francophones qui n'utilisent plus leur L1 quotidiennement rapportent un sentiment accru d'insécurité concernant l'usage approprié du pronom d'adresse. Ainsi Stéphanie, une Française qui habite depuis plusieurs années à Londres observe :

Depuis que je vis en Grande-Bretagne, je trouve le tutoiement et vouvoiement plus difficiles à choisir en raison du fait qu'en Grande-Bretagne la différence n'existe pas et le tutoiement vient plus facilement à l'esprit.

Les usagers de français L2 ruminent eux aussi le choix de pronoms, comme Robert (anglais L1, français L2) :

Quand j'étais en vacances il y a quelques années, j'ai posé une question à une vieille dame et j'ai utilisé 'tu'. Elle était vraiment étonnée et m'a dit d'utiliser 'vous'.

ou Sarah (anglais L1, français L2) :

Au Niger j'ai tutoyé le sous-Ministre de la Santé parce que j'étais devenu habituée à tutoyer tout le monde.

Nous allons maintenant analyser les données quantitatives et nous concentrer sur la variation interindividuelle dans les jugements des 102 LNNs.

Un test *t* indique qu'il existe une légère différence entre le jugement des 68 femmes et des 34 hommes ( $t(100) = -1,6$  ;  $p = 0,10$ ), ces derniers jugeant le système du pronom d'adresse comme étant un peu plus difficile (score moyen : 3,82 ; E.T. = 1,21) que les femmes (score moyen : 3,45 ; E.T. = 0,99).

Un test de corrélation *Spearman* entre l'âge du participant et son jugement de difficulté ne montre aucune relation entre ces deux variables ( $Rho(101) = 0,022$  ;  $p = ns$ ).

Une analyse de variance (*ANOVA*) avec la fréquence d'usage du français comme variable indépendante et le jugement de degré de difficulté comme variable dépendante montre qu'il n'y a aucun effet significatif ( $F(3 ; 102) = 0,57$  ;  $p = ns$ ).

Un test post-hoc *Scheffé* confirme qu'il n'existe aucune différence significative entre les quatre groupes. Le tableau 2 montre les moyennes pour chaque groupe.

**Tableau 2. L'effet de la fréquence d'usage du français**

**sur la perception de la difficulté du système d'adresse**

<b>Fréquence</b>	<b>Moyenne</b>	<b>E.T.</b>	<b>n</b>
Rarement	3,80	1,15	25
Parfois	3,50	1,11	28
Régulièrement	3,41	1,14	22
Quotidiennement	3,59	0,97	27

Une *ANOVA*, avec la durée (cumulée) de séjours dans un environnement francophone comme variable indépendante et le jugement comme variable dépendante, ne révèle aucun effet significatif ( $F(3; 102) = 0,59, p = ns$ ). Un test post-hoc *Scheffé* ne révèle aucune différence significative entre les groupes. Le tableau 3 montre les moyennes pour chaque groupe. Comme dans l'analyse précédente, on constatera que les jugements de ceux qui ont eu très peu de contacts se rapprochent davantage de ceux qui en ont eu beaucoup que du groupe intermédiaire.

Tableau 3. L'effet de la durée de séjours dans un environnement francophone

<b>Durée de sé</b>	<b>Moyenne</b>	<b>E.T.</b>	<b>n</b>
< semaine	3,67	1,13	24
< mois	3,55	0,90	33
< an	3,27	1,16	15
> 1 an	3,70	1,21	30

La figure 1 visualise les données des tableaux 2 et 3. On voit clairement que la perception de la difficulté du système d'adresse en français ne progresse pas de façon linéaire en fonction de la fréquence d'usage du français et la durée de séjours en pays francophone. *Grosso modo* on peut dire que les participants qui ont eu peu de contacts avec le français jugent le système du vouvoiement/tutoiement 'assez difficile', ceux qui ont eu un contact plus régulier et intense estiment que le système est finalement 'assez facile', mais ceux qui ont le plus de contact concluent que, somme toute, le système est 'assez difficile'. Remarquons également que la variation entre les différents groupes est limitée.

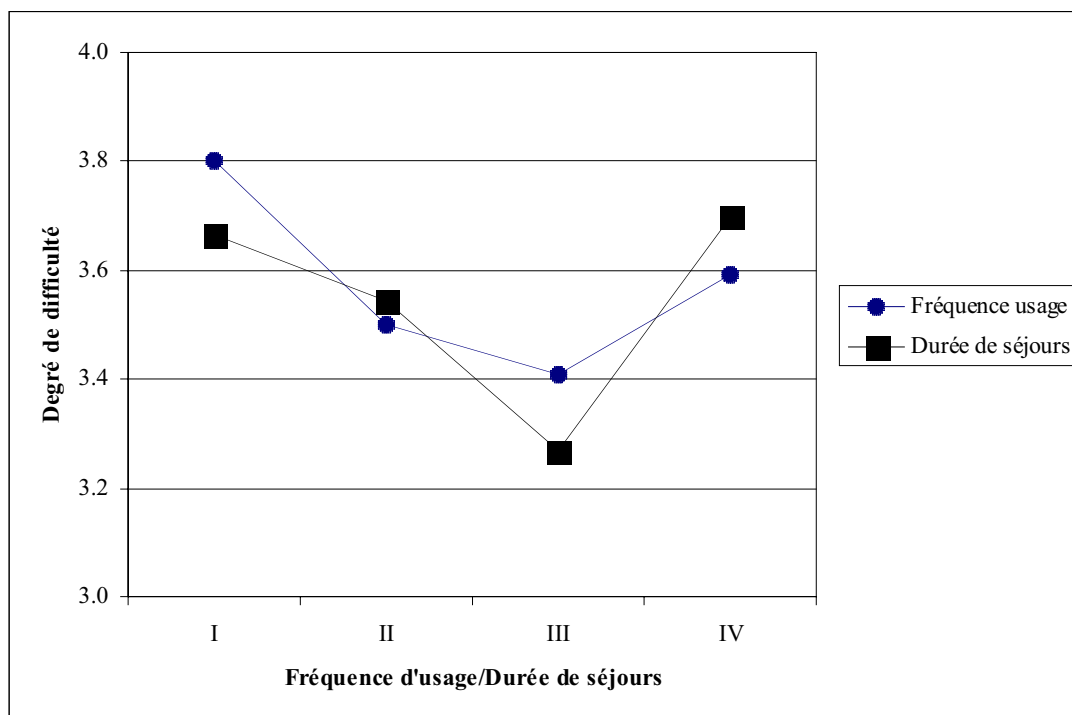


Figure 1. Effet de la fréquence d'usage du français et de la durée de séjours en territoire francophone sur la perception de la difficulté du système de pronoms d'adresse

Un test  $t$  révèle que le fait d'avoir une première langue avec un système à pronoms d'adresse multiples<sup>74</sup> exerce un effet significatif sur le jugement de la difficulté du système français. Les 75 LNNs dont la langue maternelle possède un système à pronoms d'adresse multiples jugent le système de pronoms d'adresse français comme étant plus difficile (score moyen = 3,72) que les 27 LNNs dont la première langue n'a qu'un seul pronom d'adresse (c'est-à-dire l'anglais) (score moyen = 3,18). La différence est significative ( $t(100) = 2,24$  ;  $p < 0,027$ ).

## 7. Discussion et conclusion

Les résultats de l'analyse quantitative sont surprenants. Les variables indépendantes qui ont été identifiées dans des études antérieures comme déterminant le choix du pronom d'adresse dans des interactions, c'est-à-dire, la fréquence d'usage du français et la durée de séjours en pays francophone, n'ont aucun effet significatif sur la perception de la difficulté du système de pronoms d'adresse en français. Cela s'explique en partie par la progression non-linéaire des valeurs entre les différents groupes. Ce développement en forme de U (en

<sup>74</sup> Ainsi par exemple l'opposition entre les pronoms 'U (vous)' et 'jij (tu)' en néerlandais (Vismans, 2003/2004), entre 'Sie (vous)' et 'du (tu)' en allemand (Eisenberg, 2003/2004), entre 'Usted (vous)' et 'tu (tu)' en espagnol (Fernandez, 2003/2004). L'anglais standard est « une des rares langues européennes n'ayant pas de système T/V ou équivalent » (Gardner-Chloros, 2003/2004 : 95).



anglais *U-shaped behaviour*) est assez commun dans la production de variantes sociolinguistiques en interlangue française. Nous avons ainsi constaté que des LNNs ayant eu peu de contact avec le français omettaient beaucoup de ‘ne’ de négation à l’oral, alors que le groupe intermédiaire en omettait beaucoup moins et que le groupe ayant eu beaucoup de contacts en omettait à nouveau beaucoup plus (Dewaele et Regan, 2002 ; Dewaele, 2004b). La même évolution a été constatée dans l’usage des variantes ‘nous/on’, où une préférence pour ‘nous’ par les LNNs ayant eu le moins de contact avec le français en dehors du contexte scolaire est suivie par une phase de surgénéralisation du ‘on’ à l’écrit comme à l’oral, alors qu’au niveau le plus avancé l’usage des deux variantes devient plus équilibré (Dewaele, 2002b). Dans le cas de la perception de la difficulté du système de pronoms d’adresse, nous constatons qu’après une phase initiale où le système est jugé difficile, les LNNs gagnent en confiance et jugent le système moins difficile. Puis, dans un troisième temps, après une période d’usage fréquent, les LNNs réalisent que le système est finalement plus difficile qu’ils ne l’avaient pensé.

L’effet de la première langue sur la perception de la difficulté du système de pronoms d’adresse est également intéressant. Les anglophones, qui n’ont qu’un seul pronom d’adresse dans leur L1, perçoivent le système de pronoms d’adresse en français comme étant beaucoup plus facile que ceux qui ont un système similaire dans leur L1. Ce résultat est très surprenant car on s’attendrait à une relation inverse : plus la différence entre le système de la L1 et de la langue-cible est grande, plus le système devrait être perçu comme compliqué. Or, il n’en n’est rien. Nous avons argué dans Dewaele et Wourm (2002) que lorsque des différences entre deux langues relèvent du niveau des représentations conceptuelles plutôt que du niveau lexical ou sémantique, elles s’avèrent beaucoup plus difficiles à saisir et à maîtriser par les apprenants. Nous ne pouvons pas exclure non plus l’effet d’autres variables indépendantes. Le degré d’extraversion, par exemple, est corrélé à la proportion de variantes informelles (Dewaele, 2004b et 2004c). Il se peut donc que les locuteurs extravertis (LNs et LNNs) se préoccupent moins du choix de pronom que les introvertis et que les extravertis jugent que le système des pronoms d’adresse n’est pas vraiment sorcier.

Ces constatations nous permettent à présent de formuler quelques suggestions pour améliorer l’enseignement du vouvoiement/tutoiement en FLE. Il nous semble tout d’abord que le système des pronoms d’adresse mérite d’être *revisité* régulièrement lors de l’instruction formelle. L’enseignement explicite et notamment la stratégie fonctionnelle-analytique développée par Lyster (1994) semble mener à de bons résultats pour l’enseignement de la compétence sociolinguistique et du vouvoiement/tutoiement en particulier. Le professeur

proposera une description et une explication du système et une discussion des traits pragmatiques.

Ce travail se fera idéalement à partir de documents authentiques et notamment de la vidéo : « la vidéo fournit l'occasion de faire entrer la culture quotidienne dans la classe en même temps que la langue » (Steele, 1996 : 57). Ceci permettrait également, comme nous l'avons montré dans Planchenault (2005), un travail sur les rapports de pouvoir entre locuteurs et sur des interactions un peu moins stéréotypées que celles qu'on trouve dans les méthodes. Finalement, ceci aurait l'avantage de permettre un travail de repérage des variables qui auraient déterminé l'usage de l'un ou l'autre des pronoms d'adresse.

## 8. Références

- Austin, J. L., *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press, 1962.
- Bardovi-Harlig, K., « Pragmatics and language teaching », dans L. Bouton (Éd.), *Pragmatics and language learning*, Urbana, IL, University of Illinois, 1996, p. 21-39.
- Bayley, R. et Regan, V. (Éds.), *The acquisition of sociolinguistic competence*, Numéro spécial de *Journal of Sociolinguistics*, n° 8/3, 2004.
- Beebe, L., « Five sociolinguistic approaches to Second Language Acquisition », dans L. Beebe (Éd.), *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*, Cambridge, Mass., Newbury House, 1988, p. 43-75.
- Belz, J. A. et Kinginger, C., « The cross-linguistic development of address form use in telecollaborative language learning: Two case studies », *Canadian Modern Language Review*, n° 59/2, 2002, p. 189-214.
- Blanco-Iglesias, S., Broner, J. et Tarone, E., « Observations of language use in Spanish immersion classroom interactions », dans L. Eubank, L. Selinker et M. Sharwood Smith (Éds.), *The current state of interlanguage*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1995, p. 241-254.
- Bouton, L. F., « Conversational implicature in the second language: Learned slowly when not deliberately taught », *Journal of Pragmatics*, n° 22, 1994, 157-67.
- Brown, R., et Gilman, A., « The pronouns of power and solidarity », dans T. Sebeok (Éd.), *Style in language*, Boston, MIT Press, 1960, p. 253-76.
- Byram, M., « Identité sociale et enseignement des langues étrangères », dans M. Byram et M. Tost Planet (Éds.), *Identité sociale et dimension européenne*, Graz, Publication du CELV, Éditions du Conseil de l'Europe, 2000, p. 19-29.
- Byram, M. et Zarate, G., « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », Numéro spécial du *Français dans le Monde : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, en collaboration avec le Conseil de l'Europe, Paris, Hachette, 1998, p. 70-96.

- Chavez, M., « Learner's perspective on authenticity ». *International Review of Applied Linguistics*, n° 36/4, 1998, p. 277-306.
- Dewaele, J.-M., « Using sociostylistic variants in advanced French IL: the case of nous/on in advanced French interlanguage », dans S. Foster-Cohen, T. Ruthenberg et M.L. Poschen (Éds.), *EUROSLA Yearbook 2002*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2002a, p. 205-226.
- Dewaele, J.-M., « Variation, chaos et système en interlangue française », Numéro spécial de *AILE : Appropriation de la variation en français langue étrangère*, n° 17, 2002b, 143-167.
- Dewaele, J.-M., « Enquête sur le choix (rapporté) du pronom d'allocution en français natif et non-natif », Numéro spécial de *Franco-British Studies: Second-person pronouns and forms of address in contemporary european languages*, n° 33/34, 2003/2004, p. 46-54.
- Dewaele, J.-M., « Vous or tu ? Native and non-native speakers of French on a sociolinguistic tightrope », Numéro spécial de *International Review of Applied Linguistics*, n° 42/4, 2004a, p. 383-402.
- Dewaele, J.-M., « Retention or omission of the 'ne' in advanced French IL: the variable effect of extralinguistic factors », *Journal of Sociolinguistics*, n° 8/3, 2004b, p. 433-450.
- Dewaele, J.-M., « Colloquial vocabulary in the speech of native and non-native speakers: the effects of proficiency and personality », dans P. Bogaards et Batia Laufer (Éd.), *Learning vocabulary in a second language: selection, acquisition and testing*, Amsterdam, Benjamins, 2004c, p. 127-153.
- Dewaele, J.-M., « The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: An overview », Numéro spécial de *Journal of French Language Studies*, n° 14, 2004d, p. 1-19.
- Dewaele, J.-M. et Dewaele, J., « Invasion de la banalité dans les manuels de français en Flandre », dans J. Eichperger (Éd.), *Roeland, dynamiek en talen voor de jeugd*, Gent, vzw Roeland, 2000, p. 209-211.
- Dewaele, J.-M. et Mougeon, R. (Éds.), « L'appropriation de la variation en français langue étrangère », *AILE*, n° 17, 2002.
- Dewaele, J.-M. et Regan, V., « Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de 'ne' », *Journal of French Language Studies*, n° 12, 2002, p. 123-148.
- Dewaele, J.-M. et Wourm, N., « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, n° 7/2, 2002, 129-143.
- Eisenberg, P., « La deuxième personne et les formes d'adresse en allemand », Numéro spécial de *Franco-British Studies: Second-person pronouns and forms of address in contemporary european languages*, n° 33/34, 2003/2004, p. 55-69.
- Fernandez, M., « Constitución del orden social y desasosiego : Pronombres de segunda persona en español », Numéro spécial de *Franco-British Studies:*

- Second-person pronouns and forms of address in contemporary european languages*, n° 33/34, 2003/2004, p. 70-89.
- Filliolet, J. et Chiss, J.-L., « La place de la sociolinguistique dans la formation des instituteurs », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 32, 1978, p. 61-71.
- Gardner-Chloros, P., « Ni tu ni vous : principes et paradoxes dans l'emploi des pronoms d'allocution en français contemporain », *Journal of French Language Studies*, n° 1, 1991, 139-155.
- Gardner-Chloros, P., « Le développement historique du T/V en français et en anglais : parallélisme et divergence », Numéro spécial de *Franco-British Studies: Second-person pronouns and forms of address in contemporary european languages*, 33/34, 2003/2004, p. 90-98.
- Handford, M., « Developing sociocultural competence in the ESL classroom », *The Nottingham Linguistic Circular*, n° 17, 2002, p. 1-16, <http://www.nottingham.ac.uk/english/nlc/>
- Kasper, G., *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu, University of Hawaii, Second Language and Curriculum Centre, 1997, [www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/](http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/)
- Kasper, G. et Rose, K., *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Kinginger, C., « Learning the pragmatics of solidarity in the networked foreign language classroom », dans J. K. Hall et L. S. Stoops Verplaetse (Éds.), *Second and foreign language through classroom interaction*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2000, p. 23-46.
- Kramsch, C., « *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- Kramsch, C., « La composante culturelle de la didactique des langues », dans J. Pécheur et G. Vigner (Éds.), Numéro spécial du *Français dans le Monde : Méthodes et méthodologies*, Paris, Hachette, 1995, p. 54-69.
- Labov, W., 1972. *Sociolinguistic patterns*, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania.
- Leerplan Secundair Onderwijs: Frans*. Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap v.z.w., Brussel, OVSG, 1997a.
- Leerplan Secundair Onderwijs: Frans Eerste Graad*. Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, Brussel, Licap, 1997b.
- Liddicoat, A.J. et Crozet, C., « Acquiring French interactional norms through instruction », dans G. Kasper et K. Rose (Éds.), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 125-144.
- Lyster R., « The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence », *Applied Linguistics*, n° 15, 1994, p. 263-287.
- Lyster, R., « Question forms, conditionals, and second-person pronouns used by adolescent native speakers across two levels of formality in written and spoken French », *Modern Language Journal*, n° 80, 1996, p. 165-180.

- Lyster, R., « Diffusing dichotomies: using the multidimensional curriculum model for developing analytic teaching materials in immersion », dans S. Lapkin (Éd.), *French second language instruction in Canada: Empirical studies*, Toronto/Buffalo, University of Toronto Press, 1999, p. 197-218.
- Lyster, R. et Rebuffot, J., « Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif », *AILE*, n° 17, 2002, p. 51-72.
- Mougeon, R. et Dewaele, J.-M. (Éds.), « Patterns of variation in the interlanguage of advanced second language learners », Numéro spécial de *International Review of Applied Linguistics*, n° 42/4, 2004.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. et Rehner, K., « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », *AILE*, n° 17, 2002, p. 7-50.
- Myers Scotton, C. et Bernstein, J., « Natural conversations as a model for textbook dialogue », *Applied Linguistics*, n° 9/4, 1988, p. 372-384.
- Peeters, B., « Tu ou vous », *Zeitschrift für Französische Sprache und Literatur*, n° 114, 2004, p. 1-17,
- Planchenault, G., *Utiliser des extraits des films en classe de français langue étrangère. Étude sur l'enseignement et l'acquisition des compétences socioculturelle et sociopragmatique*, Thèse de doctorat inédite, Londres, University of London, 2005.
- Pope, C., « Tu ou vous ? Réflexions sur l'emploi des formes d'adresse en français langue étrangère en Angleterre », dans A. Englebert, M. Pierrard, L. Rosier et D. Van Raemdonck (Éds.), *Actes du XXIIe Congrès international de Linguistique et de Philologie romanes*, vol. IX, Berlin, Niemeyer, 2000, p. 261-268.
- Rehner, K., *The development of aspects of linguistic and discourse competence by advanced second language learners of French*, Thèse de doctorat inédite, Toronto, OISE/University of Toronto, 2002.
- Sax, K., *Acquisition of stylistic variation in american learners of French*, Thèse de doctorat inédite, Bloomington, Indiana University, 2003.
- Schank, R. et Ableson, R., *Scripts, goals, plans and understanding*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Sheils, J., « The council of Europe and language learning for european citizenship », *Modern Languages Section Council Europe, Evaluation and Research in Education*, n° 10/2-3, 1996, p. 88-103.
- Steele, R., (1996). « Culture ou intercultures », *Le Français dans le Monde*, n° 283, 1996, p. 54-57.
- Stern, H. H., « Analysis and experience as variables in second language pedagogy », dans B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (Éds.), *The development of second language proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, p. 93-109.
- Stern, H. H., *Issues and options in language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1992.

- Tarone, E. et Swain., M., « A sociolinguistic perspective on second language use in immersions classrooms », *Modern Language Journal*, n° 79, 1995, p. 166-178.
- Valdman, A., « The acquisition of sociostylistic and sociopragmatic variation by instructed second language learners: The elaboration of pedagogical norms », dans C. Blyth (Éd.), *The sociolinguistics of foreign language classrooms: Contributions of the native, the near-native, and the non-native speaker*, Boston, Heinle Thomson, 2003, p. 57-78.
- Vismans, R., « Les pronoms de la deuxième personne en néerlandais et les étudiants de néerlandais langue étrangère : Forme, usage, apprentissage », Numéro spécial de *Franco-British Studies: Second-Person Pronouns and forms of Address in Contemporary European Languages*, n° 33/34, 2003/2004, p. 157-171.
- Zarate, G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.
- Zarate, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993.

**Chapitre 4**  
**Questions de...**

## **Sociolinguistique**



## Points de repère pour un éclairage sociolinguistique sur la classe de langue<sup>75</sup>

Sophie BABAULT  
 Université Charles de Gaulle  
 Lille 3, UMR 8528 « Silex »

Rada TIRVASSEN  
*Mauritius Institute of Education*

### Introduction

En cette époque où les bienfaits de l'interdisciplinarité scientifique ne cessent d'être vantés, force est de constater que la sociolinguistique reste un domaine assez méconnu par les acteurs de la didactique des langues, contrairement à la linguistique générale, qui en est toujours l'un des espaces de référence. Pourtant, ancrer les usages langagiers dans leur contexte social, en tenant compte de leur variété et des enjeux qui y sont liés, semble indissociable des pratiques didactiques quotidiennes et paraît incontournable dans la construction de l'objet que l'on veut faire acquérir aux apprenants, surtout si l'on tient à ce que la classe de langue ne soit pas coupée de la pratique langagière authentique.

C'est pourquoi nous nous proposons dans cet article de faire une mise au point sur un certain nombre de démarches et de notions clés de la sociolinguistique, en montrant dans quelle mesure leur exploitation permet d'élargir les angles d'observation de la classe de langue. Après une rapide évocation des points de contact entre la sociolinguistique et la didactique, nous analyserons certains outils conceptuels sociolinguistiques en tant qu'éléments porteurs de significations lors d'interactions verbales se produisant au sein de la classe de langue. Cette analyse nous conduira à interroger la notion de compétence sociolinguistique, inscrite dans une perspective globale de compétence de communication, en passant en revue les outils et modèles mis à la disposition des didacticiens pour sa prise en compte et son évaluation en classe.

### 1. La sociolinguistique et la didactique des langues

Toute tentative de réflexion sur les rapports entre la sociolinguistique et la didactique des langues passe, au moins pour partie, par le postulat de l'existence

---

<sup>75</sup> Nous tenons à remercier Jean-Marc Dewaele, Fabienne Leconte et Günther Schneider pour l'aide précieuse qu'ils ont apportée aux différentes étapes de l'élaboration de ce texte.

d'une entité homogène constituant le noyau dur de chaque discipline<sup>76</sup>. Ce postulat ne va pas de soi, étant donné la diversité des orientations de la didactique des langues (L1, L2, langue étrangère) et surtout le lien organique entre ses *produits* (manuels, programmes, contenus de formation, publications scientifiques, etc.) et les réalités du terrain où on l'exerce. Entre la didactique des L1 et celle des langues étrangères ou secondes<sup>77</sup>, les finalités sont, au moins sur le papier, différentes. Toutefois, un élément commun à toute cette diversité de pratiques et de discours est l'objet que se donne la didactique des langues. En effet, que l'on envisage la langue comme une somme de connaissances métalinguistiques ou comme des savoir-faire communicationnels, c'est *sa transmission* qui constitue la finalité de la didactique des langues. Ceci étant, il ne faudrait pas taire les transformations que subit cet objet dans le sillage des évolutions majeures des sciences du langage. Du système aux actes de parole en passant par les outils d'analyse de l'énonciation, les aménagements apportés à la nature des connaissances et des savoir-faire linguistiques et communicationnels sont significatifs. Cependant, toutes les disciplines ou les orientations spécifiques aux disciplines ne s'insèrent pas de la même manière dans l'économie de la didactique : sont souvent privilégiées les grammaires descriptives qui peuvent donner lieu à des grammaires pédagogisées (Vivès, 1988)<sup>78</sup>.

Cette priorité offerte aux linguistiques qui peuvent être transformées en objets pédagogiques explique pourquoi la sociolinguistique et l'éclairage qu'elle apporte sur la langue n'ont pas été intégrés de façon systématique dans le champ des préoccupations de la didactique des langues. Deux éléments semblent confirmer nos propos. D'abord, alors que la sociolinguistique et les travaux de l'énonciation naissent presque en même temps, ceux-ci occupent une place centrale dans certains programmes d'études. Ainsi, certains manuels destinés aux élèves apprenant le français comme L1 se donnent pour but de faire acquérir une capacité à analyser le discours dans son contexte social en s'appuyant quasi-exclusivement sur les outils développés dans le sillage des recherches sur l'énonciation. Ensuite, les quelques rares exemples de prise en compte des avancées de la sociolinguistique en classe de langue, notamment sur le plan des registres de langue, relèvent d'une gestion aléatoire et visiblement peu structurée de ce que la sociolinguistique peut apporter à la didactique des langues.

---

<sup>76</sup> Bien entendu, l'existence de ce noyau relève d'une construction scientifique dont il faut assumer les limitations.

<sup>77</sup> Nous ne nous attarderons pas ici sur les problèmes liés à la notion de langue seconde, dont la définition est loin de faire l'objet d'un consensus entre les chercheurs (Véronique, 1993).

<sup>78</sup> Toutefois, le rôle que joue la psychologie behavioriste dans l'émergence des méthodes structuro-globales est différente : elle ne participe pas à l'élaboration du modèle de communication mis en place dans ces méthodes mais règle la manière dont sont conduites les classes de langues.

Évoquer le rôle de la sociolinguistique, c'est d'abord réfléchir sur la place qu'elle peut occuper dans un cadre aménagé de la didactique des langues. Comme la psychologie, elle peut intervenir en amont des pratiques didactiques. Toutefois, à la différence de cette discipline, elle peut aussi aider à la conceptualisation de l'objet transmis aux apprenants. Pour cela, il faudrait que l'école puisse se libérer du lien puissant qui existe entre elle et la norme dite standard<sup>79</sup>. Par ailleurs, dans la gestion des classes de langues, les connaissances sociolinguistiques constituent une composante essentielle au même titre que les rudiments de ce qu'on appelle la pédagogie générale qui offre aux enseignants les outils essentiels à la gestion socio-psychologique des classes (Mckay et Hornberger, 1996 ; Preston, 1989).

## **2. Outils sociolinguistiques pour l'observation de la classe de langue**

Nous présenterons dans cette partie trois éléments conceptuels centraux de la sociolinguistique, dont le transfert dans le domaine de la didactique des langues a modifié considérablement le regard des didacticiens sur les pratiques de classe. Nous évoquerons ainsi successivement les notions de répertoire langagier, de norme et de variation, avant de parcourir le vaste champ des représentations.

### **2.1. Répertoire langagier et compétence plurilingue**

La notion de répertoire langagier est profondément ancrée dans les travaux menés par les sociolinguistes américains à partir des années 1960. Alors que, jusqu'à cette période, les pratiques langagières des membres d'une communauté linguistique donnée étaient considérées comme plus ou moins uniformes, et en tout cas reliées à une seule langue, les observations faites notamment par Labov, Fishman ou Gumperz conduisent à démonter le mythe de la communauté linguistique monolingue en mettant en évidence la diversité et la complexité des pratiques au sein même de communautés supposées stables et homogènes en Europe ou sur le continent américain<sup>80</sup>.

Ces observations amènent Gumperz à proposer de décrire les comportements langagiers des locuteurs non plus en termes de règles uniformes relevant d'un système linguistique relié à une communauté spécifique, construction peu opérationnelle, mais plutôt en relation avec ce qu'il nomme le « répertoire linguistique » de chaque locuteur, ensemble formé de plusieurs

---

<sup>79</sup> Nous aurons l'occasion d'évoquer à nouveau ce point au cours de l'article.

<sup>80</sup> Cf. par exemple l'étude réalisée par Labov sur la stratification sociale du /R/ à New-York (Labov, 1976), le travail de modélisation des types de communautés linguistiques réalisé par Fishman (1967), ou encore l'étude ethnographique menée par Gumperz sur les comportements langagiers dans une communauté norvégienne (Gumperz, 1989).

codes entre lesquels le locuteur alterne en fonction des situations de communication. L'idée avancée par Gumperz est particulièrement innovante dans la mesure où il ne limite pas ces codes à des langues distinctes mais prend également en considération les variétés dialectales ou stylistiques d'une même langue, mettant donc en avant le caractère potentiellement plurilingue de tout locuteur<sup>81</sup>. Il semble effectivement fondamental de tenir compte, pour l'interprétation des pratiques langagières, non seulement des formes d'alternance pouvant survenir entre des langues clairement différenciées, mais également des effets de sens produits par le passage d'une variété de langue à une autre, tout aussi significatifs.

Gumperz est, par ailleurs, l'un des premiers à montrer que l'utilisation que fait chaque locuteur de cette palette de codes est rarement le fait du hasard, mais répond au contraire dans la plupart des cas à des fonctions communicatives précises (Gumperz, 1989). Il pose ainsi les jalons d'un vaste champ de recherche consacré à l'étude de l'alternance codique et des pratiques plurilingues, au sein duquel les nombreuses données empiriques recueillies jusqu'à nos jours ont contribué à indiquer le caractère fortement structuré du répertoire langagier et la complémentarité fonctionnelle qui marque ses différents constituants.

Transposés dans le domaine de la didactique des langues, les travaux sur le répertoire langagier ont trouvé écho, d'une part, dans un élargissement des ressources verbales incluses dans les parcours d'enseignement/apprentissage des langues. Les approches communicatives développées à partir de la fin de la décennie 1970 ont ainsi pour principe de base une contextualisation des discours de la classe de langue, censés ne plus être faits de fragments de langue totalement artificiels mais au contraire se rapprocher au maximum des situations de communication réelles, en tenant compte des variables sociales, linguistiques ou interactionnelles qu'elles peuvent comporter<sup>82</sup>. D'autre part, la filiation de la notion de répertoire langagier se retrouve également dans l'émergence plus récente de celle de compétence plurilingue qui ouvre un champ intéressant en didactique des langues<sup>83</sup>. La parenté entre ces deux notions repose, entre autres, sur leur mode de fonctionnement. À l'image de la relation de complémentarité qui régit les éléments constitutifs du répertoire, la notion de compétence plurilingue implique de manière inhérente des interactions permanentes entre les

---

<sup>81</sup> « Rather than characterizing members as speaking particular languages it seems reasonable to speak of speech behavior in human groups as describable in terms of a linguistic repertoire consisting of a series of functionally related codes. Depending on the history of such communities, these codes may be dialects, styles, or superposed varieties of the same language or also genetically distinct languages » (Gumperz, 1972 : 145).

<sup>82</sup> Nous mettons ici l'accent sur le principe directeur des approches communicatives. La mise en œuvre de ce principe s'est toutefois rapidement heurtée à ses limites concrètes, liées en particulier à la difficulté d'articuler les pratiques de classe avec les modalités réelles de la communication authentique.

<sup>83</sup> Cf. notamment les ouvrages ou numéros thématiques suivants : Coste, Moore et Zarate (1997), Castellotti (2001a), Carton et Riley (2003), Babault et Leconte (2005).

compétences dans les différentes langues considérées. Le Cadre européen commun de référence pour les langues définit de la façon suivante l'approche plurilingue :

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

La mise au premier plan des notions de répertoire langagier et de compétence plurilingue a un impact considérable sur le regard que peuvent poser les pédagogues sur la classe de langue. S'inscrire dans une démarche tenant compte du répertoire langagier des apprenants revient en effet à ne plus considérer leurs L1 (ou de manière générale, les langues autres que les L1 qu'ils ont déjà rencontrées au fil de leur parcours linguistique) comme subitement inexistantes, à l'instar des approches structuro-globales, ou au plus comme des obstacles ou des freins à l'apprentissage de la langue cible<sup>84</sup>. Ces langues ou variétés de langues acquièrent au contraire une reconnaissance en tant qu'éléments constitutifs d'un répertoire plurinormé inscrit dans une compétence globale en construction<sup>85</sup>.

C'est dans cette perspective que se révèlent particulièrement pertinentes les recherches visant à explorer les fonctions de la L1 des apprenants lorsqu'elle émerge en classe de langue<sup>86</sup>. L'analyse des phénomènes d'alternance de langue en classe montre ainsi clairement la façon dont les apprenants jouent sur l'ensemble de leur répertoire afin de mettre en œuvre des stratégies d'appropriation de la langue cible, non seulement pour lancer des « balises de dysfonctionnement » face à des difficultés (Moore, 1996), mais également pour procéder à des vérifications ou à des étayages du discours en langue cible<sup>87</sup>. Les phénomènes d'alternance en classe de langue sont également souvent

<sup>84</sup> Cf. Tirvassen (2003).

<sup>85</sup> Py relativise ainsi les frontières séparant l'apprenant du bilingue reconnu en notant que « l'apprenant est un bilingue en devenir. [...] Il existe de toute évidence une évolution continue entre l'apprenant débutant et le bilingue accompli. Il n'y a pas de frontière naturelle entre leurs répertoires verbaux respectifs, et il n'y a aucun palier dans l'apprentissage qui marquerait le passage d'une compétence d'apprenant à une compétence bilingue. Autant l'apprenant que le bilingue font partie de l'espèce des alloglottes, c'est-à-dire des personnes confrontées à l'altérité linguistique » (Py, 1997 : 496).

<sup>86</sup> Pour une vue d'ensemble de cette question, cf. Castellotti (2001b).

<sup>87</sup> Moore parle alors d'« alternances-tremplin » et d'« alternances-relais », les unes agissant principalement sur la progression de l'apprentissage, alors que les autres tendent à soutenir la progression de l'interaction.

révélateurs de stratégies identitaires par lesquelles les apprenants posent leur existence en tant qu'acteurs sociaux à part entière. D. L. Simon (1997) observe ainsi un va-et-vient entre les moments où le passage à la L1 répond à des besoins d'ordre cognitif du *sujet apprenant* et ceux où il est beaucoup plus orienté vers une expression d'ordre identitaire du *sujet personne* (expressions d'affectivité, marques de refus ou d'adhésion au projet pédagogique, affirmation d'existence, etc.). Dès lors, la classe de langue acquiert une nouvelle dimension marquée par une certaine continuité avec le monde extérieur : bien que reposant sur des normes de structuration et de fonctionnement qui lui sont propres (rituels, liens institutionnels entre les participants, présence d'un contrat didactique, etc.), la classe de langue apparaît également comme une véritable communauté plurilingue dans laquelle émerge, par le biais de stratégies linguistiques, un flot d'enjeux individuels et interpersonnels non spécifiques au contexte pédagogique.

## 2.2. Norme et variation

L'apport de la sociolinguistique à la didactique des langues est, selon toute probabilité, le plus tangible au plan de la démystification de la norme unique : les avancées de la sociolinguistique variationniste, la contextualisation de la prise de la parole effectuée par les travaux de l'énonciation et, enfin, le caractère systématique attribué aux productions des apprenants qui, lors de la construction de leur grammaire maîtrisent des règles différentes de celles de la grammaire des adultes, sont autant d'exemples de l'éclatement du mythe de la norme homogène. On peut penser que les bases théoriques jetées par la sociolinguistique sont, au moins pour partie, à l'origine de cette démarche. Pour le moment, ainsi qu'on le verra par la suite, les changements concrets demeurent dispersés et surtout timides, compte tenu sans doute d'une hégémonie de la variété standard non encore totalement remise en question en milieu scolaire et dont les racines remontent très loin dans le temps.

La conception d'un modèle linguistique qu'il faut respecter pour éviter toutes les sanctions que l'école manifeste sous la forme de la culpabilisation religieuse (nous pensons bien évidemment au terme *faute*) prend ses sources dans la domination du latin sur l'ensemble du continent européen jusqu'à la période médiévale. Le pouvoir du latin se fondait sur l'exclusion des langues nationales perçues alors comme étant corrompues. Lorsque les linguistes européens prennent leur distance par rapport au latin, à l'instar du grammairien anglais J. Wallis qui, en 1653, veut promouvoir « le caractère particulier de notre langue » (cité et traduit par Padley, 1983 : 75), ils vont transférer sur les variétés des langues nationales la hiérarchie sociolinguistique établie entre le latin et les autres langues européennes. La littérature francophone a longuement commenté le rôle de Vaugelas (1647) dans l'émergence du culte de la correction

et de l'uniformité de la langue. La démocratisation de l'école propage cette idéologie et l'érige en vérité absolue. Bien évidemment, ce sont les grammaires (dont le poids sur l'enseignement des langues maternelles et étrangères demeure particulièrement important) et les dictionnaires qui deviennent la courroie de transmission de la norme unique et qui consolident l'assise de cette idée dans l'ensemble du corps social. Si l'école exclut les variétés non prestigieuses, elle sanctionne lourdement tout écart par rapport à la variété normée même quand il s'agit d'apprenants de L2 en voie de construction de leur système grammatical.

Le positionnement théorique de la linguistique structurale par rapport à la variété dite standard est sans doute la meilleure illustration de la permanence de cette vision de la langue qui non seulement se transmet d'une génération à l'autre mais aussi s'engouffre dans une approche nouvelle visant à décrire autrement le langage. Avant la naissance de la linguistique structurale, la grammaire avait été surtout prescriptive : c'est la démarche descriptiviste qui constitue l'essence de la linguistique moderne. Bien évidemment, cette description se fait de manière rigoureuse par exemple en établissant une distinction stricte entre le fonctionnement du système et son rapport avec le monde extra-linguistique, mais c'est probablement la rupture avec les conceptions normatives de la langue qui marque le point de départ de la naissance d'une science du langage. Cette linguistique ne peut toutefois pas se débarrasser de l'idée qu'il existe une norme unique. En effet, si elle est à l'origine de l'émergence de la notion de corpus dans toute entreprise descriptiviste, le locuteur (réel ou virtuel) est toujours associé à une pratique langagière, celle de cette variété de la bourgeoisie dite cultivée (Morin et Paret, 1983).

Il faut attendre la naissance de la sociolinguistique et les travaux de la linguistique nord-américaine pour pouvoir disposer d'un cadre théorique qui remette en question ce modèle homogène. Cette posture théorique a deux conséquences sur la représentation de la langue française : elle légitime la reconnaissance de la spécificité, qu'elle soit liée à des paramètres sociaux, géographiques ou discursifs (degré de formalité du discours), et elle remet en cause l'hégémonie d'un registre, celui du français standard qui est, littéralement, la conséquence d'une construction idéologique puisqu'il ne repose sur aucun corpus. De manière plus générale, la définition de la langue intègre la variation systématique et inhérente à la pratique langagière dans les communautés linguistiques stratifiées : à ce *besoin* d'exprimer le social s'ajoutent les variations de type stylistique (Labov, 1976 ; Gumperz, 1989 ; etc.).

L'impact des grammaires élaborées avant la naissance de la sociolinguistique sur la représentation de la langue a fait l'objet de nombreux travaux. Par exemple, dès les années 1970, G. Petiot et C. Marchello-Nizia

(1972), analysant le choix de la norme grammaticale dans un certain nombre de manuels, arrivent à la conclusion que les manuels scolaires présentent une certaine conception de la langue qui se veut homogène. Elles concluent qu'un aménagement de la représentation de la langue dans les manuels et de façon plus générale à l'école devrait se faire à partir des outils de description issus de la sociolinguistique variationniste et complémentirement à la linguistique de l'énonciation. Il est cependant évident qu'elles situent leurs réflexions dans la perspective d'un renouvellement de la didactique du français dans l'hexagone et ne se posent pas la question de la diffusion de cette langue là où les réalités sociolinguistiques sont à l'origine de l'émergence de normes régionales. Si le français québécois, par exemple, bénéficie d'une forte légitimité au sein de la communauté où il s'est développé, il n'en est pas de même pour toutes les variétés régionales du français. Des enquêtes faites à Madagascar montrent ainsi clairement qu'un grand nombre d'enseignants de français expriment une attitude stigmatisante à propos des régionalismes, qu'ils assimilent à un niveau de langue familier et traitent comme tel dans leurs pratiques d'évaluation (Babault, 2001).

On peut penser, en s'appuyant sur le constat effectué par S. Babault à Madagascar que la sociolinguistique doit pouvoir œuvrer dans une double direction afin d'être en mesure de fournir des bases solides à la didactique des langues. La première concerne la poursuite des travaux de description (socio)linguistique de la variation linguistique qui caractérise l'usage des langues (et notamment du français) dans les communautés linguistiques francophones. Par exemple, l'ensemble des travaux de description des français hors de France réalisés avec le soutien de l'Association des Universités Francophones ainsi que les études complémentaires consacrées aux autres aspects des pratiques langagières dans ces communautés linguistiques constituent un point de départ appréciable. La deuxième direction dans laquelle la sociolinguistique doit s'engager concerne son action sur le corps social. Ce faisant, elle peut créer des conditions pour d'autres apports à la didactique des langues, dans le souci, évoqué dans l'introduction de cet article, d'une approche interdisciplinaire. En effet, à l'heure de la réflexion sur la manière dont on doit prendre en compte les avancées de la sociolinguistique et de la linguistique de l'énonciation, les recherches réalisées dans le cadre des travaux consacrés à l'acquisition du langage et en particulier la conceptualisation des productions langagières à partir de la notion d'interlangue, offrent des pistes pour un renouvellement de la manière dont on conçoit la norme scolaire<sup>88</sup>.

### 2.3. Poids des phénomènes de représentation

---

<sup>88</sup> L'intérêt du concept d'interlangue est qu'il constitue un système linguistique spécifique différant à la fois de la langue première de l'élève et du système de la langue cible. L'interlangue est autonome et, surtout, a pour origine des processus cognitifs qui relèvent en fait d'une structure psychologique latente (Selinker, 1972).



La définition de la langue comme somme de connaissances et de savoir-faire et celle de la communication linguistique comme acte de transmission de ces connaissances ont constitué une négation des multiples dimensions du langage qui sont indissociables pour qu'on puisse le concevoir dans sa complexité. L'éclairage que la sociolinguistique offre au sujet du langage non seulement du point de vue du comportement langagier des locuteurs mais aussi au sujet des rapports que ceux-ci entretiennent avec les différentes (variétés de) langues témoignent de cette approche nouvelle de l'objet langue. On se contentera, à cet égard, d'esquisser la contribution du concept de diglossie à la compréhension d'une partie des enjeux dont les langues font l'objet à l'école, institution qui opère au sein de la communauté. Tous les outils d'appréhension des phénomènes micro-sociolinguistiques (discours épilinguistiques, représentations sociolinguistiques, etc.) offerts aux acteurs préoccupés par le comportement langagier des interlocuteurs que l'on rencontre à l'école constituent le deuxième type d'apport : ces outils partent du postulat que la langue n'est pas seulement un objet neutre, transmis et appris, mais un objet avec lequel on entretient des rapports dictés par les significations que la communauté associe au langage.

Dans la littérature sociolinguistique, la diglossie renvoie à une situation marquée par la coexistence inégalitaire de deux ou plusieurs langues dans une communauté linguistique. Conçue pour rendre compte d'un aspect de la réalité macro-sociolinguistique (répartition des fonctions entre les langues, hiérarchie des valeurs attribuées aux langues, etc.), cette notion a fait l'objet d'abondantes gloses et a donné lieu à des applications à des domaines spécifiques. On parle, par exemple, de diglossie littéraire et de diglossie scolaire. Les débats entre sociolinguistes sur le concept ont porté sur la définition précise à donner au terme afin qu'il soit opératoire dans des contextes fort différents. Le cadre restreint de cet article nous oblige à quelques raccourcis. Au plan définitoire, on peut penser que l'option prudente de R. Chaudenson (1989) qui veut tout simplement limiter le concept au rapport inévitablement inégalitaire entre deux ou plusieurs langues quand elles se côtoient dans une même communauté linguistique permet de répondre aux exigences d'un concept pouvant être utilisé dans tous les contextes sociolinguistiques dans lesquels on veut l'appliquer. S'agissant du transfert du concept à des secteurs spécifiques, il est utile de signaler qu'il a d'abord et avant tout été conçu pour expliquer des réalités macro-sociolinguistiques. L'observation des données micro-sociolinguistiques comme le comportement langagier de locuteurs ou les discours épilinguistiques ne peut s'effectuer comme s'il s'agissait de phénomènes du même ordre que ceux qui relèvent de la réalité macrosociolinguistique. À cet égard, les réflexions menées par les chercheurs qui ont observé l'école dans l'univers créole confirment la nécessité de précautions dès lors que l'on tente d'avoir recours à la diglossie pour expliquer ce que l'on voit à l'école.

Un exemple de tentative d'application relativement prudente du concept au milieu scolaire est fourni par les travaux menés sur l'école dans les îles de l'Océan Indien. Dans ces communautés linguistiques marquées d'une part par la diglossie et d'autre part par le contact de variétés de langues ayant des légitimités complexes, ces réalités, en quelque sorte externes au comportement linguistique des locuteurs, ne peuvent être ignorées quand on veut comprendre le choix des locuteurs. C'est en tout cas ce que tente de montrer R. Tirvassen (2002) dans une étude qui porte sur la manière dont des enseignants de français à Maurice *corrige*nt des copies contenant des écarts de divers types : erreurs relevant de l'interlangue d'apprenants en plein processus de construction de leur système grammatical ; usage de termes dont le degré d'intégration dans le français régional mauricien est variable. L'étude montre que, sans aller jusqu'à évoquer la stratification des variables linguistiques (Labov : *ibid.*), on peut penser que certaines catégories de locuteurs sont amenés, dans certaines situations, à évaluer des variables en se fondant sur la place des langues dans la hiérarchie sociolinguistique des locuteurs. L'enseignant-locuteur qui entre dans une salle de classe ne peut dissocier les savoirs et savoir-faire qu'il transmet et les significations que véhiculent les langues dans sa communauté linguistique. Ces significations sont toutefois latentes et relèvent d'éléments potentiellement mobilisables ; pour passer de réalités latentes à une conceptualisation du comportement lui-même, la sociolinguistique s'appuie sur des outils complémentaires, tels que les discours épilinguistiques, les représentations sociolinguistiques, les attitudes des locuteurs par rapport aux variétés de langues, etc.

Attitudes et représentations sont deux notions voisines apparues dans le domaine de la psychologie sociale et reprises, notamment, par les sociolinguistiques à partir des années 1960. Si les attitudes se placent principalement sur le plan psychologique en décrivant des dispositions individuelles<sup>89</sup>, les représentations sont en revanche caractérisées par leur aspect socialement construit et partagé<sup>90</sup>. Mais la frontière entre attitudes et représentations est relativement perméable, dans la mesure où, comme le signale W. Doise, « étudier l'ancrage des attitudes dans les rapports sociaux qui les génèrent revient à les étudier comme des représentations sociales » (1989 : 224). Le passage de ces deux notions au domaine de la sociolinguistique a donné lieu à de nombreux cheminements théoriques et terminologiques (Canut, 1998), dont un certain nombre de constantes ressortent toutefois. Attitudes, représentations,

---

<sup>89</sup> Ajzen les définit comme « une disposition à répondre de manière favorable ou défavorable à un objet, une personne, une institution ou un événement » (1988 : 4).

<sup>90</sup> « On appelle représentation sociale le produit ou le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstruit le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1989 : 188).

imaginaires linguistiques ou encore jugements épilinguistiques, pour ne reprendre que les termes les plus fréquemment utilisés, peuvent être définis par :

- leur profond ancrage dans l'espace social, qui donne signification à leurs objets linguistiques en étroite association avec les caractéristiques socioculturelles des locuteurs, instituant ainsi une hiérarchie des pratiques calquée sur la configuration de la société<sup>91</sup> ;
- leur relation étroite avec des phénomènes d'ordre identitaire, aussi bien par leur implication dans les processus de catégorisation et d'identification sociale que par le caractère indissociable des langues et des contenus culturels qu'elles véhiculent ;
- les systèmes d'interaction mutuelle qui les relient aux pratiques langagières de chaque locuteur. Comme le précisent à juste titre P. Dumont et B. Maurer : « la relation entre les deux termes est dialectique, ils se déterminent mutuellement : les représentations, nées des pratiques, les informent en retour et les orientent, puis elles évoluent en conséquence et ainsi de suite. En d'autres termes, on peut dire que l'image de ce que l'on est influe sur ce que l'on fait ou est » (1995 : 101).

L'un des exemples les plus nets d'influence des représentations linguistiques sur les pratiques des locuteurs apparaît par l'intermédiaire des notions de sécurité et d'insécurité linguistique. Le concept d'insécurité linguistique naît dans les travaux de Labov, qui l'utilise pour décrire le comportement des classes moyennes dans leur quête de légitimité linguistique et leur aspiration à s'approprier les formes normées utilisées par les groupes socialement dominants. À l'inverse, la sécurité linguistique caractérise le comportement de locuteurs qui considèrent que leurs pratiques langagières sont en adéquation avec la norme dominante, soit parce qu'ils appartiennent à un groupe considéré comme utilisateur légitime de cette norme, soit au contraire parce qu'ils n'ont pas conscience de l'écart existant entre leurs pratiques et celles que la société reconnaît comme légitimes (Francard, 1997). Depuis les années 1960, ces deux concepts ont été fortement retravaillés en fonction des terrains auxquels ils étaient soumis, ce qui nous amène à retenir la définition minimale que donne F. Tupin de l'insécurité linguistique :

---

<sup>91</sup> « Les jugements épilinguistiques, même s'ils s'appuient sur des arguments esthétiques (la clarté, la musicalité, l'élégance de tel parler), sont avant tout des jugements sociaux. Si telle variété, tel accent, sont jugés vulgaires, c'est surtout en référence à l'identité sociale des locuteurs qui utilisent en priorité cette variété. Rien, d'un point de vue strictement linguistique, ne permet de décider que « ouais » est moins élégant que « oui » ou « j'ai tombé » moins clair que « je suis tombé » (Lafontaine, 1986 : 15) ».

« sentiment plus ou moins généralisé de malaise occasionné par la pratique d'une langue, ou d'une variété, ce sentiment de malaise étant engendré par des rapports inégaux — voire conflictuels — entre les langues ou les variétés de langues en présence » (2002 : 77).

Les indices de l'insécurité linguistique sont à rechercher aussi bien dans les discours d'auto- et d'hétéro-évaluation que peuvent tenir les locuteurs ('je suis à l'aise pour parler dans cette langue', 'je suis mauvais dans cette langue', 'tel individu ou tel groupe s'exprime mieux que moi', etc.) que de leurs pratiques, où l'insécurité peut aller de stratégies d'hypercorrection<sup>92</sup> à des réactions plus graves de mutisme complet. Par ailleurs, la comparaison entre les discours auto-évaluatifs d'un locuteur et ses pratiques effectives demeure également un moyen intéressant de tester son état de plus ou moins grande sécurité linguistique.

On ne peut qu'insister sur le rôle considérable que jouent les notions de sécurité et d'insécurité linguistique en classe de langue où, indépendamment de leur degré de maîtrise d'une langue ou d'une de ses variétés (variété standard, variété scolaire, etc.), les apprenants développent chacun des modes personnels de gestion du caractère inaccompli de leur parcours d'apprentissage, de la confrontation avec les productions de natifs ou de locuteurs ayant une compétence linguistique reconnue, ou encore de l'image qu'ils ont de leurs compétences dans les diverses langues/variétés de leur répertoire langagier. Mais, au-delà même de ces deux notions spécifiques, il est clair que l'ensemble des phénomènes de représentations constituent des données incontournables pour l'interprétation des pratiques langagières en classe de langue. Ces phénomènes agissent ainsi, que ce soit sur le plan des pratiques ou sur celui des processus d'apprentissage, par de multiples canaux liés notamment au statut des langues objets d'enseignement, aux images et stéréotypes qu'elles véhiculent (Moore, 2001), aux représentations des apprenants concernant le savoir, l'apprentissage, le rôle de l'enseignant (Charlot, 1997), de même qu'aux représentations qu'ils se font de leurs propres compétences, linguistiques ou autres, et de leur identité au sens large (McGroarty, 1996). La seule observation des productions langagières, sans tentative de prise en compte des phénomènes représentatifs qui les sous-tendent, ne mènera qu'à une vision partielle de la situation.

### **3. La compétence sociolinguistique des apprenants**

L'éclairage sociolinguistique que nous souhaitons mettre en avant dans cet article s'inscrit sur différents plans : si les outils conceptuels et instruments de description développés par la sociolinguistique constituent des éléments

---

<sup>92</sup> que nous définirons comme une tendance exagérée à vouloir produire des formes normées, conduisant au contraire à la production de formes déviantes.

d'interprétation notables pour les observateurs de la classe de langue (enseignants ou didacticiens), ils jouent également un rôle considérable dans le développement des compétences des apprenants.

C'est à D. Hymes que l'on doit la première véritable prise en compte de paramètres sociolinguistiques dans la compétence des locuteurs. Partant du modèle de compétence développé par N. Chomsky (1965), auquel il reproche de traiter les faits langagiers indépendamment du contexte dans lequel ils sont susceptibles d'apparaître<sup>93</sup>, Hymes met l'accent sur la nécessité d'élargir la notion de compétence en lui apportant une dimension sociale : « il y a des règles d'utilisation sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles » (1991 : 75)<sup>94</sup>. Cette démarche le conduit à avancer la notion de « compétence d'usage »<sup>95</sup>, dont l'acquisition se fait au même titre que celle de la compétence grammaticale, du fait que les enfants développent une théorie générale de la parole touchant aussi bien la correction des formes linguistiques que les normes sociolinguistiques d'utilisation de ces formes dans leur communauté :

« [...] ainsi, les enfants des Araucans du Chili apprennent que répéter une question est une insulte ; les enfants des Tzeltal de l'État de Chiapas au Mexique apprennent qu'il n'est pas convenable de poser une question directe (et qu'on y répondrait par 'rien') ; et ceux des Cashinahua du Brésil, qu'une réponse directe à une première question implique que celui qui répond n'a pas le temps de parler » (ibid. : 77).

De ce fait, la grammaire ne constitue pour Hymes qu'un secteur parmi d'autres au sein de la compétence verbale, qu'il propose de décrire au moyen de quatre types de questions :

1. si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est *possible sur le plan systémique*, c'est-à-dire peut être généré par le système en question ;
2. si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est *disponible*, en vertu des moyens d'exécution donnés ;
3. si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est *approprié* par rapport au contexte et à la communauté dans laquelle ce quelque chose est utilisé et évalué ;

---

<sup>93</sup> Chomsky délimite de la façon suivante son champ d'action : « L'objet premier de la théorie linguistique est un locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticales non pertinentes, telles que limitation de mémoire, distractions, déplacement d'intérêt ou d'attention, erreurs (fortuites ou caractéristiques) » (1965, dans Hymes, 1991 : 22).

<sup>94</sup> L'ouvrage cité ici est la traduction française d'un texte de 1973 — *Toward linguistic competence* — dans lequel Hymes pose les principes fondamentaux de la notion de compétence communicative.

<sup>95</sup> qui se transformera rapidement pour donner naissance à la notion mieux connue de « compétence de communication ».

4. si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est en fait *produit*, si son occurrence existe (id. : 87).

Ces quatre questions sont donc orientées respectivement vers les aspects grammaticaux, psycholinguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de la compétence des locuteurs. Précisons au sujet du 3<sup>e</sup> secteur, directement relié aux paramètres sociolinguistiques de la compétence, que Chomsky envisageait déjà dans son modèle le caractère « approprié » des énoncés, mais qu'il le rattachait à la performance sans en envisager les dimensions socioculturelles. Hymes, en revanche, met en avant pour ce paramètre la condition de « rapport à un contexte », aussi bien verbal que non verbal, et insiste sur l'interdépendance entre les éléments purement linguistiques et les données contextuelles :

« Même si l'on ne s'intéresse qu'à la grammaticalité, les phrases appartiennent à un certain style, le jugement est porté dans un certain contexte de définition et peut donc comporter un facteur d'appropriété » (ibid. : 92).

Les aspects sociolinguistiques du concept de compétence de communication créé par Hymes trouvent, dans les années qui suivent, une place centrale dans de nombreux modèles de compétence appliqués à la didactique des langues. En 1980, M. Canale et M. Swain proposent un modèle de compétence à trois pôles : compétence grammaticale, sociolinguistique et stratégique<sup>96</sup>. Dans leur modèle, la compétence sociolinguistique inclut aussi bien la maîtrise des formes de discours (compétence discursive) que la connaissance des règles sociales dans un groupe donné (compétence socioculturelle). En 1982, S. Moirand envisage un modèle à quatre composantes, dans lequel les paramètres sociolinguistiques sont classés au sein de la composante socioculturelle en tant que « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions ». Quelques années plus tard, on retrouve la dimension sociolinguistique dans le modèle élaboré par Van Ek (1988), qui la définit, dans la lignée des travaux de Hymes, comme « la capacité d'utiliser et d'interpréter des éléments linguistiques de manière appropriée en fonction de la situation de communication » et l'inscrit dans une modélisation à six branches comprenant également compétence linguistique, discursive, stratégique, socioculturelle et sociale. Enfin, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, élaboré par le Conseil de l'Europe (2001), conçoit la compétence sociolinguistique comme l'une des trois composantes de la compétence communicative langagière, aux côtés des compétences linguistique et pragmatique.

---

<sup>96</sup> La compétence stratégique est destinée à compenser les ratés de la communication liés soit à la compétence grammaticale soit à la compétence sociolinguistique.

Parallèlement à ces diverses tentatives de modélisation, le concept de compétence sociolinguistique a donné lieu à partir du début des années 1990 à un certain nombre d'études inscrites dans un courant de recherches consacré à l'acquisition de la variation sociolinguistique par les apprenants de langue étrangère ou seconde. Sont rangés sous l'appellation *variation sociolinguistique* tous les phénomènes de variation libre, c'est-à-dire non gouvernés par des règles catégoriques mais néanmoins soumis à l'influence de divers facteurs linguistiques et extralinguistiques. Ce courant se donne pour principal objectif de vérifier dans quelle mesure le discours des apprenants se rapproche ou au contraire diverge de celui des locuteurs natifs en ce qui concerne l'utilisation des variantes libres (présence ou non dans le répertoire des apprenants de toutes les variantes observables dans celui des locuteurs natifs, niveau de fréquence de ces différentes variantes, apparition éventuelle de variantes propres aux non-natifs, comparaison des contraintes régissant le choix des variantes chez les natifs et les non-natifs, etc.)<sup>97</sup>. En d'autres termes, il s'agit d'interroger la compétence sociolinguistique des apprenants face à tous les choix langagiers pouvant être reliés à des facteurs sociaux et discursifs. De cette compétence dépendent des phénomènes tels que l'omission variable du 'ne' de négation (Dewaele et Regan, 2002 ; Dewaele, 2004a ; Rehner et Mougeon, 1999), les alternances *vous/tu* et *nous/on* (Dewaele, 2004b ; Lyster et Rebuffot, 2002 ; Rehner, Mougeon et Nadasdi, 2003), la prononciation du schwa (Thomas, 2004 ; Uritescu, Mougeon, Rehner et Nadasdi, 2004), certains choix lexicaux (Dewaele et Regan, 2001), etc. Les résultats des diverses études menées suivant cette perspective auprès d'apprenants avancés de français langue seconde révèlent globalement une assez faible maîtrise de la variation sociolinguistique par ces apprenants, marquée notamment par trois tendances nettes : quasi-absence de variantes non standard marquées, usage beaucoup moins fréquent que les locuteurs natifs des variantes non standard courantes<sup>98</sup>, et enfin sur-utilisation des variantes standard marquées (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002). Ces résultats tendent à indiquer d'importantes lacunes dans la capacité de la classe de langue à développer chez les apprenants, même de niveau avancé, une compétence sociolinguistique se rapprochant de celle des natifs<sup>99</sup>.

---

<sup>97</sup> Mougeon et al. (2002).

<sup>98</sup> Parmi ces deux types de variantes non standard, les premières font généralement l'objet d'une stigmatisation en étant fréquemment reliées aux pratiques langagières des couches de population socio-culturellement peu élevées, tandis que les deuxièmes, tout en représentant des écarts par rapport à la norme, ne sont pas associées à des types de locuteurs particuliers. Quant aux variantes standard marquées, ce sont des variantes normées généralement associées, dans les représentations de la communauté, aux pratiques langagières des classes élevées ou aux situations très formelles (Mougeon et al. , 2002).

<sup>99</sup> Précisons toutefois que l'observation des variantes sociolinguistiques effectivement utilisées par les apprenants dans leur langue cible ne permet aucunement de juger de la perception qu'ils ont de la variation sociolinguistique : « Il semble que les apprenants peuvent fort bien avoir conscience des variations sociolinguistiques mais que cette dimension n'apparaît clairement qu'au fur et à mesure de l'acquisition » (Dewaele et Regan, 2002 : 126).

Une analyse détaillée du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui constitue actuellement l'un des modèles les plus opérationnels pour la prise en compte didactique de données sociolinguistiques, nous permettra d'avancer quelques explications à ce constat. Les propositions du *Cadre européen* montrent effectivement de manière claire la volonté de ses concepteurs de mettre en avant le caractère majeur de la dimension sociolinguistique des faits langagiers, mais elles sont également révélatrices des limites concrètes de leur démarche.

C'est suivant un spectre assez large que le document du Conseil de l'Europe aborde la notion de compétence sociolinguistique. Portant sur « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (op. cit. : 93), la compétence sociolinguistique y est caractérisée par la maîtrise d'éléments très divers tels que :

- des savoirs langagiers marquant les relations sociales : formes de salutation, formes d'adresse, etc. ;
- des savoirs langagiers concernant des expressions à fort contenu socioculturel : proverbes, expressions idiomatiques, slogans publicitaires, etc. ;
- des savoirs concernant les normes de comportement social : règles de politesse (montrer de l'intérêt pour la santé de l'autre, exprimer la gratitude, éviter les comportements de pouvoir qui font perdre la face, etc.), formes d'impolitesse (brusquerie, franchise excessive, expression du mépris, etc.) ;
- des savoirs et savoir-faire concernant la variation sociolinguistique : reconnaissance des marques linguistiques de la variation sous toutes ses formes, souplesse dans l'utilisation des registres et de la variation stylistique.

De même que pour les autres traits de compétence modélisés dans le *Cadre européen*, les éléments constitutifs de la compétence sociolinguistique font l'objet d'un étalonnage et d'une répartition sur une échelle de niveaux<sup>100</sup>. Cette répartition est particulièrement significative quant aux propriétés accordées à la compétence sociolinguistique par les auteurs du *Cadre européen*. On constate en effet que les premiers niveaux ne prévoient qu'une utilisation plus ou moins stéréotypée d'éléments pouvant être rattachés à la compétence sociolinguistique, mais qui sont en fait essentiellement des éléments de langue utilisables dans des contextes très larges. Au deuxième niveau, par exemple, le descriptif de compétence est ainsi formulé :

---

<sup>100</sup> Six niveaux sont envisagés : A1 et A2 correspondant à l'utilisateur élémentaire, B1 et B2 représentant l'utilisateur indépendant, et enfin C1 et C2 qui décrivent les compétences de l'utilisateur expérimenté.



« Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact [...] » (ibid. : 95).

À partir du niveau B1, la notion de prise de conscience de la variation socioculturelle dans les comportements verbaux ou non commence à être envisagée, mais ce n'est qu'aux deux derniers niveaux (C1 et C2) qu'il est prévu un comportement actif de l'apprenant/locuteur face à l'ensemble des ressources langagières actualisées par les phénomènes de variation. Le descriptif du niveau C2 note ainsi les caractéristiques suivantes :

« Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens. Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence (...) » (id. : 95).

Dans ce descriptif, les paramètres sociolinguistiques de la compétence langagière des apprenants ne jouent donc un véritable rôle qu'à partir d'un niveau avancé de compétence générale dans la langue cible. En deçà de ce niveau, la notion de compétence sociolinguistique est réduite à une construction relevant plus de l'acquisition de savoirs d'ordre linguistique et socioculturel que du développement d'une réelle capacité à gérer les valeurs et les implications sociolinguistiques des discours.

Cette restriction de l'espace effectivement accordé à la compétence sociolinguistique dans les trajectoires d'apprentissage tient en partie à la nature même de ce type de compétence. Contrairement à ce qui se passe pour les paramètres strictement linguistiques de la compétence verbale, qui sont relativement bien balisés par des normes reconnues, il est extrêmement malaisé d'établir des critères de correction sociolinguistique. L'idée d'adéquation à un contexte, qui apparaît dans différents modèles, n'est pas d'une grande utilité à cet effet, étant donné la large marge d'interprétation qu'elle implique. Les recherches portant sur les comportements langagiers des locuteurs natifs montrent bien que leurs choix, face à plusieurs variables envisageables, sont difficilement prédictibles. Travaillant sur l'emploi du pronom d'adresse ('tu' ou 'vous') par des locuteurs de l'est de la France, P. Gardner-Chloros (1991) conclut ainsi à l'impossibilité d'établir des règles précises quant à ce choix, qui résulte dans chaque cas de la convergence de facteurs multiples.

On rejoint ici les préoccupations des chercheurs ayant travaillé sur l'évaluation de la compétence communicative, qui se sont heurtés à des obstacles similaires. Johansson (1975), par exemple, essayant de dresser une

typologie des fautes fondée sur un point de vue communicatif, propose de s'interroger sur les manières dont une faute peut affecter la communication plutôt que de la classer en fonction de caractéristiques linguistiques. Cette perspective le conduit à envisager un double effet des fautes sur la communication :

- « a) elles pourraient affecter l'intelligibilité du message ;  
 b) elles pourraient affecter la relation entre le locuteur et son auditeur (lasser, irriter l'auditeur ou détourner son attention du contenu du message) et avoir ainsi de graves effets sur la communication, même si le message est compréhensible » (1975 : 25, cité et traduit par Bolton, 1991).

La plus ou moins grande maîtrise des paramètres sociolinguistiques de la communication peut effectivement jouer, simultanément ou non, sur ces deux formes de ratés communicationnels, sans toutefois nécessairement donner lieu à un jugement en terme de faute<sup>101</sup>. Les facteurs entrant en ligne de compte pour déterminer l'impact des éléments sociolinguistiques sur la communication sont très nombreux et vont même au-delà de ceux envisagés par Johansson. Aux facteurs liés à la situation de communication et aux caractéristiques de l'interlocuteur<sup>102</sup> viennent s'ajouter des critères tels que le statut respectif de chaque participant à l'interaction : un interlocuteur, natif ou non, se sentant en position sociale sécurisée ou dominante pourra se permettre des écarts par rapport au comportement verbal logiquement attendu de lui par ses interlocuteurs. De même, une forme considérée comme marquée dans un contexte donné pourra être investie d'une intention stylistique lui conférant alors une certaine légitimité.

Au-delà de la difficulté d'établir des critères fiables de compétence sociolinguistique se pose le problème de leur évaluation concrète en classe de langue. Ce problème repose sur un paradoxe quasiment insoluble qui préoccupe les didacticiens depuis l'émergence des approches communicatives : comment peut-on, dans un cadre institutionnel possédant ses propres contraintes et normes communicationnelles, évaluer la capacité d'apprenants à mettre en œuvre de manière satisfaisante l'ensemble de leur répertoire verbal lors des divers

---

<sup>101</sup> La notion de faute n'est pas significative d'un point de vue sociolinguistique, étant donné que la multiplicité des choix langagiers possibles s'interprète plutôt en fonctions d'intentions communicatives liées à des causalités psychologiques ou socioculturelles, de choix marqués ou non face à la situation, d'impact sur le/les interlocuteur(s), etc. Vu le continuum qui caractérise l'étendue de la variation au sein d'une langue donnée ainsi que ses interprétations possibles, le comportement des locuteurs dont la compétence sociolinguistique est en cours de construction semble lui aussi devoir être décrit en termes beaucoup plus nuancés que ceux de 'faux' ou 'exact'.

<sup>102</sup> Johansson envisage les facteurs suivants : « le type de situation de discours, l'âge et le niveau de culture du destinataire, ses caractéristiques psychologiques générales et son degré de relation avec des étrangers » (1975 : 31, dans Bolton, 1991).

échanges langagiers qui les attendent hors de la classe ? Différentes solutions ont été proposées afin de tenter de combler le fossé qui sépare ces deux espaces communicationnels :

- évaluer les apprenants lors de simulations ou de jeux de rôle, censés reproduire en classe des conditions de communication authentique. Diverses analyses ont montré que, malgré toutes les précautions prises, ce type de démarche reste confiné à un cadre fictif dans lequel aucun enjeu socioculturel réel ne vient motiver les comportements des apprenants (Bolton, 1991 ; Simon, 1994 ; etc.).
- évaluer les apprenants à partir de tâches communicatives demandant à être résolues en groupes. Il ne s'agit plus ici de dialogues fictionnalisés mais de pratiques interactives nécessitant la mise en œuvre de stratégies discursives diverses contribuant à la réalisation de l'objectif fixé au départ (North, 1993). Cette approche présente l'intérêt d'impliquer les apprenants dans des interactions mettant en jeu non seulement leurs compétences linguistiques ou leurs savoirs culturels mais également leur identité en tant que sujet et leur statut au sein du groupe. Son impact sur une mise en œuvre élargie et appropriée des répertoires langagiers reste toutefois limité par les caractéristiques énonciatives de la classe de langue.
- évaluer les apprenants sur la base d'une compétence sociolinguistique passive de reconnaissance de la diversité des usages, mise en rapport avec des spécificités contextuelles. Cette approche, qui reprend une partie des critères de compétence exposés dans le *Cadre européen*, constitue une étape à ne pas négliger, mais elle ne préjuge en rien du comportement réel des apprenants hors de la classe.

L'exploration de ces diverses tentatives de cadrage du niveau de compétence sociolinguistique des apprenants laisse clairement percevoir les limites de toute démarche d'évaluation visant à objectiver des traits de comportement qui relèvent par essence de l'interprétation individuelle de normes implicites et d'un traitement subjectif de chaque micro-situation. Prétendre appréhender dans sa totalité la composante sociolinguistique de la compétence des apprenants reviendrait à n'en retenir qu'une vision caricaturale, restreinte à des comportements stéréotypés. Il convient également de tenir compte du mode spécifique de développement de ce type de compétence : la compétence sociolinguistique ne peut que difficilement s'inscrire dans une progression linéaire et sommative suivant laquelle on envisagerait des ensembles d'éléments devant être assimilés de manière successive. Faut-il pour

autant remettre en question l'intérêt de chercher à évaluer et à cadrer la compétence sociolinguistique ? Non, il s'agit plutôt d'en reconnaître pleinement le caractère spécifique suivant lequel doivent être repensées non seulement les modalités d'évaluation mais également, et surtout, les conditions d'acquisition de cette compétence.

Les questionnements qui émergent au sujet de l'évaluation de la compétence sociolinguistique suscitent de nombreuses interrogations quant aux moyens dont disposent les apprenants pour acquérir cette compétence en classe de langue. Les données issues de la recherche semblent largement justifier cette interrogation. Nous avons déjà évoqué un ensemble d'études menées essentiellement auprès d'apprenants inscrits dans des parcours didactiques institutionnalisés, qui tendaient à montrer la faible maîtrise des paramètres sociolinguistiques de la communication par ces apprenants. D'autres recherches interrogeant les facteurs extralinguistiques ayant une influence sur le développement de la compétence sociolinguistique en français ont, de leur côté, indiqué l'effet majeur du temps passé dans un environnement francophone sur le taux d'utilisation de certaines variantes non standard telles que l'omission du 'ne' (Blondeau, Nagy, Sankoff et Thibault, 2002 ; Dewaele et Regan, 2002 ; Regan, 1996 ; Thomas, 2004, etc.). Si le contact avec des natifs peut logiquement sembler un moyen privilégié de percevoir l'étendue des phénomènes de variation et la diversité de leurs usages, cet écart entre les apprenants évoluant uniquement dans un cadre institutionnel et ceux qui bénéficient d'un environnement francophone est également lié à des caractéristiques spécifiques des situations de classe. Parmi ces caractéristiques figure le discours des enseignants, marqué par la quasi-absence de certaines variantes (notamment les variantes non standard marquées, mais également parfois des formes telles que le *vous* de politesse) et le suremploi d'autres, telles que le 'ne' ou le schwa (Mougeon et al., 2002), dont l'effet est parfois amplifié par les incohérences et le manque d'explicitation de certains manuels<sup>103</sup>.

À ces caractéristiques d'ordre (socio)linguistique s'ajoute la nature des activités pédagogiques mises en œuvre dans les classes de langue. Il semble clair que la compétence sociolinguistique des apprenants pourra difficilement atteindre un niveau acceptable par le seul biais de démarches pédagogiques visant à imiter des situations d'interactions authentiques, non seulement du fait de l'absence d'enjeux communicationnels réels, mais également à cause d'un manque de connaissance de la complexité des usages sociolinguistiques de la part des apprenants. S'il paraît inévitable, aux premiers niveaux d'apprentissage, de se limiter à donner aux apprenants une vision très carrée des normes d'usage

---

<sup>103</sup> Lyster et Rebuffot (2002) montrent ainsi comment certains manuels de FL2 utilisés dans des classes d'immersion au Canada font un usage ambigu et difficilement interprétable des pronoms d'allocation 'tu' et 'vous'.

de base, les étapes suivantes doivent au contraire être consacrées à un renversement de ces acquis superficiels par une confrontation avec l'étendue de la variation dans les comportements sociolinguistiques de locuteurs natifs. Pour cela, on ne peut qu'encourager la mise en œuvre d'approches réflexives ayant pour objectif de développer chez les apprenants une prise de conscience de la diversité des pratiques et de leur mode de signification dans un contexte donné (caractéristiques du contexte, adéquation des choix langagiers face aux normes implicitement attendues, impact de ces choix sur le déroulement de l'interaction, etc.), le but n'étant bien sûr pas de hiérarchiser les différents usages mais d'en percevoir l'efficacité relative face à chaque situation. C'est par ce type de démarche, qui s'inscrit étroitement dans la notion de savoir-apprendre proposée par Byram, Zarate et Neuner, (1997)<sup>104</sup>, que les apprenants sont susceptibles d'acquérir progressivement les clés d'une double compétence sociolinguistique fondée à la fois sur une interprétation approfondie des discours et sur la construction de comportements verbaux prenant réellement sens.

## Conclusion

En tant que discipline qui a transformé de manière significative la conception que l'on se fait du langage et des pratiques langagières, la sociolinguistique ne peut être exclue de l'économie générale de la didactique des langues. Elle peut intervenir en amont des pratiques didactiques, dans des opérations de formation des enseignants, de préparation de programmes d'études, etc. De plus, elle peut et doit également faire l'objet de connaissances et de savoir-faire transmis aux apprenants des langues, que ce soit dans des projets d'enseignement des L1 ou des langues étrangères. Son entrée dans la classe de langue pose toutefois un certain nombre de problèmes. Nous avons déjà mis en avant les obstacles pratiques liés au cadrage de réalités d'ordre langagier ou représentationnel qui, par essence, sont soumises à de multiples facteurs de variation. Il nous semble également important d'insister sur un niveau plus conceptuel : l'école est fondée sur un certain nombre de vérités linguistiques. Il peut difficilement y avoir juxtaposition des conceptions du langage issues de la sociolinguistique et de celles qui sont héritées des grammaires, largement contestées aujourd'hui. Ceci suppose donc une capacité de la sociolinguistique à se faire accepter par les acteurs de l'école non seulement en tant qu'instrument de description mais également comme un moyen de renouveler les pratiques scolaires et les principes qui les sous-tendent.

## Références bibliographiques

---

<sup>104</sup> Byram et Zarate définissent le savoir-apprendre comme une « aptitude à mettre en œuvre des méthodes ethnographiques d'enquête et d'interprétation culturelles et linguistiques afin d'acquérir des données textuelles ou autres sur lesquelles on pourra s'appuyer pour une meilleure compréhension des situations » (op. cit. : 16).

- Abric, J.-C., « L'étude expérimentale des représentations sociales », dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p. 187-203.
- Ajzen, I., *Attitudes, personality and behavior*, Chicago, The Dorsey Press, 1988.
- Babault, S., « Polynomie et enseignement du français à Madagascar », dans F. Laroussi et S. Babault (Dir.), *Variations et dynamisme du français. Une approche polynomique de l'espace francophone*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 123-142.
- Babault, S. et Leconte, F. (Dir.), *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, *Glottopol* (revue de sociolinguistique en ligne), n° 6, 2005, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol.html>
- Blondeau, H., Nagy, N., Sankoff, G. et Thibault, P., « La couleur locale du français L2 des Anglo-Montréalais », *AILE*, n° 17, 2002, p. 73-100.
- Bolton, S., [trad.], *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier, 1991.
- Byram, M., Zarate, G. et Neuner, G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1997.
- Canale, M. et Swain, M., « Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing », *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1, 1980, p. 1-47.
- Canut, C., « Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique. Quelles notions pour quelles réalités ? », dans C. Canut (Dir.), *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 11-16.
- Carton, F. et Riley, P. (Dir.), *Vers une compétence plurilingue*, Numéro spécial du *Français dans le Monde*, Paris, Clé international, coll. recherches et applications, 2003.
- Castellotti, V. (Dir.), *D'une langue à d'autre : pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'université de Rouen, 2001a.
- Castellotti, V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé international, 2001b.
- Charlot, B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.
- Chaudenson, R., *Créoles et enseignement du français*, Paris, L'Harmattan, 1989,.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001.
- Chomsky, N., *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, M.I.T. Press, 1965,.
- Coste, D., Moore D. et Zarate G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1997.
- Dewaele, J.-M., « Retention or omission of the *ne* in advanced French interlanguage : the variable effect of extralinguistic factors », *Journal of Sociolinguistics*, vol. 8, n° 3, 2004a, p. 433-450.

- Dewaele, J.-M., « Vous or tu ? Native and non-native speakers of French on a sociolinguistic tightrop », *International Review of Applied Linguistics*, vol. 42, n° 4, 2004b, p. 383-402.
- Dewaele, J.-M. et Regan, V., « The use of colloquial words in advanced French interlanguage », dans S. Foster-Cohen (Dir.), *EUROSLA Yearbook 2001*, Amsterdam, John Benjamins, 2001, p. 51-68.
- Dewaele, J.-M. et Regan, V., « Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue français : le cas de l'omission variable de 'ne' », *Journal of French Language Studies*, n° 12, 2002, p. 123-148.
- Doise, W., « Attitudes et représentations sociales », dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p. 220-238.
- Dumont, P. et Maurer, B., *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, AUPELF-EDICEF, 1995.
- Fishman, J., « Bilingualism with and without diglossia. Diglossia with and without bilingualism », *Journal of social issues*, vol. 23, n°2, 1967, p.29-38.
- Francard, M., « Insécurité linguistique », dans M.-L. Moreau (Dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Sprimont, Mardaga, 1997, p. 170-176.
- Gardner-Chloros, P., « Ni tu ni vous : principes et paradoxes dans l'emploi des pronoms d'allocution en français contemporain », *Journal of French Language Studies*, n° 1, 1991, p. 139-155.
- Gumperz, J.J., « The communicative competence of bilinguals : some hypothesis and suggestions for research », *Language in Society*, vol. 1, 1972, p. 143-154.
- Gumperz, J.J., [trad.], *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- Hymes, D., [trad.], *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier, 1984.
- Johansson S., *Papers in contrastive linguistics and language testing*, Lund, Liber-Läromedel, 1975.
- Labov, W., [trad.], *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976.
- Lafontaine D., *Le parti-pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, Mardaga, 1986.
- Lyster, R. et Rebuffot J., « Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif », *AILE*, n° 17, 2002, p. 51-72.
- McGroarty, M., « Language attitudes, motivation and standards », dans S. McKay et N. Hornberger (Dir.), *Sociolinguistics and language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 3-46.
- McKay, S. et Hornberger N. (dir), *Sociolinguistics and language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

- Moore, D., « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *AILE*, n° 7, 1996, p. 95-121.
- Moore, D. (Dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, 2001.
- Morin, Y.-C. et Paret M.-C., « Norme et grammaire générative », dans E. Bédard et J. Maurais (Dir.), *La norme linguistique*, Conseil de la langue française du Québec, Direction générale des publications gouvernementales du ministère des Communications, 1983, p. 179-202
- Mougeon, R., Nadasdi T. et Rehner K., « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », *AILE*, n° 17, 2002, p.7-50.
- North, B., « L'évaluation collective dans les Eurocentres », *le Français dans le Monde, coll. Recherches et applications, Évaluation et certifications en langue étrangère*, 1993, p. 69-81.
- Padley, G.A., « La norme dans la tradition des grammairiens », dans E. Bédard et J. Maurais (Dir.), *La norme linguistique*, Conseil de la langue française du Québec, Direction générale des publications gouvernementales du ministère des Communications, 1983, p. 69-104.
- Petiot, G. et Marchello-Nizia C., « La norme et les grammaires scolaires », *Langue Française*, n° 16, 1972, p. 99-113.
- Preston, D., *Sociolinguistics and second language acquisition*, Oxford, Blackwell, 1989.
- Py, B., « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée*, n° 108, 1997, p. 495-503.
- Regan, V., « Variation in French interlanguage: a longitudinal study of sociolinguistic competence », dans R. Bayley et D. Preston (Dir.), *Second language acquisition and linguistic variation*, Amsterdam, John Benjamins, 1996, p. 177-201.
- Rehner, K. et Mougeon, R., « Variation in the spoken French of immersion students: to *ne* or not to *ne*, that is the sociolinguistic question », *Canadian Modern Language Review*, n° 56, 1999, p. 124-154.
- Rehner, K., Mougeon, R. et Nadasdi, T., « The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: the case of *nous* versus *on* in immersion French », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 25, n° 1, 2003, p. 127-156.
- Selinker, L., « Interlanguage », *IRAL, International Review of Applied Linguistics*, vol. X, n° 3, 1972, p. 209-231.
- Simon, D.L., « Profil d'apprenant, tâche communicative et compétence socioculturelle », dans J.-C. Pochard (Dir.), *Profils d'apprenants. Actes du IXe colloque international : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, St Etienne, Presses de l'université de St Etienne, 1994, p. 151-157.



- Simon, D.L., « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie ? », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 108, 1997, p. 445-455.
- Thomas, A., « Phonetic norm versus usage in advanced French as a second language », *International Review of Applied Linguistics*, vol. 42, n° 4, 2004, p. 365-382.
- Tirvassen, R., « École, français régional et insécurité linguistique à l'Île Maurice », dans A. Bretegnier et G. Ledegen (Dir.), *Sécurité / insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Paris, L'Harmattan, 2002, p.243-257.
- Tirvassen, R., « Approcher les contacts des langues à partir des outils issus du structuralisme : quel usage effectuer du terme *interférence* ? », dans G. Ledegen (Dir.), *Anciens et nouveaux plurilinguismes. Actes de la 6<sup>e</sup> Table Ronde du Moufia*, Cortil-Wodon, Éditions Modulaires Européennes, 2003, p. 211-229.
- Tupin, F., « De quelques sources potentielles de l'instabilité du « concept » d'insécurité linguistique : notions précaires ou méthodologies fragiles ? », dans A. Bretegnier et G. Ledegen (Dir.), *Sécurité / insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 77-104.
- Uritescu, D., Mougeon R., Rehner K. et Nadasdi T., « Acquisition of the internal and external constraints of variable schwa deletion by French immersion students », *IRAL*, vol. 42, n° 4, 2004, p.349-364.
- Van Ek, J.A., *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes, volume 1 : Contenu et portée*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1988.
- Vaugelas, C., [1647] *Remarques sur la langue française utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*, Paris, Slatkine, 2000 (rééd.).
- Véronique, D., « Langue première, langue seconde, langue étrangère », dans D. de Robillard et M. Beniamino (Dir.), *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, 1993, p. 459-470.
- Vivès, R., « Quand la didactique fait ses emplettes chez les linguistes », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 72, 1988, p. 25-38.
- Wallis, J., *Grammatica Linguae Anglicanae*, Oxford, 1653.

## **Discours et syntaxe**

## Enseigner les structures discursives sous-jacentes pour enseigner la syntaxe

Mireille PRODEAU  
DILTEC, Université Paris III, DEPA  
Université Paris VIII

### 1. Enseigner la grammaire ?

L'acquisition d'une langue seconde ou étrangère en milieu institutionnel implique deux volets : l'apprentissage et l'enseignement, et au minimum deux partenaires : l'apprenant et l'enseignant. Une des tâches de l'enseignant est d'amener l'apprenant à découvrir les contraintes spécifiques d'une langue que ce dernier ne maîtrise pas comme un natif et les contextes d'emploi, linguistiques mais aussi sociaux, des formes linguistiques. Une des occasions offertes par la classe de langue, pour ce faire, est le recours à la métalangue, c'est-à-dire à l'explicitation des règles de grammaire de cette langue.

Deux questions se posent : quelles règles enseigner et comment les enseigner ? Ce questionnement traverse de manière récurrente l'enseignement, d'autant que, comme le dit Bange (1996), le rôle de la classe de langue est de compenser le facteur temps dans le processus d'appropriation de la langue. À la question du comment, les réponses doivent permettre d'atteindre des objectifs clairement définis : permettre à l'alloglotte davantage que la prise (les notions de prise et saisie ont été développées par Py, 1989), et susciter chez lui l'envie de se saisir du matériau pour atteindre un objectif qui, lui, ne peut être réduit qu'à du linguistique. À la question du quoi, la réponse est étrangement plus problématique. Comme l'a souligné Martinez (1998 : 93), « le rôle joué par la grammaire dans la didactique des langues est des plus controversés ». Cela tient d'après lui au fait qu'il existe plus d'une acception du mot grammaire : la grammaire peut être conçue comme un ensemble de règles prescriptives, pour un *bon*<sup>105</sup> usage de la langue mais aussi comme un ensemble de principes non conscientisés qui permet à tout locuteur de produire et de comprendre des énoncés jamais entendus. Cette dernière utilisation est qualifiée de mentale. Entre ces deux pôles existent des grammaires que l'on appelle descriptives, qui tentent dans la mesure du possible de reproduire, de paraphraser les principes utilisés par un interactant.

Or, les recherches menées sur l'acquisition non guidée ont justement pour but de découvrir certaines des lois qui sous-tendent les processus naturels

---

<sup>105</sup> C'est moi qui souligne.

d'acquisition des langues, L1 ou L2 (Klein, 1992 : 5). Ces découvertes devraient nous permettre d'intervenir sur ces processus pour les améliorer<sup>106</sup>.

## 2. Quelles règles et comment ?

Les nombreux programmes de recherche menés en collaboration avec l'Institut Max Planck pour la Psycholinguistique (*programme ESF, structure des lectes d'apprenants*, pour n'en citer que deux) ont établi le lien entre discours et grammaire qui existe dans l'interlangue (l'interlangue est à cet égard une langue naturelle). En ce qui concerne le français, les notions de temps grammatical, de modalités par exemple ont ainsi pu être replacées dans des cadres à la fois plus généraux mais aussi plus proches de ces grammaires mentales auxquelles le chercheur a accès à travers les traces observées dans la communication (tant en compréhension qu'en production), cadres qui sont ceux de la temporalité et de l'assertion. Il est apparu alors impossible de traiter de ces notions si le niveau examiné était au plus celui de l'énoncé<sup>107</sup>, même complexe. En effet, quelles valeurs accorder à un temps présent, un passé composé ou un imparfait si les catégories de premier plan ou d'arrière-plan dans un récit ne sont pas prises en compte ? Ce genre de catégorisation présentée comme pertinente par ceux qui étudient les marqueurs aspectuels dans les langues (Hopper, 1979) permet d'éclairer les valeurs attribuées aux différentes formes qui émergent lors des différents stades d'acquisition. De même que dire d'une construction à auxiliaire comme 'il y a qu-' (Blanche-Benvéniste, Deulofeu, Stefanini et van den Eynde, 1987) si elle n'est pas rapportée à la structure d'un discours descriptif<sup>108</sup> ? Les discours descriptifs des apprenants débutants du programme ESF, étudiés par Véronique (1997), et ceux d'apprenants avancés italophones du français, étudiés par Watorek (1996), montrent d'ailleurs le lien fort de cette structure 'il y a X QU-' avec le discours. Ce lien peut expliquer que la structure soit acquise assez rapidement et qu'elle soit surgénéralisée même à un stade avancé. Cela a d'ailleurs donné lieu à un réexamen de la syntaxe française et à l'élaboration de notions telles que la macro-syntaxe, laquelle s'impose comme niveau au-delà de la syntaxe pouvant rendre compte de modes d'organisation de la langue parlée et

---

<sup>106</sup> Voir les nombreux travaux rédigés récemment pour la définition des niveaux de débutant à avancé et qui s'appuient sur l'ensemble des recherches sur l'acquisition (Bartning et Schlyter, 2004, pour ne citer que le plus récent).

<sup>107</sup> L'utilisation de ce terme présente deux intérêts pour cette étude : d'une part il est associé avec la théorie selon laquelle le verbal ne peut être dissocié des conditions de production donc de la communication humaine qui certes implique des interlocuteurs, mais aussi des visées et donc des degrés de prise en charge que l'on différencie grâce à l'étude sur les co-énonciateurs. D'autre part, il s'agit de productions orales et de comparaison entre locuteurs natifs et alloglottes, la notion de phrase n'est donc pas pertinente ici.

<sup>108</sup> Cette structure n'est pas seulement utilisée dans les discours descriptifs : selon Adam (1992), elle est caractéristique des orientations de discours narratifs, que beaucoup comme Klein et von Stutterheim (1991) considèrent comme une séquence descriptive à l'intérieur d'un discours narratif.

des articulations à l'oeuvre dans les périodes<sup>109</sup> (Blanche-Benvéniste, 1997 : 111).

À un progrès dans la connaissance de ces lois qui sous-tendent ce processus naturel d'appropriation d'une langue, s'est cependant ajoutée une difficulté pour l'enseignement. S'il est possible de constituer aisément un aide-mémoire<sup>110</sup> dans un ouvrage de didactique fondé sur une règle de construction d'une conjugaison ou d'un verbe pronominal (quels pronoms, quel auxiliaire), comment expliciter simplement en quelques phrases les règles de construction du récit, de la description, de l'argumentation ? Même si l'on admet que les genres discursifs s'appuient sur des principes d'ordre généraux tels que la chronologie pour le genre narratif ou instructionnel<sup>111</sup> par exemple, certaines catégories ne résultent pas d'une expérience perceptuelle directe du monde. Selon Slobin (1996), c'est la langue qui nous oblige à caractériser certains événements comme accomplis ou non, certains objets comme se situant à la fin d'une trajectoire ou en position statique. Toutes les catégories ne sont pas identiques, certaines, qui résultent d'une projection directe d'un concept sémantique (Slobin cite comme exemple la pluralité), sont moins dépendantes d'une verbalisation spécifique dans une langue donnée. En revanche, des différences d'aspect, de voix, de définitude sont par excellence des différences qui sont acquises à travers la langue quand elle est utilisée en discours : une fois que l'esprit a été entraîné à adopter un certain point de vue, une certaine perspective dans la perception d'une réalité objective afin de la rapporter, il est très difficile d'en changer. Les travaux en psycholinguistique (Lambert, Carroll et von Stutterheim, 2003) illustrent ce fait : ils ont montré que la conceptualisation, étape préliminaire à la formulation dans le processus de production d'un discours, était influencée par la langue maternelle, et ceci jusqu'à un stade très avancé dans le processus d'acquisition d'une L2<sup>112</sup>.

Les projets de recherche qui se sont intéressés aux variétés d'apprenants débutants ont mis à jour les principes universels qui sous-tendent les discours, ceux qui se sont intéressés aux variétés d'apprenants avancés ont fait le constat que les productions discursives à l'oral de ceux-ci différaient de celles de natifs. Les chercheurs ont appelé cela « l'accent étranger » ; en effet, bien que les

---

<sup>109</sup> La période, telle que définie dans Charolles (1988), est un outil de description des textes qu'ils soient écrits ou oraux, utilisé par les chercheurs qui travaillent à la fois sur les lectures d'apprenants et les variétés stables de natifs (cf. Noyau, de Lorenzo, Kihlstedt, Paprocka, Sanz et Schneider (2003), pour n'en citer que quelques-uns)

<sup>110</sup> Terme repris à P. Martinez (1998)

<sup>111</sup> Ce groupement peut prêter à discussion. En effet, pour parler du texte procédural, Adam (1992) utilise le terme de description d'actions et classe ainsi ce genre avec la description pour des raisons qui tiennent essentiellement à la modalisation. Il s'oppose à Greimas (1983) et Bouchard (1991) tout en leur accordant que, comme dans le récit, une caractéristique du texte procédural est la transformation d'un état de départ en un état d'arrivée, d'où le recours à une chronologie incontournable.

<sup>112</sup> Il paraît difficile de croire que l'alloglotte puisse atteindre le niveau des quasi-bilingues si la langue reste une langue étrangère, LE.

structures syntaxiques employées soient grammaticales, les textes produits par les alloglottes, qu'il s'agisse de récits, de descriptions et de notices de montage, divergent, tant dans leur structure globale que dans certaines des structures syntaxiques locales sélectionnées. Ces recherches initiées à Heidelberg par Carroll et von Stutterheim ont pris pour point de départ les travaux de Slobin sur l'acquisition et la production en L1. Les deux chercheuses notent que « si l'écart est peu visible entre les natifs et les apprenants avancés lorsque les connaissances lexicales, la syntaxe, la morphologie sont envisagées séparément » (1997 : 84), il en va différemment lorsque les alloglottes résolvent ce qu'elles appellent une tâche verbale complexe, c'est-à-dire lorsque ceux-ci doivent agencer l'information en un tout cohérent dans un contexte donné. Lambert (1997) cite Guillemin-Flesher (1981) qui avait déjà constaté que les productions d'alloglottes, qui ne comportaient aucune faute de grammaire, étaient constituées d'énoncés qu'aucun locuteur natif n'aurait prononcé. Dans l'étude de Lambert sur les récits de film, les différences notables qui existent entre la façon d'encoder les mouvements dans une langue germanique comme l'anglais et romane comme le français, permettent de rendre compte aisément des différences constatées entre les productions d'anglophones et de francophones en anglais pour un même récit de film : le peu de recours qu'ont les locuteurs francophones à des verbes qui encodent la manière en français L1 et donc dans une L2 comme l'anglais. Les études de Carroll et von Stutterheim (1997) prennent pour objet de comparaison deux langues qui appartiennent à la même famille, l'allemand et l'anglais, et vont cependant aboutir à des conclusions similaires. Cette fois, les différences qui se jouent entre les productions faites dans les deux langues tiennent à l'emploi différencié des adverbes et des prépositions. En anglais et en allemand, comme en français d'ailleurs, il existe des prépositions et des adverbes comme 'ici' et 'là' pour référer à l'espace. Leur utilisation en discours et les perspectives adoptées qui en résultent font que les textes produits par des anglophones en allemand ou des germanophones en anglais ne sonnent pas juste à l'oreille des natifs. Or, dans les deux cas, les étudiants qui ont produit en langue étrangère sont des étudiants qui, d'après la qualification de Bartning (1997), sont avancés ; ce qui signifie qu'on ne trouve pas d'accusatif par exemple derrière une préposition qui impose le datif ou autres fautes d'ordre grammatical.

C'est donc bien un défi pour l'enseignement, comparable à bien des égards à celui qui consiste à montrer le rôle de l'implicite et des sous-entendus dans la communication. Or, récits et descriptions sont des discours qui représentent une bonne part des tâches verbales complexes utilisées en classe de langue. Souvent sources d'information sur les temps grammaticaux du verbe ou les outils particuliers que sont les adjectifs et prépositions, ils sont relativement peu utilisés pour enseigner la syntaxe. Or, comme le dit Givón (1984 : 44) : « the coding of propositional-semantic information and "simultaneously and by

the same structure" discourse pragmatic function through clause combining constructions », il s'agit à travers les combinaisons de propositions<sup>113</sup> d'encoder simultanément l'information à un niveau sémantico-propositionnel et la fonction pragmatico-discursive. L'étude de la syntaxe ne peut donc pas être dissociée de l'étude du discours.

### 3. L'exemple du discours instructionnel, quelles règles sous-jacentes ?

Dans ce qui suit, je voudrais illustrer mon propos à l'aide d'un genre discursif relativement peu discuté qu'est le discours instructionnel<sup>114</sup>. Les données sur lesquelles je m'appuie consistent en des enregistrements de locuteurs anglophones et francophones lorsqu'ils donnent des instructions de montage d'un jouet en bois en français (voir photos en Annexe). Les enregistrements ont été faits d'abord en présence d'un partenaire naïf qui a fait le montage au fur et à mesure que lui sont données les instructions, puis une deuxième fois, le locuteur s'enregistre pour un auditeur qui reproduirait les mouvements en écoutant l'enregistrement (voir les conditions de recueil dans Prodeau, 1998). Le discours instructionnel se caractérise d'abord par le recours à la chronologie pour linéariser l'information. Ainsi, les différentes requêtes nécessaires pour aboutir au montage du jouet doivent nécessairement se succéder : deux manipulations ne pouvant se faire simultanément<sup>115</sup> et certaines manipulations en conditionnant d'autres. Par ailleurs, il est essentiellement question d'entités : les objets qu'il faut manipuler et auxquels il faut imprimer un mouvement pour les placer à un endroit qui sera forcément à spécifier. Enfin, il s'agit d'un acte de parole bien spécifique qui est la requête, ce qui implique une certaine caractérisation des rapports entre participants. Les locuteurs doivent donc sélectionner dans la langue française, les outils qui vont leur permettre de référer aux objets, tout en indiquant à des fins de cohésion et de cohérence, s'il s'agit d'une première mention ou d'un maintien de la référence. Ces outils vont du syntagme nominal lexical avec des déterminants tels les articles définis ou indéfinis, adjectifs démonstratifs, au syntagme nominal pronominal, comme les clitics objets ou les pronoms relatifs. Ils vont aussi devoir sélectionner les formes verbales leur permettant de marquer la requête, qu'il s'agisse de l'impératif, d'un semi-auxiliaire modal, ou d'une forme indiquant le caractère non factuel<sup>116</sup>. Tous ces moyens existent aussi en anglais. En effet, l'anglais

---

<sup>113</sup> Au sens anglais de '*clause*'. On peut aussi mentionner l'utilisation de « clause » faite par Berrendonner et Reichler-Béguelin (1989) qui lient les segments baptisés de « clause » avec l'accomplissement d'actes énonciatifs.

<sup>114</sup> Ce discours qui aboutit au texte procédural (Adam, 1992)

<sup>115</sup> On peut considérer que, même si la manipulation est distinguée, on peut donner une seule instruction pour le montage des deux derniers boulons à tête rouge.

<sup>116</sup> Voici la liste des formes trouvées dans les productions de natifs francophones : 'il faut que tu + subjonctif, il faut + Verbe infinitif, tu/on devoir, tu/on pouvoir, tu/on aller + Verbe infinitif, impératif, je vais te demander + Verbe infinitif'.

possède des articles, des démonstratifs, des pronoms personnels sujet et objet — une forme certes moins explicite que l’impératif en français mais qui peut être utilisée en lieu et place de l’impératif ou de l’infinitif —, des modaux et une forme périphrastique qui marque, comme en français, la prospective.

### 3.1. Au-delà du traitement prototypique

L’examen des données nous amène à constater qu’il existe une façon de faire que von Stutterheim<sup>117</sup> a baptisée de prototypique, c’est-à-dire qu’il est possible de produire un discours dont le scénario est simple et requiert le moins d’outils possibles pour une mise en relief premier plan/arrière-plan. De plus, le degré de granularité<sup>118</sup> tel qu’explicité par Noyau et al (2003) est faible. Cependant, même à l’intérieur d’un tel schéma, on trouve des différences qui, si elles ne sont pas statistiquement majoritaires<sup>119</sup>, illustrent néanmoins une perspective différente dans la conception de la tâche :

- (1) Inès<sup>120</sup> (N, en face à face)  
 bon alors tu poses la vis verte tu vas enlever le cube rouge la bague en bois naturel  
 et tu vas saisir la bague violette **que** tu vas visser à la place de la bague en bois naturel
- (2) Olga (N, en face à face)  
 ensuite tu prends l’anneau violet tu le mets dedans aussi  
 et le cube rouge **que** tu visses à l’intérieur
- (3) Luc (N, en différé)  
 ensuite on prend la rondelle mauve **que** l’on visse aussi sur la vis  
 ensuite on prend le cube rouge **que** l’on place devant la vis de manière à ce que [...]

<sup>117</sup> Communication personnelle, dans un groupe de travail informel.

<sup>118</sup> Selon Langacker (1987), le grain est le niveau de spécificité auquel un prédicat caractérise une scène. La dénotation des procès dépend de la disponibilité de lexèmes pour ces procès mais aussi pour leurs arguments.

<sup>119</sup> La tradition semble indiquer l’existence d’une relation obligée entre méthodologie et objet d’étude : les tenants de l’analyse conversationnelle devraient utiliser les méthodes qualitatives afin d’illustrer les rapports entre socialisation et sélection des outils linguistiques, ceux de l’analyse de discours davantage centrés sur les processus utiliseraient les méthodes quantitatives afin d’indiquer des tendances divergentes ou convergentes. Je n’irai pas jusqu’à proposer une troisième voie, d’autant que l’expression utilisée dans d’autres domaines est entachée de connotations auxquelles je ne désire pas souscrire, cependant je considère la réalisation de la tâche par n’importe quel locuteur comme un compromis entre les contraintes imposées par la langue et la situation (contraintes qu’il n’a pas forcément présentes à l’esprit) et la perception individuelle que s’en fait le locuteur. Si, dès lors, certaines formes apparaissent dans les réalisations de certains locuteurs natifs et n’apparaissent jamais dans celles des alloglottes, la seule hypothèse plausible est que cette différence relève de l’influence qu’aurait la L1 sur la conceptualisation à l’origine de la mise en texte.

<sup>120</sup> Pour chaque exemple, sont mentionnés le locuteur, le fait qu’il soit natif (N) ou non (NN) et la situation communicative d’où est extrait ce morceau de discours, en face à face ou différé. Le passage à la ligne souligne d’une part le mouvement (qui correspond au montage d’un objet) et d’autre part certains moments spécifiques de la relation interactive (lorsque le locuteur s’arrête pour commenter l’intervention de l’autre ou la sienne). Les interventions des interlocuteurs naïfs qui ont fait le montage en suivant les instructions données sont en petites majuscules.



Ces trois exemples illustrent une utilisation du pronom relatif objet ‘que’ qui, en plus de sa capacité à référer anaphoriquement à un objet dont il vient d’être question, lie deux propositions qui appartiennent à ce que certains appellent mouvement et que Carroll (1990) a baptisé d’unité puisque les deux propositions réfèrent à l’assemblage d’un objet à l’ensemble déjà constitué. Olga, dans l’exemple 2, adopte deux manières de faire pour deux objets différents : enchaîner, sans marquage syntaxique explicite, les propositions qui réfèrent au montage de la rondelle violette ou bien utiliser un pronom relatif qui indique un degré d’intégration plus poussé.

La langue française dispose de pronoms composés qui permettent d’enchaîner sur la mention d’un objet et de l’espace qu’il détermine :

- (4) Nadège (N, en face à face)  
tu prends la seconde vis verte **sur laquelle** tu mets le petit rond en bois uni

La même locutrice marque les changements d’unités à l’aide d’outils de type démonstratif :

- (5) Nadège (N, en face à face)  
tu ajoutes **à ça** le cube vert mais toujours en prenant le trou qui n’a pas de rainure pour la vis  
parfait  
donc **sur ça** tu visses le cube rouge mais de façon à ce que ça forme un angle droit [...]

Ce pronom démonstratif permet à Nadège de référer « à l’assemblage conjoncturel d’objets hétéroclites qui ne correspond pas à une catégorie établie » (Charolles, 2002 : 116). Le démonstratif est à cet égard un outil qui apparaît dans les textes de locuteurs qui s’expriment en français L1 et pas seulement dans la situation où les deux interlocuteurs sont en présence :

- (6) Camille (N, en face à face)  
alors d’abord je vais te demander de prendre la petite planche à trois trous  
maintenant de prendre la vis longue verte à section enfin à tête ronde  
y a deux vis longues vertes l’une a une tête hexagonale je pense enfin j’ai pas compté et l’autre a une tête ronde circulaire  
et de placer dans un des trous situés à une extrémités de la planche la **cette** vis ronde
- (7) Pierric (N, en différé)  
ok donc on dispose pour monter cet objet de trois bon cubes  
on va les appeler des cubes hein  
de trois cubes de couleur deux cubes verts et un cube rouge [...]  
alors première chose vous prenez un cube vert dans votre main **dans lequel** vous glissez une des grandes vis dans un des trous qui ne comportent pas de pas de vis

ensuite au bout de **ce** cube vous y ajoutez le joint violet

Si maintenant on observe les textes des locuteurs américains qui s'expriment en français L2, le choix se situe entre le syntagme nominal lexical ('le rondelle', ex. 8)), le pronom démonstratif ('ça', ex. 9)) et le pronom clitique objet ('les', ex. 10) :

- (8) Gail (NN, en face à face)  
après tu prends le rondelle violet et eh tu tu mets le vis dedans  $\emptyset$ <sup>121</sup>  
après tu prends le cube rouge et tu vas visser le vis vert dans le cube rouge
- (9) Fay (NN, en face à face)  
puis vous prenez l'autre vis verte et la rondelle qui est en bois  
et puis **ce qui** a trois trous  
vous mettez **ça**  
un des trous qui est /<sup>122</sup>  
pas au milieu
- (10) Saul (NN, en différé)  
ensuite dernière chose vous allez prendre les deux vis qui ont des bouts rouges  
vous allez **les** visser dans le premier bloc vert c'est-à-dire **celui qui** est à côté de l'anneau violet
- (11) Zoe (N N, en différé)  
et la vis doit rentrer le bout de vis doit rentrer dans une ouverture avec les pas de vis

À l'examen de ces quelques exemples, à l'exception des pronoms relatifs composés qui ne représentent de toute façon que quelques occurrences isolées dans les textes de locuteurs de français L1, il ne s'agit pas d'un défaut de maîtrise des éléments lexicaux ou grammaticaux. Certaines structures très spécifiques du français oral que l'on trouve d'ailleurs dans les discours où les francophones donnent des instructions à un interlocuteur en sa présence<sup>123</sup> sont utilisées par les alloglottes lorsqu'ils refont l'expérience pour la deuxième fois (voir ex.13) :

- (12) Camille (N, en face à face)  
y a des grands trous et des petits trous sur les cubes c'est-à-dire qu'**il y en a qui** ont des pas de vis et d'autres qui n'ont pas de pas de vis
- (13) Zoe (NN, en différé)  
mais **il y a** une partie **qui** va en haut une partie qui va en bas

<sup>121</sup> L'anaphore  $\emptyset$  est le pôle ultime dans l'échelle de Givón, celui où le discours permet l'implicite car l'information est au centre focal (Levelt, 1989).

<sup>122</sup> La barre indique une auto interruption.

<sup>123</sup> Elles sont remplacées dans le second texte par des structures qui appartiennent davantage à l'écrit. Gaëlle la deuxième fois seule s'enregistrant : 'deux pièces vertes avec une branche longue y en a une qui a une tête ronde et l'autre qui a une tête à plusieurs faces ok . Gaëlle la première fois en face à face : 'les deux vis vertes ont des têtes différentes l'une est ronde l'autre est à faces c'est un hexagone'.

Le dispositif auxiliaire de la détermination nominale qui permet d'encadrer des sujets indéfinis, nullement nécessaire en anglais y compris à l'oral, a été acquis par ces locuteurs allogottes. Certes, on trouve ce dispositif exclusivement dans les premiers textes chez les locuteurs qui se sont exprimés en français L1 et dans les seconds textes de ceux qui se sont exprimés en français L2. Or, ce deuxième texte peut être considéré dans les deux groupes comme permettant des registres distincts du fait de la résolution de certaines difficultés observées lors de la première réalisation. C'est comme si l'apprenant était capable de faire seul ce qu'il avait fait la première fois avec l'aide de l'interlocuteur naïf et natif. On trouve d'ailleurs des occurrences explicites de ce schéma dans le discours des natifs qui interagissent :

(14) Una (NN, en face à face)

Un des trous avec les eh je ne sais pas le mot un des petits trous un des plus pas le plus grand mais un des autres

I(N) : Y A DEUX TYPES DE TROUS DIFFERENTS UN QUI EST VRILLE ET UN QUI EST NON VRILLE

Pour reprendre ce que disent Carroll et von Stutterheim (1997), (voir *supra*) la différence entre natifs et allogottes doit être évaluée à l'aune de ce qui serait la façon de concevoir la tâche, conception qui n'est pas le simple résultat d'outils grammaticaux disponibles.

Les productions des locuteurs qui s'expriment en français L1 et L2 nous révèlent que le continuum, si souvent énoncé dans les travaux sur l'encodage possible dans le syntagme nominal selon le degré de récupération du référent, doit être affiné en fonction du type de discours dans lequel le locuteur est engagé.

Dans le cas qui nous occupe, les locuteurs français conçoivent la tâche de la manière suivante : premièrement, il suffit de donner les différentes positions de l'objet, ainsi, il est relativement facile de déduire le mouvement que celui-ci doit parcourir. Deuxièmement, la perception par les locuteurs des caractéristiques intrinsèques des objets intervient dans les choix des cibles et sites (Vandeloise, 1986 : 34). Il en résulte que le discours en français L1 se structure autour des objets et des espaces que ceux-ci peuvent définir. Cette façon de concevoir la tâche implique d'ajouter des éléments entre le syntagme nominal lexical indéfini (...) et l'anaphore 'Ø'<sup>124</sup>, autres que le syntagme nominal lexical défini (...) et le pronom personnel (...).

### 3.2. Le syntagme nominal lexical

---

<sup>124</sup> Je me réfère ici à l'échelle d'encodage de Givón (voir p. 4 ce même article).

Dans les grammaires de texte, la notion de définitude est centrale et les ouvrages l'utilisent pour éclairer le système de l'article et l'opposition entre défini et indéfini. La catégorie 'défini' doit en français inclure l'adjectif démonstratif aux côtés de l'article. Les descriptions linguistiques du démonstratif (cf. De Mulder, 1997 pour n'en citer qu'une) indiquent que le recours à l'adjectif démonstratif se fait lorsque le locuteur se contente de reprendre un référent déjà introduit sans qu'il soit contrasté avec un autre. Dans les exemples 6 et 7, les deux éléments qui peuvent répondre à la description 'cube' ou 'vis ronde' ne sont pas envisagés en opposition à d'autres cubes ou vis. Les autres cubes ou vis, bien que déjà introduits dans le discours lors de la présentation générale des objets, ont déjà été écartés. D'où l'emploi dans les deux cas du démonstratif.

Le système article défini, adjectif démonstratif en français, hérité du latin, diffère de celui qui prévaut en anglais. En latin, l'espace est partagé en trois zones : une zone qui inclut l'énonciateur, une qui inclut le co-énonciateur et le reste. L'article défini et le pronom de troisième personne en français dérivent de la forme du démonstratif associé à cette troisième zone alors que le démonstratif français est associé aux zones de l'interlocution. Dans les langues germaniques, l'espace est partagé en deux zones, l'une qui inclut l'énonciateur et l'autre, le reste ; il faut noter que le défini 'the' dérive du démonstratif 'that', associé à la zone qui n'inclut pas l'énonciateur.

### 3.3. Le syntagme nominal pronominal

Les pronoms relatifs, simples ou composés, traduisent le fait que les locuteurs qui s'expriment en français L1 vont utiliser les moyens à leur disposition (pronoms et prépositions) pour souscrire à des contraintes d'ordre divers. Par exemple, garder le même objet comme cible, tant qu'il est en mouvement, permet de privilégier une cohésion maximale entre deux énoncés adjacents. Par ailleurs, le choix de la cible et du site se fait, comme on l'a remarqué, en fonction de caractéristiques particulières (le contenant est en général le site pour une cible qui est totalement ou partiellement contenue, d'un autre côté la cible est plus souvent en mouvement que le site, Vandeloise, 1986 : 34 et 220). Ainsi dans les exemples 4 et 5 de Nadège, elle utilise des sites dont l'interlocuteur connaît la position : 'la seconde vis verte' (4) et 'ça' (5) (qui réfère à l'ensemble déjà monté) sont dans la main de l'interlocuteur. La différence entre les deux exemples tient à l'intégration des deux mouvements, supérieure en (4) qu'en (5). Le même phénomène d'intégration syntaxique est à l'œuvre dans l'exemple 7 avec encore une fois le site, 'cube vert' dont la position est connue (la même qu'en 4 et 5, la main de l'interlocuteur). Cependant les caractéristiques de l'objet site ne sont pas les mêmes en 7 ('cube') et en 4 ('vis'), la préposition utilisée va donc changer, l'outil de co-référence

restant le même, pronom relatif composé. Les exemples (1), (2) et (3) montrent une tentative similaire d'intégration syntaxique avec cependant une difficulté supplémentaire due à une opposition entre les deux types de contraintes. En effet, il faut choisir la cible et le site entre 'une bague' ou 'rondelle' et 'une vis' pour les exemples 2 et 3 et 'un cube rouge' et 'une vis' pour l'exemple 1. Rondelle et cube sont percés et contiennent partiellement la vis. Un objet contenant est un candidat potentiel pour le site. Cependant ces deux objets sont en mouvement par rapport à la vis qui, elle, est statique et de position connue. Les deux objets deviennent aussi des candidats potentiels pour la cible. Le locuteur qui privilégie l'aspect de mobilité pour trancher (la vis est donc un site) peut ainsi employer le pronom relatif objet

On ne manquera pas de noter surtout dans l'exemple (2) que ce choix implique une certaine imprécision. En effet, le clitique objet 'le' dans 'tu le mets dedans aussi' est bien co-référentiel de 'l'anneau violet' mais alors comment mettre un anneau violet dans une vis ? De la même manière, il n'y a aucun doute sur la co-référentialité de 'que' avec 'le cube rouge' mais alors comment visser un cube rouge à l'intérieur d'une vis, même si sur celle-ci il y a déjà un anneau violet et un cube vert ? C'est cependant le même principe qui est à l'œuvre, la référence à l'objet le plus récemment introduit dans le discours à l'aide d'un syntagme nominal lexical défini est maintenue et sert de topique pour la proposition adjacente.

Les alloglottes, en revanche, restent implicites au niveau de l'assemblage lorsqu'ils le peuvent, c'est-à-dire lorsque l'interlocuteur peut deviner ce qu'il faut faire à partir des configurations spatiales des objets. Dans l'exemple 9, Fay n'indique pas ce qu'il faut faire avec la vis et la rondelle en bois et indique seulement quel orifice de la plaquette il faut utiliser. Dans le cas où ils explicitent l'assemblage, les alloglottes utilisent toujours les vis c'est-à-dire les contenus comme cible (ex. 8, 10 et 11). Cela conduit Gail (8) à utiliser, non plus un syntagme prépositionnel, mais un adverbe ('dedans') ou forme prépositionnelle libre. Même lorsque ces vis, comme les deux vis à bout rouge dans l'exemple (10), sont les objets les plus récemment introduits dans le discours, les deux propositions qui réfèrent au montage de ces deux vis sont juxtaposées, la co-référentialité étant assurée grâce au clitique objet. En cela, ils opèrent en français L2 comme ils opèrent en anglais L1 et sélectionnent les outils comme les formes prépositionnelles qui correspondent à leur manière de faire.

À travers ce genre discursif particulier et ses réalisations en français L1, se trouvent illustrés la dualité 'article défini', 'adjectif démonstratif simple', les schémas syntaxiques tels que 'le dispositif auxiliaire de détermination nominale', 'les relatives dites narratives'.

#### 4. Enseigner le discours pour enseigner la syntaxe

L'affirmation défendue par les linguistes fonctionnalistes du lien fort qui existe entre les encodages au niveau lexical, propositionnel et discursif doit donc faire l'objet d'une réaffirmation par ceux qui s'occupent d'acquisition. Charolles remarque déjà en 1986 que ceux qui s'occupent de problèmes didactiques s'intéressent à la grammaire textuelle, à la fois aux structures globales et locales du discours. Il note cependant un manque dans ces grammaires : elles ont été élaborées à partir de descriptions minutieuses de textes résultant de discours, donc à partir du produit fini. Or, pour intervenir sur un processus, ici le processus de production, il faut en connaître les rouages.

La plupart des chercheurs en psycholinguistique s'accordent sur un certain nombre d'opérations mentales composant le processus. J'en citerai deux : la planification<sup>125</sup> et la formulation. Planifier implique des activités cognitives telles que l'activation-sélection d'éléments stockés en mémoire, l'organisation et la composition de ces éléments. Cette deuxième activité se fait selon une perspective particulière et cette perspective est déterminée par la perception internalisée et procéduralisée lors de l'acquisition de la L1. Formuler ou encore mettre en texte (expression reprise à Charolles, *ibid*) implique des opérations plus locales que les précédentes faisant intervenir des capacités linguistiques portant sur les choix lexicaux, les choix de constructions syntaxiques, mais aussi sur les formes de détermination et de thématization, les connecteurs et les organisateurs textuels. On ne peut intervenir sur ces dernières opérations — que certains appellent de bas niveau — qu'après être intervenu sur celles qui relèvent de la planification. En effet, à partir d'un message préverbal, conçu par un locuteur, tous les outils qu'il va sélectionner vont être liés.

Dans ce même article de 1986, Charolles s'est intéressé aux difficultés éprouvées par les élèves de français langue maternelle lorsqu'ils écrivent un texte : usage des pronoms, des déterminants, des constructions subordonnées. On ne peut s'empêcher de noter que la détection des difficultés rencontrées, lorsqu'on examine les produits finis, se fait toujours autour des mêmes outils. En résumé, que ce soit en FLM ou en FLE (et bien évidemment en FLS<sup>126</sup>) les outils linguistiques sélectionnés pour la mise en texte révèlent les difficultés éprouvées à un niveau supérieur, celui de la planification. Il serait probablement abusif de dire : aux mêmes maux, les mêmes remèdes, même si certaines actions pédagogiques sont transversales.

<sup>125</sup> Selon le modèle de Levelt (1989), la planification est incluse dans la conceptualisation.

<sup>126</sup> Français Langue Maternelle, Français Langue Étrangère et Français Langue Seconde.

Si l'on se place dans un cadre vygotkien et que l'on considère que le langage est l'outil de médiation nécessaire à l'élaboration des fonctions mentales supérieures telles que la compréhension, la résolution de problèmes, etc..., les séquences d'apprentissage peuvent être conçues comme des mini-recherches actions pour chacun des locuteurs-apprenants de L2. Le dispositif expérimental représente une mini-séquence d'apprentissage ; le premier enregistrement correspond à la résolution de la tâche avec l'aide du natif, dans une interaction qui n'est pas fabriquée puisque le natif était naïf ; le deuxième enregistrement correspond à la résolution de la même tâche de façon autonome. Or, on constate déjà, y compris dans les productions de locuteurs de français L1, une plus grande intégration syntaxique et le recours à des outils absents des productions du premier enregistrement. Ce dispositif peut être développé.

Aljaafreh et Lantolf (1994) s'intéressent à ce que Vygotski nomme la « microgénèse » où les changements linguistiques chez l'enfant se font en l'espace de quelques jours ou semaines. Ceci correspond précisément à l'espace temporel d'un cours de langue donc est applicable, disent les deux chercheurs, aux apprenants de L2. À partir de séances de tutorat dont le protocole est strictement défini, ils observent concurremment à une progression vers l'auto régulation un développement microgénétiq ue des lectures des apprenants. Autrement dit, à partir d'une construction qui se fait avec l'aide de l'expert, l'acquisition d'une certaine autonomie semble se traduire par une certaine *internalisation* qui n'est pas la simple reproduction d'une activité mentale d'un autre individu mais bien la transformation du processus lui-même et le changement des structures et fonctions. Ce travail peut être précédé d'une première séquence où l'étudiant prend connaissance d'un texte dont la planification a donné une mise en texte intégrant les outils syntaxiques qui doivent faire l'objet d'un apprentissage et qu'il doit rapporter. La tâche de rappel d'un texte présente un certain nombre d'avantages selon Appel et Lantolf (1994). Pour eux, si la production enregistrée n'est pas nettoyée pour ne garder que ce qui a trait au texte d'origine, on y trouve des occurrences de discours interne qui révèlent les passages difficiles où l'apprenant a dû utiliser le langage pour résoudre la tâche. Les deux chercheurs vont jusqu'à conclure que cette tâche est en fait une occasion pour l'étudiant de *comprendre* un texte.

Cette première séquence peut aussi permettre de diagnostiquer les éléments qui nécessitent un entraînement plus spécialisé, car, comme le dit Charolles (1986), il est bon de travailler une opération relativement bien délimitée plutôt que d'imposer *a priori* un traitement de l'ensemble. Les démarches d'évaluation doivent aussi être adaptées : les pairs peuvent être des experts au même titre que l'enseignant.

Je fais donc l'hypothèse qu'en didactisant le discours, c'est-à-dire en le faisant construire par l'apprenant — d'abord avec l'aide d'un expert (qui peut être l'enseignant mais aussi un natif qui devient l'espace d'un temps pédagogique un tuteur) pour petit à petit amener l'apprenant à le faire seul — celui-ci pourra automatiser de nouveaux schémas qui permettent d'utiliser des outils grammaticaux et syntaxiques pour traduire la mise en discours dans la langue étrangère, même si elle est seconde.

### Références bibliographiques

- Adam, J.M., *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université, 1992.
- Aljaafreh, A et Lantolf, J. P., « Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development », dans J. P. Lantolf, *Sociocultural theory and second language learning*, Numéro spécial de *The Modern Language Journal*, n° 78, 1994, p. 465-483.
- Appel, G. et Lantolf, J. P., « Speaking as mediation: A study of L1 and L2 text recall tasks », J. P. Lantolf, *Sociocultural theory and second language learning*, Numéro spécial de *The Modern Language Journal*, n° 78, 1994, p.437-464.
- Blanche-Benvéniste, C., *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 1997.
- Blanche-Benvéniste, C., Deulofeu, J. Stefanini, J. van den Eynde, K., *Pronom et Syntaxe, L'approche pronominale et son application en français*, Paris, SELAF, 1987.
- Bange, P., « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor : La construction interactive des discours en classe de langue*, n°4, 1996, p. 189-202.
- Bartning, I., « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée », *AILE*, n° 9, 1997, p. 9-50.
- Bartning, I. et Schlyter, S., « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », *Journal of French Language Studies*, Volume 14/3, décembre 2004, p. 281-299.
- Berrendonner, A. et Reichler-Béguelin, M.-J., « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue française*, n° 81, 1989, p. 99-125.
- Bouchard, R., « Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 83, 1991, p. 29-61.
- Carroll, M., « Word order in instructions in learner languages of English and German », *Linguistics*, n° 28, 1990, p. 1011-1037.
- Carroll, M et von Stutterheim, C., « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère », *AILE*, n° 9, 1997, p. 83-115.



- Charolles, M., « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques », *Pratiques*, n° 49, 1986, p. 3-22.
- Charolles, M., « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences », *Pratiques*, n° 57, 1988, p. 3-13.
- Charolles, M., *La référence et les expressions référentielles en français*, Paris, Ophrys, 2002.
- De Mulder, W. « Les démonstratifs : des indices de changement de contexte », dans W. De Mulder, N. Flaux et D. Van de Velde, *Entre général et particulier*, Arras, Artois Presses Université, 1997, p. 137-194.
- Givón, T., *Syntax: A functional-typological introduction*. Amsterdam, John Benjamins, 1984.
- Greimas, A.J., *Du Sens II*, Paris, Le Seuil, 1983.
- Guillemin-Flesher, J., *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*, Paris, Ophrys, 1981.
- Hopper, P., « Aspect and foregrounding in discourse », dans T. Givón (Éd.), *Discourse and syntax* (Syntax and Semantics 12), London, Academic Press, 1979, 213-241.
- Klein, W. *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Colin, 1989.
- Klein, W. et von Stutterheim, C., « Text structure and referential movement », *Sprache und Pragmatik*, n°22, 1991, p. 1-32.
- Lambert, M., « En route vers le bilinguisme », *AILE*, n° 9, 1997, p. 147-172.
- Lambert, M., Carroll, M et von Stutterheim, C., « La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais », *AILE*, n° 19, 2003, p. 41-70.
- Langacker, R.W., « Nouns and verbs », *Language*, n° 63, 1987, p. 53-99.
- Levelt, W. J. M., *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge Mass, the MIT Press, 1989.
- Martinez, P., *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je, n° 3199, 1998.
- Noyau, C., de Lorenzo, C, Kihlstedt, M., Paprocka, G., Sanz, G. et Schneider, R., « Two dimensions of the representation of complexe vent structures: granularity and condensation. Towards a typology of textual productioning L1 and L2 », dans C. Dimroth et M. Starren (Éds.), *Information structure, Linguistic structure and the dynamics of acquisition*, Amsterdam, Benjamins, 2003.
- Prodeau, M., « La syntaxe dans le discours instructionnel en LE », *AILE*, n° 11, 1998, p. 95-145.
- Py, B. 1989. « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », *D.R.L.A.V*, n° 41, 1991, p. 83-100.
- Slobin, D.I., « From "thought and language" to "thinking for speaking" », J.J. Gumperz et S.C. Levinson (Éds.), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 70-97.
- Vandeloise, C., *L'espace en français*, Paris, Seuil, 1986.

- Véronique, D. 1997. « Clause combining in French as a second language: some developmental issues », dans L. Díaz et C. Pérez (Éds.), *Views on the acquisition and use of a second language*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, 1997, p. 353-363.
- Watorek, M., *Conceptualisation et représentation linguistique de l'espace en français et en italien LM et LE*, Thèse de doctorat en Linguistique, Université Paris VIII, 1996.

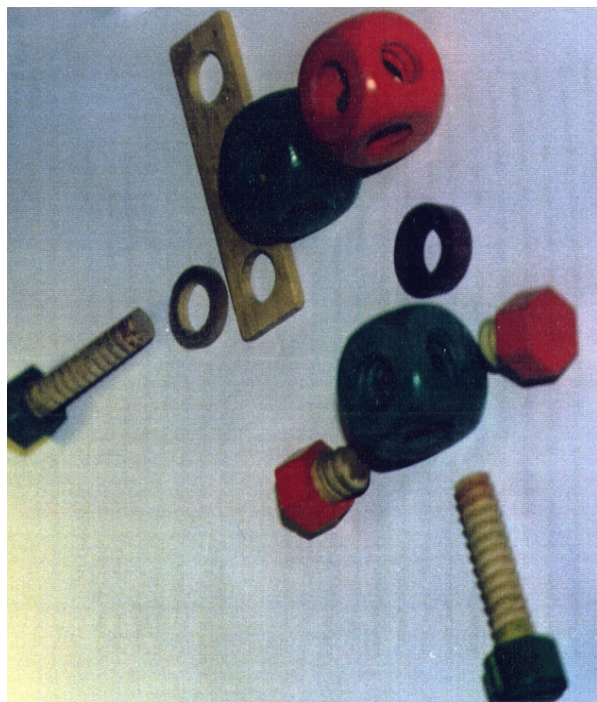
**Annexe**

Photo 1. Point de départ : Pièces à assembler pour le montage du jouet.

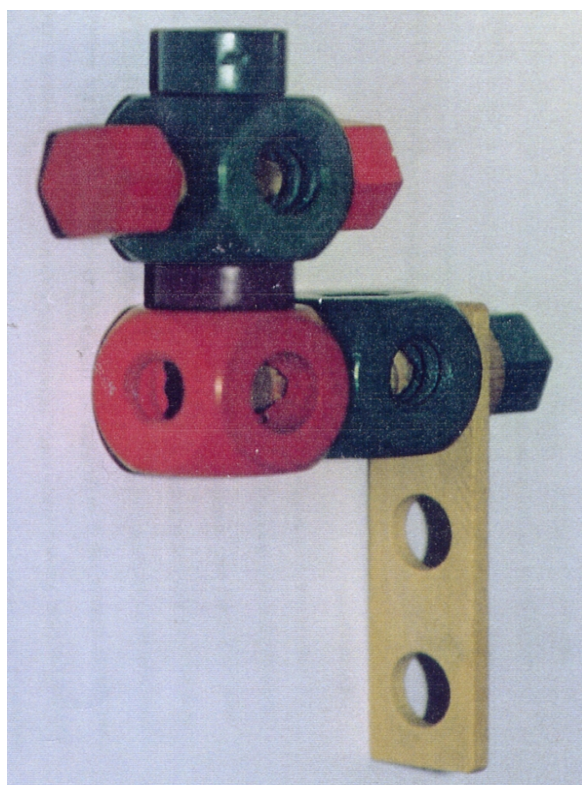


Photo 2. Point d'arrivée : Jouet monté.

## **Littérature**

## Étude de la nouvelle dans la classe de F.L.E.

Brigitte BONNEFOY  
SCEFEE<sup>127</sup>  
Université de Provence

### I. Pour la littérature en FLE : bilan

#### 1.1. Les 10 arguments énoncés par les didactologues

Nous essayons ici de donner un succinct panorama d'idées concernant les avantages que présente l'usage du texte littéraire en classe de langue autour de dix raisons<sup>128</sup> que nous avons recueillies auprès de didactologues favorables à cette perspective pédagogique. Leurs arguments nous semblent essentiels parce qu'ils se présentent comme des ancrages de l'expérience et de la réflexion autour de ce type particulier d'enseignement. Notre présentation opte pour une démarche plutôt taxinomique et propose un inventaire qui ne peut être exhaustif, la question du littéraire et de ses effets dans l'apprentissage d'une langue restant très ouverte d'autant que des domaines tels que la neurolinguistique, la psycholinguistique, la sociologie, l'ethnologie sont ici ignorés ou à peine abordés.

À la suite de Jean Peytard (1982), qui considère le document littéraire comme un lieu d'exploitation pédagogique de ce qui est en voie d'acquisition, et un lieu d'apprentissage où s'explore, s'essaye, se vérifie tous les possibles de la langue (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques), toutes ses virtualités connotatives, pragmatiques, culturelles, J. -F. Bourdet (1999) insiste sur l'idée de LABORATOIRE DE LANGUE. Effectivement, le texte fictionnel, organisation d'une vision unique du monde, décalé des codes dominants, présente un contexte extraordinaire pour l'apprentissage dont la tâche essentielle est de rétablir l'unité de la langue où tout résonne et interagit et cela à travers un trajet personnel. Ce trajet sera jalonné par des expériences qui donneront la mesure des manques, des failles, des vides, des écueils et qui parfois révéleront l'incomplétude de la langue elle-même, expérience inévitablement vécue par tout auteur ou lecteur. La confrontation au domaine du littéraire se présente donc comme une mise en abyme de la conquête d'une langue étrangère : dire au plus près de sa pensée tout en ressentant l'implacable barrière des mots qui rend difficile l'expression de l'émotion comme expérience individuelle.

Cette douleur du manque, de l'indicible propre à l'expérience littéraire pose l'acte d'écrire dans un entre-deux, l'auteur ayant un rôle de passeur pour

<sup>127</sup> Service Commun de l'Enseignement du Français aux Étudiants Étrangers, Aix-en-Provence.

<sup>128</sup> En petites majuscules dans le texte.

celui qui le lit. En somme, il s'agirait du passage d'une réalité commune à une réalité particulière.

J.F. Bourdet (ibid.) voit dans le texte littéraire une métaphore de l'apprentissage en cours : lieu à mi-chemin de deux états, l'un quelque peu douloureux puisque là se vit la perte d'une identité, l'autre où se construit une nouvelle identité.

Confronté au texte littéraire, l'apprenant subirait donc une double perte, celle de ses repères en langue maternelle et celle par rapport à de nouveaux repères gagnés, non sans frustration, en langue étrangère dans la mesure où l'acte de l'écrivain est avant tout sémantique, bouleversant ainsi les habitudes langagières.

Dans l'espace littéraire, une perte peut masquer l'autre, elles peuvent même se confondre dans la recherche du (des) sens. L'acceptation des manques linguistiques est plus aisée ainsi que la confrontation à l'inconnu, la langue identifiée comme celle d'un autre (l'auteur), qui en porte en tous les cas la marque et qui n'est pas d'emblée la langue commune. Cette dernière est délimitée par la fonction instrumentale, mercantile, fonctionnelle, enseignée en premier lieu selon une progression claire qui privilégie la capitalisation mémorielle, l'application stricte des règles, l'imitation et le transcodage de modèles. De ce fait, le découpage pédagogique nécessaire de la langue en étapes successives, la neutralise, la sépare du sujet apprenant qui ne peut se sentir impliqué, s'identifier à un énoncé vidé de son substrat (il lui manque un sujet).

Le texte littéraire n'est pas le prétexte à enseigner des connaissances nouvelles mais plutôt le lieu de découverte des écarts (bien entendu la langue littéraire suppose un acquis antérieur dont elle se distingue). Ce lieu d'apprentissage est donc la prise de conscience des limites des modèles construits, et le passage obligé à l'expression de soi. Le moment magique de mise à distance de la règle pour le jeu verbal et la nuance.

Ce premier argument qui retient l'équation entre texte littéraire et espace de pratique, de mise à l'épreuve et de constat entraîne le second qui est celui du LABORATOIRE DE LECTURE, soit l'expérience de la lecture en elle-même.

Le texte littéraire en rompant avec le réel, attire l'attention sur la variété de la norme, élargit le champ des significations. La dimension polysémique de la langue autorise des interprétations, favorise le sentiment de connivence qui s'apparente au « plaisir du texte »<sup>3</sup>.

Le travail sur la langue établit un énoncé dont le sens est soumis à la question, moyen de désigner la variation par rapport au code établi. L'ensemble de ces questions posées sans limite par un lecteur étranger le met en phase avec le texte. Là où il se questionne, il se heurte directement aux spécificités du

---

<sup>3</sup> Voir le concept Barthésien.

maniement singulier de la langue. Les ruptures constatées actualisent le travail d'apprentissage : il met en question le trajet du lecteur dans son rapport à la langue en le confrontant à celui de l'écrivain. La confrontation implique, pour accéder au sens, une reformulation. À travers la parole de l'autre à laquelle on peut identifier la sienne dans un rapport de complicité (voire plus tard prendre des distances en trouvant son propre style), on s'émancipe du carcan des modèles conventionnels.

Dans cette optique, M.-C. Albert et M. Souchon (2000) se faisant l'écho de J. Peytard qui soulignait l'importance d'une démarche de type sémiotique, préconisent la communication littéraire du point de vue pédagogique parce qu'elle est fondamentalement ouverte. L'enseignant, dans ce cas, ne peut être le dépositaire d'un sens du texte. Il adopte une position d'éclairer et montre comment et avec quels outils il est possible de construire du sens. En proposant des démarches à suivre, des itinéraires possibles de lecture, il doit, avec une position médiatrice minimale, faire en sorte que s'établisse la relation texte/apprenant et que ce dernier parvienne à une réponse entièrement personnelle qui comble le décodage laborieux de la première lecture. Ces chemins suggérés sont autant de voies susceptibles d'être explorées, expérimentées en fonction du niveau d'apprentissage, des motivations de l'étudiant et de son horizon d'attente.

Le texte littéraire parce qu'il est référentiel et qu'il occupe une place cruciale entre la langue et la culture est UN OBJET A PROPOS DUQUEL ON COMMUNIQUE. Un texte renvoie toujours, au moins par sa thématique à des références externes qui font plus ou moins partie de l'expérience concrète du lecteur et de son univers culturel. Par ailleurs en lecture étrangère (nous y reviendrons) la compréhension peut être mise en défaut parce qu'elle achoppe à la méconnaissance du champ connotatif des mots. Il va donc y avoir, et l'enseignant doit faire en sorte de favoriser cette démarche, un travail sur le jeu référentiel interne au texte qui entraîne l'élaboration d'hypothèses sur la signification globale du message.

Par conséquent, dans une classe de langue, des échanges se produiront à un double niveau. D'abord, l'expérience désignée (références externes au texte) permettra la réflexion critique, autorisera des observations de type comparatiste, mettra en valeur l'affirmation de soi par l'expression de son expérience personnelle. Ensuite, par un travail sur la co-référenciation (le texte incorporant la majorité de son contexte) afin de construire des connivences intérieures qui constituent peu à peu le trajet interprétatif désigné comme lecture plus ou moins exhaustive, s'établiront forcément des négociations.

De cette manière, l'opacité sémantique se dissout progressivement grâce à la capacité interprétative, si imparfaite soit-elle, laquelle correspond à la construction d'un trajet individuel et signifiant ne niant en aucun cas la charge

affective dont se revêtissent les mots selon les variables culturelles, ni les écarts interprétatifs liés à une culture différente de celle de l'ensemble. Car ces approches textuelles seront avant tout une réflexion sur le sens et la pluralité interprétative. Dans une perspective pédagogique, la finalité de l'apprentissage d'une langue est l'acquisition d'une compétence communicative. L'axe de progression que propose le choix du texte littéraire est d'orienter le jeu des échanges linguistiques vers une plus grande profondeur sémantique garante d'une implication individuelle plus large et plus motivante où se gagne l'autonomie.

Le littéraire, une langue dans la langue, intègre sa DIMENSION SENSIBLE ET ESTHETIQUE. D. Bertrand et F. Ploquin (1991) s'interrogent sur la prise en compte de la part du sensible dans la pédagogie de la littérature, évoquant sa plasticité. De ce fait les formes de l'expression deviennent un objet d'observation tout autant que les formes du contenu. Faire *voir* la langue revient à faire remarquer que la structure est une manifestation de la sensibilité, la figuration d'une pensée du monde. Développer la capacité à reconnaître la marque sensorielle de l'écrivain permet de mettre ainsi l'accent sur la perspective du lecteur, sa subjectivité. Il existe de ce fait un moment esthétique de la lecture qui est cet instant de plaisir où fusionnent deux façons de percevoir le monde. À cet instant où le lecteur partage la subjectivité de l'auteur s'opère la prise de conscience de sa propre subjectivité dans et par le langage et se découvre une identité par rapport à une culture donnée. Pour ces deux didactologues, l'enjeu de la pédagogie de la littérature se place dans des exercices appropriés ou projets lectoraux stimulant le contact étroit avec les formes textuelles (des modèles), encourageant la réalisation de cette aventure intersubjective intuitive et sensorielle.

L'expérience littéraire suppose d'une part l'interprétation soit la construction d'un sens de manière à la fois cognitive et sensorielle et d'autre part la construction (évolution) de la personnalité à travers les mots d'un autre : c'est bien entendu aussi une expérience intérieure.

La rencontre de deux univers dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère est une alchimie doublement efficace puisqu'elle permet de pénétrer le jeu des usages culturels de la sensibilité.

Du point de vue des approches méthodologiques, et au-delà de l'approche communicative et de compréhension, la première ayant une conception pragmatique présentant le texte littéraire comme document authentique avec une intention de communication illustrée par celui-ci, la seconde favorisant la stratégie cognitive, soit une démarche intellectuelle qui s'apparente aux techniques de lecture globale, il existe d'autres méthodes qui sous-tendent l'usage du littéraire en classe de langue. En effet, la méthode communautaire de Charles Curran, cité par Germain (1993) dont la conception est interactionniste, met en avant le développement de la pensée créatrice. Le contenu pédagogique



doit être orienté vers l'estime de soi et le sens de l'autre. La pensée créatrice peut avoir comme support et sujet d'inspiration efficaces le texte littéraire. Dans une atmosphère de liberté et de relaxation, le partage, l'échange des idées et des émotions ressenties dans la moirure des significations peut être effectué. Par ailleurs, la méthode suggestopédique de Lozanov (1978) utilise les arts pour casser les barrières psychologiques. C'est une conception expressive : il s'agit de parler à travers un autre. Selon cette perspective, le texte littéraire offre une multitude de masques. Que ce soit en se plaçant derrière l'auteur, sa conception, les personnages, la situation, le jeu dramatique, tout en littérature permet la distance nécessaire qui stimule l'expression et renforce l'affirmation de soi.

Dans le contexte du littéraire (hors du champ du réel), il est aussi plus facile de passer à des moments de créativité scripturale qui sont toujours une occasion de réparation. Les ateliers d'écriture sont une prolongation de la lecture. C'est là avant tout le lieu d'une conception esthétique de la langue, une pénétration dans le laboratoire du langage. Chaque fragment textuel donne la matrice d'autres textes possibles par l'observation des actes créateurs, de l'alchimie des formes. Une réelle réflexion didactique consiste à organiser les projets de lecture en vue de les convertir en création par le processus de l'interprétation.

Remarquant que la classe de langue est UN ESPACE DE PRODUCTION FICTIONNELLE, un espace où l'imaginaire est constamment sollicité, F. Cicurel (1999) rapproche étroitement la communication didactique et la communication esthétique. En effet, les interactions à visée didactique comportent des séquences de jeu, de simulation et en conséquence, on peut faire l'hypothèse d'une similitude entre ces deux champs.

La classe, lieu rêvé où l'on parle la langue cible, s'apparente à une scène de théâtre où l'on adopte, pour beaucoup d'énoncés, la posture de la feinte. Comme le soulignait J. Searle (1979), rien ne distingue certains énoncés ordinaires d'autres énoncés littéraires sinon cette posture qui fait que ces derniers ne renvoient pas à un référent réel.

Dans cette logique, F. Cicurel (ibid.) s'interroge sur le fait que le processus cognitif à mettre en œuvre pour s'approprier une langue étrangère nécessite un recours aux facultés d'imagination.

Dans les discours produits en classe, l'apprenant n'est pas obligé d'émettre une proposition vraie, il faut par contre qu'elle soit conforme à l'enjeu du cours qui est une imitation du monde réel par le biais de séquences fictionnelles permettant une construction de la connaissance en langue. Autrement dit, les actes de parole ne sont pas connectés au champ de l'action (on ne réalise pas *en vrai*) mais à la dimension métalinguistique de la langue (un important dispositif de communication sur la langue comme les explications, les paraphrases, les reformulations ou les indices de contextualisation).

Pour conclure, si apprendre une langue génère des entrées en fiction c'est que l'on suspend le contrat de vérité comme le lecteur le fait en ouvrant un roman. Ainsi, la parenté des deux univers (classe et littérature) permet à celui qui apprend une langue de se familiariser involontairement avec les modes énonciatifs et pragmatiques du texte littéraire.

La classe de langue est le lieu emblématique de l'interculturel selon la formule de M. Abdallah-Pretceille et de L. Porcher (1996 : 142) : La didactologie des langues et cultures, discipline née sous l'impulsion de R. Galisson (1982), conçoit la classe de langue comme un lieu d'échange et d'apprentissage de la diversité culturelle, abandonnant l'optique francocentriste. En somme, si l'on envisage l'enseignement de la culture, on doit prendre en compte les autres cultures.

M. Abdallah-Pretceille (2000) attire l'attention sur la nécessité d'envisager la communication dans sa double dimension, langagière et relationnelle, et la remise en question de la distinction entre le paradigme culturel et le paradigme linguistique.

Par ailleurs, étant donné les évolutions structurelles et sociales, l'approche interculturelle semble d'emblée cruciale dans la mesure où nous vivons dans un monde marqué par les métissages et acculturations réciproques. Aussi, ce qui apparaît primordial, ce n'est plus la culture en tant que système mais la rencontre et la relation à l'autre. L'altérité occupe le premier plan et la question culturelle passe au second. Si d'une part l'appropriation d'une langue est indissociable d'une identification culturelle, et ici on peut affirmer que la communication littéraire fait partie intégrante des échanges langagiers circulant dans une société donnée, d'autre part LA NARRATION LITTÉRAIRE SE PRÉSENTE COMME UN LIEU PRIVILÉGIÉ DE DÉCENTRATION, DE RELATIVISATION DU SUJET ET DE RÉFLEXION SUR SOI ET LES AUTRES. En ce sens, elle possède la particularité à la fois de contextualiser géographiquement, temporellement donc permettre une entrée de l'anthropologie ou ethnologie, mais aussi d'universaliser dans la mesure où la capacité de créer des narrations est le propre de l'esprit humain qui organise de la sorte une représentation de l'expérience humaine.

M. De Carlo (1999) de l'Institut Montessori à Rome note que d'après des études psychologiques récentes, les histoires rangées dans notre inconscient fonctionnent comme des contenants qui organisent les événements et les transforment en expériences significatives.

La narration exprime une modalité de représentation du monde et de nous dans le monde, liée à des phases précoces du développement mental définissant la mémoire épisodique. De cette manière se constitue un répertoire d'attente car cette forme archaïque de mémoire présente les mêmes paramètres que la

structure narrative : unité, cohérence narrative, présence de soi et de l'autre, développement, attentes et conclusions.

Les récits, instruments de structuration individuelle répondraient à l'exigence primaire pour l'homme de construire du sens. Les êtres humains organisent leur pensée du monde selon deux modalités, soit l'argumentation, pensée propositionnelle, soit le récit d'histoires, pensée narrative. La modalité narrative cherche à insérer les conditions humaines générales dans l'expérience particulière, à localiser l'expérience dans le temps et l'espace.

Nul doute que le rôle de la narration est d'une importance capitale dans le développement psychologique des apprenants en quête d'une identité nouvelle, que la littérature est UN CHAMP DE CONSTRUCTION DE LA PERSONNALITE.

La lecture de récits est un plaisir de compensation (on cherche par la lecture un accord avec le monde extérieur), de confirmation (on trouve mieux exprimé ce qu'on pensait confusément), d'exploration (on découvre de nouveaux horizons intellectuels). Ces trois formes de plaisir sont d'autant plus vives dans la lecture de textes étrangers qu'auparavant nous sommes confrontés à une frustration plus grande (la barrière de la langue). Pour l'apprenant d'une langue étrangère, l'enjeu dans la création d'une version du monde à l'intérieur de laquelle il peut s'organiser une place est plus important et son rôle de lecteur comme coopérateur interprétatif est d'autant plus actif.

Les œuvres littéraires, espace à la fois commun et singulier, permettent de communiquer au-delà des différences culturelles, présupposent une pluralité de consciences du monde. Leur fonction esthétique laissant libre cours à la coopération interprétative permet l'identification de l'autre, ce qui constitue à la fois la découverte de notre propre identité et de notre propre culture tout en permettant de transcender la dimension locale du texte, et en favorisant une attitude transformatrice : l'adhésion à une *autre culture*, la reconnaissance de soi à l'intérieur d'un univers différent.

Il semble évident que la didactique d'une langue s'élargit à l'étude de la culture, indispensable à la compétence de communication. En effet la langue a partie liée avec la culture, qu'elle soit savante, courante ou comportementale (attitude gestuelle) et dans cette voie, nous nous référons à la didactique des langues et cultures (voir Galisson et Puren, 1999), où il faut donner les moyens d'une réflexion à partir de l'objet/texte qui alors dépasse le cadre technique de l'analyse afin de lui conférer une dimension plus humaine, autrement dit plus pratique. Et tout d'abord considérer le discours littéraire comme un discours situationnalisé.

La littérature est un moyen de nous comprendre : il s'agit de prendre acte d'un monde décrit par le texte quel que soit son genre, d'observer que le tissu morphosyntaxique dans lequel les mots sont insérés, la valeur qu'ils obtiennent font partie du PATRIMOINE DE LA SOCIETE ET DE LA CULTURE dans lequel le texte est né. Sa fonction référentielle ouvre l'axe d'étude de la civilisation. La

connotation par exemple est à étudier d'un point de vue à la fois linguistique et culturel.

Pour plus d'efficacité au niveau de l'apprentissage, il conviendrait donc d'opter pour des textes qui partent d'un univers où les apprenants évoluent, un univers attesté ou à vérifier, représentatif d'une société dans laquelle on peut se projeter et vivre son rapport à une langue nouvelle.

En premier lieu, la classe de langue en milieu endolingue est hétérogène. Dans ce contexte, on n'envisage l'enseignement de la culture qu'en prenant en compte les autres cultures. Elle doit être un lieu d'échanges et d'apprentissage de la diversité.

L'usage du littéraire dans une conception interactionniste de l'enseignement qui travaille à partir de la dynamique du groupe, est intéressant. Si le contenu pédagogique de manière générale doit être orienté vers l'acceptation, l'estime de soi et le sens de l'autre, le développement de la personnalité dans sa DIMENSION CIVIQUE est visé. Or le texte littéraire présente l'avantage de montrer d'emblée la variété de la norme, la diversité des points de vue. De plus son ouverture nécessite des interprétations. D'un côté, par la prise de position du lecteur (face à un groupe) une morale de la responsabilité s'acquiert, d'un autre côté le débat sur le sens (la négociation) est un apprentissage de la coopération avec ses pairs. De surcroît la diversité des lectures, la surprise qu'elles peuvent parfois susciter permet une reconnaissance de l'autre et de sa culture. La multiplicité des interprétations (construction d'une identité par rapport au groupe) suppose l'exercice du respect d'autrui, de la tolérance, de l'égalité. En ce sens le texte littéraire peut être un outil de formation à la citoyenneté universelle.

J.-F. Bourdet (1999) poursuit sa réflexion sur le caractère paradoxal de la lecture étrangère dont LA DIFFICULTE APPORTE FINALEMENT AU SENS. *A priori*, le manque de connivences référentielles peut présenter des obstacles majeurs de déchiffrement, la compréhension être troublée par la méconnaissance du champ connotatif des mots. Ce manque va être comblé par le fait que la construction référentielle va se mettre en place à l'intérieur du texte, celui-ci incorporant une partie de son contexte (le co-texte) et révéler tout l'intérêt de la lecture étrangère qui requiert une attention sans demi-mesure et qui ouvre un champ de recherche de type sémiotique à appréhender dans le cadre pédagogique. Il est question d'une étude soignée des mécanismes qui mettent en place le style de l'écrivain et qui pourrait échapper à un natif s'il ignore toutes les spécificités de la langue.

La lecture étrangère met en exergue les limites des modèles, les irrégularités qui font le rapport d'un individu à ses mots, qui authentifient le choix des formes utilisées. Aussi cette lecture est-elle d'autant plus riche qu'elle pose la question de l'existence de l'œuvre (sa fonction poétique ou littéraire),

un ensemble de mots contenant du sens, une représentation singulière du monde accordant une identité à l'auteur mais aussi au lecteur puisqu'il s'agit d'une quête, d'une interprétation, d'un engagement de part et d'autre.

## 1.2. Rappel sur la particularité de la lecture en langue étrangère

Les difficultés de la lecture en langue étrangère qui se traduisent par un décodage laborieux des unités les unes après les autres sont liées au fait que le lecteur n'a pas une disponibilité suffisante pour comprendre la relation entre les unités. Cela est dû à trois sortes d'obstacles : lexicaux, grammaticaux (agencement textuel) ou référentiels. À partir de ces observations, F. Cicurel (1991a et b) élabore une méthodologie de l'apprentissage de la lecture permettant d'acquérir des compétences de compréhension globale et d'éviter de cette manière le déchiffrement linéaire. Il s'agit d'activités d'exploration et de reconnaissance sous forme de consignes qui entraînent à une lecture balayage plus que studieuse. Ces consignes proposent des recherches sur le contenu, la structure, le vocabulaire, la narration et le genre, elles permettent au lecteur d'exprimer son opinion, ses émotions. L'itinéraire de lecture suppose quatre phases. La prélecture, une étape d'observation et d'anticipation, une exploration de la situation initiale, cadre du récit autorisant la formulation d'hypothèses à partir desquelles émane le désir de lecture, la lecture découverte, un travail sur le sens qui se construit par des repérages divers au cœur de séquences, puis l'après-lecture qui suivant les précédentes étapes équivaldrait la lecture en langue maternelle. Elle peut être dès lors suivie de commentaires.

Lire un texte littéraire selon cette méthode, c'est initialement l'aborder comme un texte informatif, c'est-à-dire davantage chercher à retrouver le sens qu'à le donner. F. Cicurel (1991a et b) propose donc une méthodologie interactive qui consiste à demander aux apprenants d'émettre des hypothèses et des interprétations au fur et à mesure de leur lecture/découverte. Le texte est de moins en moins étranger parce qu'en le travaillant ainsi on le fait sien. Cette implication forte, ce labeur sur la matière permet ensuite une appréciation, un jugement, autorise la critique.

## 2. La nouvelle : un genre adapté

### 2.1. Un choix pédagogique à travers 7 particularités<sup>4</sup>

Après cette première partie, tour d'horizon théorique initié par les didactologues abordant la problématique du littéraire en classe de F.L.E., en qualité de pédagogue nous nous tournons vers la pratique, comme une réponse induite par les observations qui ont été faites, un continuum de la série

---

<sup>4</sup> Ces particularités seront en petites majuscules dans le texte.

d'arguments donnés et nous proposons l'étude de la nouvelle moderne particulièrement adaptée à la classe de langue. Nous avons relevé les particularités du genre qui déterminent ce choix.

Il est une erreur à éviter : le morceau choisi qui prive le lecteur du début et de la fin d'un récit, ce qui peut entraîner — ici, dans le cas de la lecture étrangère — au mieux le sentiment de frustration sinon le désintérêt. En effet, la plupart du temps, on propose par rapport à l'extrait des tâches à accomplir et le plus souvent des questions de compréhension. Ce qui stipule d'emblée une soumission au texte (très peu d'extrapolations possibles dans la mesure où l'on ne possède pas de vision d'ensemble), une dépendance au point de vue de l'enseignant qui attend en fonction du choix du texte qu'il propose des réponses type : l'autonomie, la liberté du lecteur sont niées.

L'avantage de la nouvelle dans l'apprentissage de la lecture et de la langue tient à sa forme. C'est un récit bref, autonome, une fiction à dominante narrative dont le plan est soigneusement élaboré en vue du dénouement. La pureté de la structure, le resserrement dans un espace étroit (la plupart offrant une unité de lieu, d'action, un nombre de personnages limité) donne une unité d'impression. Ce récit appelé à être lu d'une traite s'apparente à un tableau. Représentation subjective d'un événement (unicité du point de vue qui est aussi un parti pris de l'économie sur le plan référentiel), la nouvelle implique un travail important de stylisation et d'esthétisation, elle fixe un état d'âme, une atmosphère. Paradoxalement, alors que nous verrons qu'elle convie à l'extrapolation, qu'elle s'ouvre sur un au-delà du texte grâce au questionnement qu'elle suscite, sa forme à la fois simple et très précise, son univers microcosmique engendre un sentiment de sécurité pour le lecteur qui est une des conditions de son plaisir. Elle offre la possibilité d'UNE APPREHENSION GLOBALE et rend pour cela le texte a priori accessible.

Nous avons vu que l'un des principaux handicaps de la lecture en langue étrangère est la difficulté d'établir les liens entre les unités lexicales parce que la distance au texte n'est pas suffisante. Le lecteur, trop préoccupé par un décodage mot après mot, même s'il parvient à restituer un sens dérivé d'un assemblage d'éléments linguistiques constituant une unité, reste éloigné, à cause de son effort au niveau de la microstructure, de la signification globale. De plus, parvenu avec difficulté au bout d'une séquence, il y a de fortes chances qu'il soit déjà détaché de la construction signifiante de la précédente. Aussi LA BRIEVETE DU RECIT QUI LIMITE LE NOMBRE DE DONNEES FAVORISE LA CAPACITE DE RETENTION MEMORIELLE.

LA RELECTURE, QUAND IL S'AGIT D'UNE NOUVELLE, N'EST PAS LE SEUL FAIT DE LA LECTURE ETRANGERE. La nature de la nouvelle porte sur la structure, tous les éléments étant dans un rapport dynamique de présence simultanée et

concentrée. Le retour en arrière est nécessaire car il y a une subordination des détails à l'ensemble et il est le moyen pour tout lecteur d'établir une liaison entre le début et la fin, entre l'évènementiel et la totalité. L'activité de déchiffrement imposée par le genre sera de ce fait plus acceptée par l'apprenant. Elle ne correspondra plus au manque linguistique qui stigmatise, affole et démotive le lecteur étranger mais se présentera comme une règle du jeu imposée par la nature même du genre.

Invité à construire du sens en regroupant de manière synchronique des éléments distribués dans la chaîne du discours, le lecteur se retrouve dans la position de l'enquêteur dans les récits à énigme. Effectivement, la nouvelle se présente comme UN TEXTE INDICIEL, un palimpseste à déchiffrer, l'enjeu de la lecture étant de rétablir l'élément occulté à partir de traces disséminées dans le texte. Ce comblement rétrospectif propre à la nouvelle contribue à enrichir le texte de virtualités.

La vigilance du lecteur à l'égard des détails, des indices, des faits secondaires mais révélateurs lui permet de saisir une succession de causes et d'effets ainsi qu'UNE LOGIQUE NARRATIVE dans un univers de signes éparpillés dans la trame textuelle. Il faudra observer les constellations verbales, les champs sémantiques et thématiques, les réseaux d'images, les rapports d'antithèses et les paradoxes. S'attarder surtout sur la forme qui révèle un ordre spatial et temporel particulier, saisir le trajet narratif et les séquences d'actions, les évènements qui se répètent, les formes syntaxiques et rhétoriques réitérées (comme l'anaphore). La nouvelle contemporaine montre souvent que l'essentiel n'est pas dans la construction de l'intrigue (l'évènement pouvant être *in absentia*) mais dans l'évocation de l'instant, dans la relation métaphorique entre le cadre et les personnages. Elle suggère plus qu'elle ne révèle, c'est pourquoi elle demande à être décryptée à travers deux classes d'unités narratives, les fonctions qui forment l'armature du récit et les indices qui renvoient de façon implicite à un sentiment, une atmosphère. En somme, elle demande à être déconstruite afin de mieux établir les rapprochements et les oppositions qui feront la logique, dénoueront la problématique. Car si du genre se dégage un parti pris pour le réalisme, la retranscription n'est pas souvent simple et réaliste au niveau de la chronologie, de la gestion de l'espace, de la psychologie des personnages souvent peu épaisse. C'est une histoire inattendue, surprenante, voire fantastique qui s'inscrit dans la réalité quotidienne, un art de la révélation instantanée (le roman étant un art de l'évolution), intense, rapide, paroxystique où se joue le destin des personnages.

Le récit bref conduit à EXTRAPOLER, à passer du sens littéral au sens symbolique. Il a une valeur exemplaire et initiatique. La nouvelle s'ancre dans le réel représenté dans son éclatement : la restitution de la richesse de l'instant qui

fait référence à la problématique du réel par le biais d'une quête de la vérité, d'une volonté de sens, de cohérence, apparaît dans l'unité d'impression qu'elle donne à voir (une représentation subjective). La fin, lieu d'intensité maximale, selon son degré d'ouverture pluralise la signification. Bien souvent, elle institue une incertitude interprétative grâce à de nombreuses zones d'ombres, une part d'irrésolu qui ouvre sur un au-delà du texte. Elle peut être suspensive, maintenir la tension conflictuelle ou prospective, offrant plusieurs probabilités. En tous les cas, elle engendre une réaction immédiate du lecteur qui, dans un premier temps, du fait de l'incertitude procèdera par *un travail sur le texte* parce que celui-ci demande une coopération interprétative supérieure. L'ambiguïté et l'indécidable étant les apanages des nouvelles modernes, le sens n'est pas figé et l'opacité de l'allégorique multiplie les lectures. L'ouverture est un appel à la reconstruction du sens dans la phase de relecture mais aussi dans l'immédiateté de la lecture qui requiert une double attention. Là s'établit le contrat : le lecteur en éveil est invité tout de suite à agir avec une démarche de type sémiotique.

La brièveté du récit, la rapidité de la chute, la condensation de l'évènementiel amoindrissent l'évolution de la narration, toutefois le lecteur doit faire preuve d'UNE DOUBLE ATTENTION. Une attention prospective, anticipatrice qui correspond à son horizon d'attente et une attention rétrospective, conservatrice (une rétention mémorielle forte) à cause de la condensation. Parce que la nouvelle condense le multiple par exemple la métaphore est sa figure privilégiée. Ces deux attitudes qui intensifient le rapport au texte sous tendu par le questionnement latent qu'il suscite et quelquefois intensifie à la fin, produisent la jouissance de la lecture d'autant plus que l'effet de surprise provoqué par l'évènement perturbateur intervient vite dès que le cadre (espace, temps, personnages) est mis en place en attendant l'issue.

L'attention n'est jamais relâchée, le descriptif intervenant peu, le rythme a même tendance à s'accélérer.

## 2.2. Du point de vue de l'apprentissage : les aptitudes requises

Dans une classe de langue, la confrontation à ce type de texte entraîne plusieurs effets très positifs, et répond aussi aux observations qui ont été répertoriées dans la première partie.

D'abord, nous l'avons vu, ce texte court et complet, est sécurisant de prime abord, motivant. Ce cadre fermé, protecteur, encourage l'enseignant à laisser plus de liberté aux apprenants qui évolueront à travers leurs recherches de manière plus autonome. Bien entendu, il faut nécessairement leur donner les moyens d'avancer seuls, de travailler avec leur capacité personnelle d'analyse. On leur fournit les outils soutenant leur appréhension du texte soit des techniques classiques de relevés et de repérages engendrant une attention soutenue à la matière langue. Ce processus actif est lui aussi sécurisant parce



que balisé par des demandes de faire sous couvert d'une sorte d'enquête, d'un relevé d'indices dont le principe est ludique. La recherche du sens se fera après cette observation des mots, de leur agencement, et cette fois selon un mode déductif, les lecteurs construiront le sens qu'ils veulent donner au texte, cela aussi en toute liberté, ce qui signifie que leur identité, leur parcours, leur expérience entreront en jeu dans leur point de vue. Ce travail du texte met à égalité le lecteur natif et le lecteur étranger : il est obligatoire avec ce type de texte, il procède des mêmes aptitudes d'analyse de la langue et pour cela la lecture se trouve valorisée.

La multiplicité des lectures qui sera le résultat de ces enquêtes provoque la communication avec les autres : on va tenter de négocier le sens afin de se rapprocher au plus près des intentions de l'auteur, tenter aussi de définir le degré d'ouverture... Par cette voie, on entre dans la dynamique du groupe. Celle-ci doit reposer sur la tolérance pour son harmonie qui implique aussi des efforts de compréhension, de reconnaissance de l'autre, d'appréciation, de partage, d'encouragement mutuel. Une double aptitude est convoquée dans cet exercice à dimension civique : l'écoute de l'autre, son respect et l'expression de soi, de sa réflexion, de son analyse. Dans le débat d'idées émanant de l'ouverture des textes, l'expression personnelle est une vraie source de plaisir. La nouvelle est une forme qui institue un contexte d'étude entraînant l'expression libre, le sentiment donc d'indépendance qui lui-même suscite l'estime de soi. Par ailleurs, l'interprétation plus libre dépend sans doute du phénomène contre culturel du genre qui se démarque du roman dont l'idéologie est plus institutionnalisée. C'est une écriture plus transgressive qui privilégie des situations exacerbées, exploite des thèmes et des valeurs refoulés.

Enfin, elle provoque un effet miroir. La situation d'un apprenant en langue étrangère est malaisée, conflictuelle, déstabilisante voire angoissante (la perte d'identité). Or nombreuses sont les nouvelles modernes mettant en scène la crise des rapports du moi et du monde. Elles problématisent l'appartenance de l'individu à un groupe ethnique, culturel, social. Elles présentent des personnages en rupture de société, des sujets en crise qui doutent et qui ont peu de prise sur leurs entours. À travers les personnages, les explications qui pourront être données de leur psychologie, se manifestent les troubles et les inquiétudes de chacun. Essayer de comprendre le personnage (prendre avec soi), c'est aussi éprouver *ses* sentiments. Grâce aux personnages, on a l'occasion à travers eux de parler de soi, de faire sauter des barrières puisque l'on peut aussi toujours, au cas où l'on se sentirait trop engagé personnellement, se retrancher derrière le masque fictionnel.

### **3. Un corpus à élaborer**

#### **3.1. Les critères de sélection et le déroulement d'une séance**

En tant que pédagogue, nous devons organiser un corpus évolutif. Nous devons faciliter l'accès à la lecture, permettre aux lecteurs étrangers de s'accommoder rapidement aux propriétés du texte.

En premier lieu, il convient de sélectionner des nouvelles courtes de manière à pouvoir avoir tout le texte sous les yeux<sup>129</sup> qui puissent permettre la mise en jeu des stratégies discursives relevant du domaine d'expérience des étudiants, soit le niveau de langue mais aussi des thématiques suscitant l'échange d'expériences, le débat culturel et interculturel, les ouvertures suffisantes pour que puissent s'exprimer l'affectivité, les émotions, l'imaginaire. En effet, il est nécessaire que l'univers présenté soit reconnaissable.

De plus, nous avons relevé le parti pris de la nouvelle pour le réalisme, même si l'évolution débouche sur le fantastique. La situation initiale est la plupart du temps ancrée dans le réel. Ici peut apparaître un thème civilisationnel, culturel : un problème social par exemple.

Nous indiquons les diverses étapes du déroulement d'une séance. Une prélecture se fait avec la totalité du groupe, les questions et remarques ne visent qu'à mettre en valeur dans cette première étape les aspects grammaticaux ou lexicaux récemment rencontrés ou utilisés dans d'autres contextes. Il s'agit d'établir un lien entre les informations acquises et les informations nouvelles. À ce stade tout le lexique est clarifié. En petits groupes, après une relecture silencieuse, et avec une série de tâches à réaliser (activités de repérage, de relevé) liées aux fonctions narrative et descriptive (indicateurs de lieu, de temps, modes de focalisation) et des questions très ouvertes, les étudiants font une lecture globale. Il est néanmoins important que lors de cette étape d'interprétation, l'enseignant ait un léger contrôle. En se déplaçant d'un groupe à l'autre, il peut faire réagir sur un aspect particulier, favoriser des orientations qui garantiront des optiques différentes, encourager un sens donné ou un autre. Le groupe classe se reforme, un étudiant mène le débat (les positions exprimées peuvent être celles d'un groupe ou d'un individu : 'nous avons pensé que...' ou bien 'je pense que...'). L'enseignant n'intervient pas : toute interprétation, même la plus saugrenue doit pouvoir être exprimée. La discussion et les commentaires témoignent de la littérarité du texte : l'accès au sens se fait par un réajustement continu. La réflexion s'articule avec un travail écrit qui fixe la marque personnelle de la lecture dans la mesure où naturellement il est un bilan de découvertes.

### 3.2. Quelques propositions à titre d'exemple

---

<sup>129</sup> Une ou deux copies A4 ou A3.

En considérant qu'un texte peut être plus favorable à l'étude d'une technique d'analyse, pour ce qui est de l'étude de la structure (anachronie, durée, distance et énonciation, perspective, encadrement, effet de réel, intertextualité) nous proposons :

- *Jeudi matin au café du commerce*, Annie Saumont
- Toutes les nouvelles de *Les nouvelles lettres de mon moulin*, Michéa Jacobi ( pastiche des *Lettres de mon moulin*, pouvant être l'objet d'une étude comparée).

Pour ce qui est de l'étude thématique (champs sémantiques et lexicaux, connotations) :

- *Scène d'une vie de chien*, André Kédros (les nouveaux pauvres, attitudes des pouvoirs selon les époques ou les pays face aux pauvres)
- *Le chaton*, André Kédros (carrière et vie familiale). Type de question ouverte : 'le couple va-t-il se séparer ?'
- *Au bout du quai*, Jean-Claude Izzo (chômage). Type de question ouverte : 'pourrait-il y avoir une autre fin ?'
- *La fin de Robinson Crusoé*, Michel Tournier (illustré par *Nord perdu* de Nancy Huston pour le niveau avancé) (voyage et retour, être un étranger). Type de question ouverte : 'pensez-vous qu'il soit difficile de rentrer chez soi quand on est parti depuis longtemps ?'
- *Mademoiselle*, Jean-Denis Bredin (la retenue des sentiments, les non-dits, regrets). Type de question ouverte : 'quelle est votre phrase préférée et pourquoi ?'
- *Le croissant du trottoir*, Philippe Delerm (le plaisir). Type de question ouverte : 'quel serait un plaisir semblable *bien de chez vous* ?'
- *Matin brun*, Frank Pavloff (les totalitarismes). Type de question ouverte : 'la nouvelle réveille-t-elle des peurs en vous ?'

Cependant, bien entendu, l'étude structurelle et thématique se fera sur tous les textes. Toutes ces nouvelles ont été testées à un niveau intermédiaire où l'autonomie lectorale n'est pas encore acquise.

Ces nouvelles ne sont que des exemples répondant à nos critères : brièveté du texte, simplicité (relative), ouverture sur des thématiques ou questionnements exploitables sous forme de discussion. L'évolution du corpus dépend des affinités littéraires et des besoins des enseignants (on enseigne bien ce qu'on aime !). L'exploitation elle-même n'a pas de clôture. On peut très bien adapter,

traduire, transposer, jouer un texte. On peut aussi le mettre en pièces, changer des épisodes, le faire évoluer. En somme, peu importe l'usage, nous avons avant tout ici tenu à clarifier une position : organiser l'argumentaire qui rend nécessaire l'utilisation du littéraire en classe de langue, la faciliter aussi par quelques propositions.

## Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. A., *Regards croisés sur le F.L.E et les sciences de l'éducation*, Les cahiers de l'Asdifle, n°12, 2000.
- Abdallah-Preteille, M. A. et Porcher, L., *Éducation et communication interculturelle*, Paris, P.U.F., 1996.
- Albert, M.-C. et Souchon, M., *Les textes littéraire en classe de langue*, Paris, Hachette, Coll. -F- Autoréférences, 2000.
- Bertrand, D. et Ploquin, F., « Littérature : esthétique et pédagogie », dans XX, *Les enseignements de la littérature*, Les cahiers de l'Asdifle, n°3, 1991, p. 32-39.
- Bourdet, J-F. (Dir.), *Fiction littéraire et apprentissage des langues*, ELA, n°115, Paris Didier Érudition, Juillet/Septembre 1999.
- Cicurel, F., « La lecture littéraire. Propositions pour une approche interactive » *Les cahiers de l'Asdifle*, n° 3, 1991a, p. 12-18.
- Cicurel, F., *Lectures interactives en classe de langue*, Paris, Hachette, 1991b.
- Cicurel, « Littérature, fiction et apprentissage : le mode fictionnel du discours », dans J.-F. Bourdet (Dir.), *Fiction littéraire et apprentissage des langues*, ELA n°115, Paris Didier Érudition, Juillet/Septembre 1999, p. 305-316.
- Germain, C., *Évolution de l'enseignement des langues*, Paris, Didier, Clé International, DLE, 1993.
- De Carlo, M, « Narration littéraire, dimension interculturelle et identification », dans J.-F. Bourdet (Dir.), *Fiction littéraire et apprentissage des langues*, ELA, n°115, Paris Didier Érudition, Juillet/Septembre1999, p. 305-315.
- Galisson, R., *D'autres voies pour la didactique des langues*, LAL, Paris, Didier, 1982.
- Galisson, R. et Puren, C., *La formation en question*, Paris, Clé International, 1999.
- Grojnowski, D., *Lire la nouvelle*, Paris, Nathan Université, 2000.
- Lozanov, G., *Suggestology and outlines of suggestopedia*, New York, Gordon and Breach, 1978
- Peytard, J., *Littérature et classe de langue*, Français Langue Etrangère, Paris, Hatier/Credif, 1982.
- Searle, J., *Le statut logique du discours de la fiction, sens et expression*, Paris, Minuit, 1982.

## Les nouvelles<sup>5</sup>

Saumont, A., « Jeudi matin au café du commerce », dans A. Saumont, *La terre est à nous*, Paris, Gallimard, 1998, p. 23-31.

Jacobi, M., *Les nouvelles lettres de mon moulin*, Castelnau-de-Lez, Climats, 1997.

Kedros, A., « Scène d'une vie de chien », *le Monde diplomatique*, mars 1982.

Kedros, A., « Le chaton », dans A. Kedros, *Entre chien et loups*, Paris, Éditions J. Losfeld, 1999, p. 15-21.

Izzo, J.-C., « Au bout du quai », dans J.-C. Izzo, *Vivre fatigue*, Paris, Libro, 1998, p. 59-68.

Huston, N., *Nord perdu*, Arles, Actes Sud, 1999.

Tournier, M., « La fin de Robinson Crusoë », dans M. Tournier, *Le coq de bruyère*, Paris, Gallimard, Coll. Folio, 1978, p. 21-25.

Bredin, J.-D. « Mademoiselle », dans J.-D. Bredin, *Battements de cœur*, Paris, Fayard, 1992, p. 9-21.

Delerm, P., « Le croissant du trottoir », dans P. Delerm, *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*, Paris, Gallimard, 1997, p. 20-21.

Pavloff, F., *Matin brun*, Le Chambon-sur-Lignon, Cheyne, 2003.

---

<sup>5</sup> Par ordre d'apparition dans le texte.

**Phonétique et  
non-verbal**

## Les faits de réduction et d'assimilation dans l'enseignement du français : pour une *phonétique situationnelle*<sup>130</sup>

Danielle DUEZ  
LPL, CNRS UMR 6057  
Université de Provence

Tomá\_ DUB\_DA  
Institut de phonétique  
Université Charles à Prague

### 1. Introduction

La langue, code partagé par une même communauté linguistique, est l'outil de communication privilégié. En milieu étranger, l'efficacité de la communication dépend de la maîtrise de la langue du pays. Cette maîtrise ne se limite pas à une bonne connaissance du lexique et de la grammaire : la connaissance des variantes stylistiques qui permet l'adaptation de chaque énoncé aux contraintes situationnelles est aussi indispensable au succès de la communication.

Les deux exemples suivants sont une illustration frappante de la non-adéquation du style à la situation :

- 1) Un étranger entre dans un bar populaire et répond à la question 'Et vous, qu'est-ce que vous prenez ?' par 'Je désirerais déguster un café', prononcé comme [ʒədəziʁəʁe degystæʁɛkafɛ] : il risque fortement d'être perçu comme farceur, prétentieux, voire méprisant.
- 2) Un jeune chercheur étranger vient de commencer son stage de recherche dans une institution française et s'adresse de la manière suivante au directeur à qui il vient d'être présenté 'Ch'ui vachement intéressé par l'travail qu'j'vais faire ici.' Il peut paraître familier et malpoli.

Dans les deux cas, le contenu du message correspond à l'intention du locuteur, mais le style trop soigné ou trop familier est déplacé. Dans le premier cas, le vocabulaire est recherché et l'articulation soignée, dans le second cas, les termes sont argotiques et l'articulation relâchée. L'effet produit peut conduire à une incompréhension, voire même à un rejet.

---

<sup>130</sup> Cette étude a été menée dans le cadre d'un projet Barrande financé par le Ministère des Affaires Étrangères de France et le Gouvernement Tchèque.

Les exemples mentionnés ci-dessus montrent clairement que le choix du lexique et des structures syntaxiques, la manière de parler et d'articuler sont très fortement influencés par le degré de formalité de la situation de communication, et qu'à chacun de ces degrés correspond une manière de parler et d'articuler. Dans le premier cas, on parle d'hyperarticulation, dans le second d'hypoarticulation (Lindblom, 1990).

L'hypoarticulation est un processus extrêmement courant dans la conversation. Ses manifestations les plus marquantes sont la réduction de certains segments de la parole, (réduction qui peut d'ailleurs aller jusqu'à leur complète omission) ou leur assimilation partielle ou complète aux segments adjacents.

De manière générale, on s'accorde à reconnaître que la conversation est l'un des moyens de communication privilégié : elle représente environ 90% des productions langagières journalières (Abercrombie, 1967). L'apprentissage de la manifestation acoustique et phonétique des processus d'hypoarticulation paraît indispensable et doit donc être aussi l'un des objectifs de l'enseignement des langues étrangères.

La suite de cet article porte sur l'apprentissage de certains faits d'hypoarticulation par des apprenants tchèques. Comme elle constitue une première étape de ce type d'analyse elle se limite à la réalisation du 'e' dit muet [ə], de la liaison, de la nasalisation des occlusives non voisées [p, t, k] et voisées [b, d, g] au voisinage d'une voyelle nasale [ɛ̃, ɔ̃, ɑ̃] et de la réduction de certaines consonnes et voyelles. La première partie examine la variabilité des formes sonores en relation avec le degré de formalité de la situation de communication, les deuxième et troisième parties consistent en une présentation (non exhaustive) des faits d'hypoarticulation les plus significatifs du français et du tchèque, la quatrième partie présente les résultats obtenus pour une étude perceptive et acoustique de la réalisation du 'e' dit muet, de la liaison et de la nasalisation des consonnes par des locuteurs tchèques, en conclusion nous discutons les implications des résultats obtenus pour l'enseignement des langues étrangères.

## **2. Variabilité phonétique et situation de communication**

Tout message oral s'inscrit dans une situation de communication caractérisée par un cadre, un objectif et des interactants (Hymes, 1972). Par cadre on entend le lieu où se déroule le message : ce peut être un lieu clos, public ou symbolique. La période ou le moment où est produit le message est une autre composante du cadre. L'objectif et la relation entre les interactants



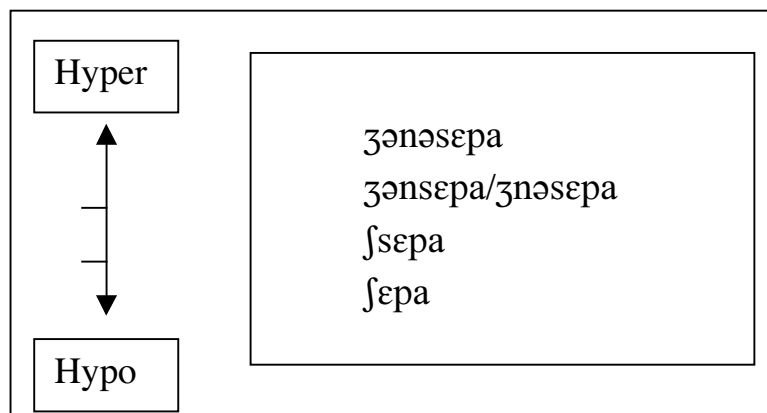
sont les deux variables fondamentales de la situation de la communication, elles en constituent la cible. Leur impact sur la manière de parler et le choix des mots est considérable. Il est évident que le désir d'informer, de séduire, de persuader va induire une manière de parler tout à fait spécifique, de même que le lien qui existe entre les participants dans l'acte de communication : l'on ne s'adresse pas de la même manière à un étranger ou à un proche, à un supérieur ou à un intime.

Dans les messages produits dans des situations formelles de communication où la distance physique entre les participants est grande, telles que les conférences, les sermons, le locuteur parlera lentement et avec une dynamique et une force des mouvements articulatoires élevées, afin d'être intelligible et compris de tous. En revanche, dans les messages produits dans des situations informelles, telles que les conversations, l'échange direct entre les participants et la proximité physique conduisent à une économie des gestes articulatoires.

La production de la parole est donc le résultat d'une adaptation permanente du locuteur à la situation de communication. Il s'agit sans cesse pour le locuteur de maintenir un équilibre entre la minimisation des mouvements articulatoires, et la capacité de l'auditeur à percevoir et comprendre le sens du message (Martinet, 1955). Cette minimisation des gestes articulatoires, aussi appelée « tendance au moindre effort » par Passy (1890), coexiste avec la nécessité de maintenir les contrastes phonologiques. Plus récemment ces notions ont été reprises par Lindblom (1990) sous le nom d'hypoarticulation et d'hyperarticulation. Cette adaptation permanente à la situation de communication, à ses objectifs et aux besoins perceptifs du locuteur est rendue possible par le fait que les mouvements articulatoires sont par essence dynamiques. L'organisation spatio-temporelle et la coordination des mouvements articulatoires changent donc avec les caractéristiques propres à la situation de communication et les conditions de réception.

Chaque situation de communication influence de manière significative la structuration des mouvements et la force articulatoire, qui en retour se reflètent par une information acoustico-phonétique spécifique. La manifestation phonétique des mots varie donc avec la situation de communication. Dans les messages formels, une articulation « énergique » (Moon, 1991) donne de la parole claire (Moon, 1991 ; Moon et Lindblom, 1994). Dans les situations informelles, la minimisation de l'effort articulatoire conduit à un signal de parole appauvri où les segments de la parole sont altérés, réduits, omis ou assimilés partiellement ou totalement aux segments adjacents. La comparaison d'extraits de parole produite dans diverses situations de communication et/ou avec des degrés d'effort différents permet de rendre compte de l'effet des différentes stratégies articulatoires sur le signal de parole.

Prenons par exemple la phrase ‘Je ne sais pas’, pour laquelle nous pouvons établir l’échelle des variantes sonores de la manière suivante :



Tout acte de communication implique une coopération étroite entre le locuteur et son (ses) auditeur(s). Le locuteur adapte soigneusement sa production à la situation de communication : il est guidé par la nécessité de permettre l'accès lexical et un échange satisfaisant (Lindblom, 1990). Les processus de réduction et d'assimilation n'agissent donc pas de manière uniforme sur les différents segments d'un même extrait, d'une même phrase, d'un même mot. Ils sont régis, entre autres facteurs, par les propriétés articulatoires et acoustiques des segments. Certains segments de la parole résistent mieux que d'autres aux influences des segments voisins : les fricatives telles que /s/ et /z/ et les nasales /m/ et /n/ agissent comme de véritables « barrières » (Hess, 1995). Les propriétés lexicales des mots dans lesquels les segments sont produits influent également sur l'hypoarticulation : un mot nouveau sera moins facilement réduit ou assimilé au contexte qu'un mot apparaissant pour la seconde fois (Eefting, 1991 ; Fowler et Housum, 1987 ; Koopmans-Van Beinum et Van Bergem, 1989), de même un mot courant sera prononcé avec moins de clarté qu'un mot rare (Foss, 1969 ; Rubenstein et Pollack, 1963). La tendance à l'hypoarticulation caractérise également les mots brefs par comparaison avec les mots longs (Grosjean, 1980 ; Mehler, Segui et Carey, 1978). L'articulation des segments est aussi affectée par leur position dans la syllabe et dans le mot. Les segments placés à l'initiale du mot et de la syllabe sont produits avec plus de force et par conséquent moins sensibles aux effets du contexte que les segments placés à la finale (Straka, 1964). Il existe également une étroite corrélation entre la structure prosodique de l'énoncé et les formes sonores : les mots et syllabes accentués sont plus longs et articulés avec plus de clarté que les mots et syllabes inaccentués (Duez, 1992, 1995 et 1998 ; Grosjean, 1980).

La production de la parole est soumise à l'influence d'une large variété de facteurs linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques (Laver et Trudgill, 1979). L'analyse de l'information acoustique et phonétique d'extraits de parole en relation avec (certains de) ces facteurs est précieuse puisqu'elle permet de mieux comprendre les stratégies utilisées par le locuteur pour s'adapter à la situation. Les faits d'hypoarticulation obéissent à des contraintes articulatoires universelles, et sont aussi spécifiques à chacune des langues. Les faits de réduction et d'assimilation, qui sont la conséquence directe de l'hypoarticulation, font partie du système phonologique de la langue et à ce titre doivent être intégrés dans l'enseignement des différentes langues.

### **3. Quelques manifestations phonétiques de l'hypoarticulation en français**

Le français est une langue particulièrement hybride (Vaissière, 2001). Il appartient à la famille des langues indo-européennes, plus précisément au groupe des langues romanes qui résultent de l'évolution du latin, mais c'est aussi la plus germanique des langues romanes (Walter, 1994).

De manière générale, on s'accorde à distinguer deux grandes périodes dans l'évolution du français : la première qui va jusqu'au XII<sup>e</sup> siècle est caractérisée par une tendance au relâchement, à la diphtongaison des voyelles, à l'affrication des consonnes, à l'alternance entre les syllabes fortes et les syllabes faibles, et à la palatalisation. Après le XII<sup>e</sup> siècle, la tendance s'inverse avec la fin de la palatalisation, de la monophthongaison de toutes les diphtongues et triphthongues, la tendance à l'égalisation des syllabes et à une syllabation claire, le tout conduisant à faire du français une langue tendue. Ces deux phases qui vont dans des sens opposés relèvent de deux forces successives appelées substrat celtique et superstrat germanique qui ont façonné le visage du français moderne (pour une analyse approfondie de l'évolution du français se reporter à Delattre, 1966 ; Vaissière, 1996 et 2001).

Dans la suite de cette partie, nous examinons certains des faits d'hypoarticulation des voyelles et consonnes du français contemporain.

#### **3.1. Quelques cas d'assimilation et de réduction des voyelles**

Le système vocalique du français contemporain est constitué de 10 voyelles orales, de trois voyelles nasales [ẽ, ã, õ] et d'un [ə] dit caduc ou muet et dont le spectre est proche de celui du [ø] (voir Figure 1).

i	y	u		
e	ø ə	o		
ɛ	œ	ɔ	ẽ	õ
	a			ã

Figure 1. Système vocalique du français

De manière générale les voyelles du français tendent à garder leur couleur (Delattre, 1966). En parole spontanée cependant, elles tendent à être assimilées au contexte et/ou réduites. L'exemple célèbre de Martinet (1969) 'C'est jeuli le Mareuc' peut être vu comme une illustration d'une tendance à la réduction. En position faible certaines voyelles peuvent être omises, leur pourcentage est d'environ 3%, il est plus élevé pour les voyelles hautes [i, y, u] que pour les voyelles basses (Su, 2003). Par exemple dans les mots grammaticaux monosyllabiques, on tend à ne pas prononcer le [y] ('tu as fini ? \_ t'as fini ?').

La chute du [ə] dit muet augmente le pourcentage d'omissions de manière significative puisqu'en parole spontanée le nombre de [ə] omis peut atteindre 62,9% (Su, 2003). Cette voyelle qui trouve son origine au VII<sup>e</sup> siècle, époque où la voyelle [a] finale se transforme en 'e' muet, n'est pas considérée comme un phonème à part entière dans la mesure où à de rares exceptions (devant un 'h' aspiré) elle ne forme pas de paires minimales avec d'autres mots (Martinet, 1945 ; Léon, 1996). Voyelle latente et instable, sa réalisation est soumise à l'influence complexe d'un certain nombre de facteurs distributionnels, rythmiques et situationnels. À la finale, le [ə] est omis, sauf quand il est dans une syllabe proéminente. À l'initiale et à l'intérieur du groupe rythmique sa réalisation obéit à la règle dite des trois consonnes, c'est-à-dire qu'il est maintenu pour éviter la rencontre de trois consonnes (Grammont, 1914) au sein d'une même syllabe (Delattre, 1966). Cette règle qui n'est pas absolue, interagit avec d'autres facteurs tels que la classe du mot, le nombre de syllabes du groupe rythmique (Léon, 1971), l'aperture et la force articulatoire de la consonne (Delattre, 1966 ; Su, 2003), l'âge et le milieu social du locuteur, le style et le débit.

Plus résistantes que les voyelles orales aux processus d'hypoarticulation, les voyelles nasales sont cependant en permanente évolution. On note par exemple le déclin de l'opposition /ẽ~œ̃/ dès le début du XX<sup>e</sup> siècle (Martinet, 1945 ; Walter, 1977). De nombreuses confusions entre /ã/ et le /õ/, d'une part, /ẽ/ et le /ã/, semblent caractériser la jeune génération et la parole informelle (Fonagy, 1989). Pour cet auteur :

« le changement pourrait aboutir à la perte de toutes oppositions à l'intérieur du système des voyelles nasales, avec le maintien d'une voyelle nasale opposée en tant que telle aux voyelles orales ».

### 3.2. Quelques cas d'assimilation et de réduction des consonnes

Ainsi qu'on peut le voir dans Tableau 1, le système consonantique du français est composé de 17 consonnes qui sont caractérisées par leur mode d'articulation (occlusives, fricatives et sonnantes), leur lieu d'articulation (bilabiales, labiodentales, dentales, post-alvéolaires, palatales, vélares et uvulaires) et leur voisement (voisées/non voisées). Le groupe des semi-consonnes comprend les sons [j], [ɥ] et [w].

Tableau 1. Système consonantique du français

		bilabial e	labio- dentale	dental e	post- alvéolaire	palatal e	vélaire e	uvulaire e
Occlusi ve	non-voisée	p		t			k	
	voisée	b		d			g	
Fricativ e	non-voisée		f	s	ʃ			
	voisée		v	z	ʒ			
Sonnan te	nasale	m		n		ɲ		
	non nasale			l				ʀ

Deux caractéristiques dominent l'assimilation des consonnes : 1) nasalisation des occlusives au contact d'une voyelle nasale et 2) voisement ou dévoisement d'une consonne non voisée ou voisée au contact d'une consonne voisée ou non voisée (Martinet, 1955 ; Duez, 2003). La nasalisation des occlusives opère aussi bien pour les consonnes intervocaliques précédées et suivies d'une voyelle nasale (voir Exemples 1, 2 et 3) que pour les consonnes appartenant à un groupe type [C1#C2] où C1 est la consonne située en fin de syllabe (Voir exemple 4) ou d'un groupe de type [C1#C1] résultant de la chute d'un [ə] (se reporter à l'exemple 5). La nasalisation opère également aussi bien pour les occlusives voisées que les non-voisées, ces dernières ont probablement subi un stade intermédiaire de voisement (t \_ d \_ n).

- (1) 'c'est un bon début'  
[setɛbɔ̃nby]

—

- (2) 'pendant'

[pã**n**ã]

—

- (3) ‘J’ai l’intention d’allumer une cigarette’  
[ʒelētãsjõ**n**alymeynsigaret]

—

- (4) ‘de différentes couleurs’  
[dødiferã**n**kulœR]

—

- (5) ‘maint(e)nant’  
[mẽ**n**ã]

—

Le voisement ou dévoisement caractérise également la première consonne d’un groupe hétérosyllabique de type [C1#C2] ou de type [C1#C1]. Les exemples suivants sont une illustration du voisement d’une occlusive en fin de syllabe (6), et au début du mot (7).

- (6) ‘du groupe des langues indoeuropéennes’  
[gru**b**delãgzêdoøropeen]

—

- (7) ‘au dessus des portes’  
[o**t**sydepøRt]

—

Dans le cas de la réduction des consonnes, il y a maintien du lieu d’articulation mais affaiblissement du mode d’articulation. Les occlusives et les fricatives non voisées tendent à devenir voisées, les occlusives peuvent aussi être changées en sonnantes, en fricatives ou en approximantes ([d] \_ [l] ; [b] \_ [v] ou [β]). Les sonnantes sont vocalisées ou mieux omises. Ainsi ne prononce-t-on pas le /l/ du pronom *il* placé devant le verbe en situation informelle (voir exemple 8).

- (8) ‘il m’a dit’  
[imadi]

Dans certains cas, on prononce les consonnes finales de mot lorsqu’il y a un lien très fort entre les mots à consonne finale et le mot suivant à initiale vocalique. C’est le phénomène de la liaison qui est une survivance de certains enchaînements de consonnes finales de l’ancien français. De nos jours, on distingue trois types de liaisons : interdites, obligatoires et facultatives (pour un

classement détaillé, voir Delattre, 1966). Ces dernières relèvent du style : en conversation familière on tend à ne pas les faire, contrairement à la situation formelle où l'on tend à les faire toutes. La liaison est un phénomène complexe, difficile à acquérir pour l'étudiant en français langue étrangère, dont la réalisation obéit à certaines règles linguistiques et qui implique parfois des changements phonétiques : certaines consonnes subissent des changements de voisement ('grand homme' [grãtãm]), les adjectifs en nasales se dénasalisent ('un bon élève' [ẽbõnelev]).

#### 4. Quelques manifestations phonétiques de l'hypoarticulation en tchèque

Cette partie donne un aperçu concis de l'hypoarticulation en tchèque, précédé d'un portrait non exhaustif du tchèque standard. La description de la prononciation non standard est basée sur l'analyse de la parole négligée de la région pragoise (Dub\_da et Janu\_ka, 2004).

Le tchèque, langue parlée par quelque 10 millions de locuteurs, appartient à la branche slave de la famille indo-européenne. Ses parents les plus proches, dans le groupe slave occidental, sont le slovaque, le sorabe et le polonais. Tout comme la plupart des langues slaves, le tchèque se caractérise par une flexion abondante, tant verbale que nominale. L'ordre des mots étant très libre, les terminaisons jouent un rôle important dans la caractérisation morphosyntaxique des mots. Par rapport au français, la grammaire tchèque est bien plus synthétique, le nombre de mots dans une même phrase étant inférieur, et la longueur moyenne du mot, en termes de syllabes, supérieure. On voit trop souvent la tendance d'associer toutes les langues slaves au russe, qui en est le représentant le plus connu au niveau géopolitique. Pour le tchèque, cette association n'est pas tout à fait déplacée en ce qui concerne la grammaire, mais elle serait beaucoup plus erronée au niveau phonétique. Par exemple, en tchèque, il n'y pas de réduction systématique des voyelles en syllabes non accentuées, ni d'opposition généralisée de palatalisation des consonnes, ni de réalisation marquée de l'accent, comme c'est le cas en russe.

La structure syllabique est plus variée et plus complexe qu'en français : le tchèque tolère un nombre important de groupes consonantiques tant à l'attaque syllabique qu'en fin de syllabe, tout en étant réticent aux syllabes monophonémiques. Le nombre moyen de phonèmes par syllabe est de 2,45 pour le tchèque, et de 2,30 pour le français.

Au niveau rythmique, le tchèque est traditionnellement rangé dans la catégorie des langues isosyllabiques (Palková, 1994). Cependant, l'isochronie accentuelle se manifeste en tchèque bien plus fortement qu'en français (Dub\_da,

2002 et 2004), et elle peut même atteindre, selon certains critères, le niveau réservé aux langues dites isochroniques (Dub\_da, 2004). L'accent se réalise sur la première syllabe du mot, les mots grammaticaux restant le plus souvent inaccentués. La nature acoustique de l'accent est assez peu marquée, son trait le plus important étant la configuration tonale (Palková et Ptá\_ek, 1995).

#### 4.1. Quelques cas d'assimilation et de réduction des voyelles

Le tchèque possède dix phonèmes vocaliques, qui se répartissent en deux groupes selon leur longueur (voir Figure 2).

i:	u:
ɪ	ʊ
ɛ ɛ:	ɔ ɔ:
a a:	

Figure 2. Système vocalique du tchèque

À cela s'ajoute un système de diphtongues /ɔʊ/, /aʊ/ et /ɛʊ/, dont les deux dernières n'apparaissent que dans des emprunts.

Les voyelles fermées ont tendance à se diversifier en fonction de leur durée ; ainsi, le [ɪ] et le [ʊ] sont nettement plus centralisés que le [i:] et le [u:].

Dans la parole négligée, les manifestations d'hypoarticulation vocalique sont avant tout la centralisation et l'abrègement (Dohalská, Dub\_da, Barto\_ová et Mejvaldová, 2000). La centralisation articulatoire peut affecter toutes les voyelles, son effet extrême étant le spectre du schwa [ə], élément inconnu du tchèque standard. La voyelle la plus concernée par cette réduction est le [ɛ] ('donese' [dɔnəsə] au lieu de [dɔnesɛ] - 'il apportera'), la moins concernée le [ʊ]. Quant aux voyelles longues, elles sont moins exposées aux risques de centralisation, mais elles peuvent être abrégées ('nevím' [nɛvɪm] au lieu de [nɛvi:m] - 'je ne sais pas'). Un autre aspect important de la prononciation négligée dans la région pragoise, qui se conjugue avec la centralisation des voyelles fermées, est l'ouverture excessive des voyelles semi-fermées ('hned' [ɦnɛt] - 'tout de suite') ; tout le système vocalique connaît donc un rétrécissement global.

De l'autre côté, les voyelles finales de mot sont susceptibles de subir un allongement, ainsi un [ɪ] allongé garde son timbre – [ɪ:] – au lieu de se convertir



en un [i:], qui est normalement son homologue phonologique. Cet allongement potentiel correspond aux propriétés universelles des composantes prosodiques (Vaissière, 1983) et respecte la charge informationnelle que porte la fin du mot en tchègue, avec les nombreuses désinences. Par ailleurs, il correspond souvent à une hésitation.

Les cas de contraction vocalique ('n\_jak\_' [njejaki:] > [njeaki:] > [na:ki:] - 'quelque') ou de syncope ('majitel' [majtɛl] au lieu de [majitɛl] - 'propriétaire') sont également attestés.

#### 4.2. Quelques cas d'assimilation et de réduction des consonnes

Le système consonantique tchègue comprend 25 phonèmes, qui sont répertoriés dans le Tableau 2 :

Tableau 2 : Système consonantique du tchègue

		bilabial	labio-dentale	pré-alvéolaire	post-alvéolaire	palatal	vélaire	glottal
		e				e	e	e
Occlusive	non-voisée	p		t		c	k	
	voisée	b		d		ʃ	g	
Fricative	non-voisée		f	s	ʃ		x	
	voisée		v	z	ʒ			ɦ
Affriquée				ts	tʃ			
Fricative vibrante				ʀ				
Sonnante	nasale	m		n		ɲ		
	approximante. latérale			l				
	vibrante			r				
	approximante					j		

Les phénomènes que l'on peut observer dans le système consonantique peuvent être classés selon leur mécanisme et leur degré. Ainsi, la réduction d'une approximante peut être partielle (p. e. 'najat\_' [narati:] au lieu de [najati:] - 'loué') ou totale (p. e. 'jeden' [ɛdɛn] au lieu de [jedɛn] - 'un'). On trouve ce type de réduction le plus fréquemment dans le cas de [j, ʃ, v, ɦ] et des occlusives voisées. La consonne [d] est souvent réalisée comme [r], c'est-à-dire avec un battement de l'apex, sans occlusion maintenue. Les consonnes nasales peuvent être affectées, mais laissent le plus souvent des traces de nasalité sur les consonnes voisines ('vana' [vã̃a] au lieu de [vana] - baignoire). La consonne [r], du fait de son articulation énergique (vibrante apico-alvéolaire), est rarement réduite

Les fricatives d'un côté, et les consonnes sourdes de l'autre, montrent plus de résistance aux effets de l'affaiblissement de l'énergie articulatoire, ainsi que nous l'avons montré plus haut. Au niveau syllabique, la consonne située en fin de syllabe se prête plus facilement à l'hypoarticulation (différence de 28% par rapport à l'attaque, constatée par Dub\_da et Janu\_ka, 2004). Bien que l'accent soit peu marqué en tchèque, les syllabes accentuées, toujours initiales du mot, résistent mieux aux effets de l'hypoarticulation que les syllabes non-accentuées (différence de 23%, op. cit.).

Le coup de glotte [/], qui constitue un indice important de frontières lexicales ou morphématiques et dont l'usage est beaucoup plus fréquent en tchèque qu'en français, reste assez souvent non réalisé, renforçant la fluidité de la parole mais réduisant le nombre de repères phonologiques.

## **5. Les faits de réduction et d'assimilation dans le français des apprenants tchécophones**

L'influence phonétique de la langue maternelle lors de l'apprentissage d'une langue seconde a fait l'objet d'un grand nombre d'études (Krashen, 1982 ; Freland-Ricard, 1996). L'interférence entre L1 (première langue) et L2 (langue seconde) se voit notamment dans l'articulation des sons, dans leur enchaînement, ainsi que dans les contours prosodiques. Ces processus ont été étudiés aussi bien théoriquement que dans une perspective corrective : une fois les risques d'interférences connus, l'enseignant peut les prévoir, les identifier et les neutraliser (Léon et Léon, 1964 ; Fenclová, 2003).

Or, si les travaux théoriques et appliqués nous renseignent abondamment sur la forme sonore de la langue standard ou soutenue, ainsi que sur les processus d'acquisition de cette forme, nous n'en savons que fort peu sur l'acquisition et la réalisation des manifestations sonores des faits de réduction et d'assimilation de la langue cible et moins encore sur l'interférence des faits de réduction et d'assimilation de la langue maternelle et de la langue cible.

Ainsi que le résume le tableau 3, le tchèque ne possède pas de [ə], de voyelles nasales, il ne marque pas les liaisons et a une structure syllabique plus complexe que le français. Ces différences devraient être un obstacle à l'acquisition de certains des faits d'assimilation et de réduction.

Tableau 3. Comparaison récapitulative de quelques faits d'assimilation de réduction du français et du tchèque

	Français	Tchèque
Voyelles	Chute du [ə]	Pas de [ə]
	Centralisation (peu fréquente)	Centralisation de voyelles brèves
		Abrègement de voyelles longues
Consonnes	Nasalisation des occlusives au contact de voyelles nasales	Pas de voyelles nasales
	Voisement et dévoisement phonotactique d'obstruantes	
	Réduction articulatoire	
Syllabe	Tendance à la structure syllabique CV <sup>131</sup> , simplification de groupes consonantiques	Simplification de groupes consonantiques
Phonotactique des mots	Liaison absente ou moins fréquente	Pas de liaison
	Absence de coup de glotte	Coup de glotte moins fréquent

Pour tester cette hypothèse et pour mieux comprendre les processus d'acquisition de ces faits de réduction et d'assimilation du français par des locuteurs non natifs du français, nous avons réalisé une première analyse acoustique et perceptive d'enregistrements d'un groupe de six Tchèques, apprenants avancés du français en 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année d'études supérieures, dans une situation dialogale répondant à deux degrés de formalité différents : formelle et familière. Dans la situation formelle, chacun des étudiants doit répondre aux questions posées par l'un des auteurs de l'article (professeur de nationalité française, plus âgé et non connu de l'étudiant) sur sa connaissance de la France, les voyages qu'il y avait faits et ses projets d'avenir ; pour la situation informelle, le dialogue porte sur les mêmes thèmes mais les interactants sont deux étudiants tchèques, de même âge et se connaissant très bien.

L'expérience a été décrite en détail dans l'article de Duez, Dub\_da, Mejvaldová et Dohalská (2003), ainsi que dans \_lárová (2003) et nous n'en donnons ici que les conclusions.

Pour ce qui est de la fréquence des [ə] réalisés, nous constatons que trois locuteurs sur six en réalisent plus en situation formelle, et trois en situation informelle. Une moitié du groupe expérimental n'a donc pas conscience du rôle du [ə] dans l'expression de la formalité de la situation. L'incertitude que les locuteurs éprouvent vis-à-vis du [ə] muet peut être également due à l'absence de ce segment en tchèque. Nous constatons également une forte variation

<sup>131</sup> Consonne + Voyelle

distributionnelle de ce segment chez le même locuteur et dans la même situation.

En revanche, le nombre de liaisons réalisées par rapport au nombre de liaisons potentielles est sensiblement plus élevé dans la situation formelle, avec une distribution plus ou moins homogène à travers le groupe. Le fait que la valeur stylistique de la liaison soit explicitement mentionnée dans l'enseignement peut être l'une des raisons à l'utilisation adéquate de la liaison. Ce phénomène est inexistant en tchèque mais les apprenants paraissent capables de réaliser la liaison, là et quand il faut.

Les assimilations de nasalité sont peu nombreuses dans notre corpus, elles sont cependant une illustration intéressante des manifestations et des variations phonétiques de l'hypoarticulation. De manière générale, il y a une corrélation significative entre la distribution de ces assimilations et la formalité situationnelle : ainsi, nos locuteurs réalisent l'adjectif numéral 'vingt-deux' comme [vɛ̃nnø] plus fréquemment en situation informelle qu'en situation formelle. Bien que le phénomène ait pu être abordé dans les cours de phonétique du français, il est fort probable qu'il s'agit chez les locuteurs tchèques d'un comportement inconscient, qu'ils auraient du mal à décrire et à expliquer.

En ce qui concerne les réductions, qu'elles soient vocaliques ou consonantiques, aucune tendance nette n'émerge des données obtenues. Souvent, nous sommes témoins de la fossilisation d'une forme phonétique (telle que [pask] pour 'parce que'), que certains locuteurs utilisent uniformément dans les deux situations. Sur le plan des variations vocaliques, le français ne se prête pas facilement à la réduction. Il faut également prendre en considération le fait que les locuteurs tchèques sont souvent loin de réaliser correctement les oppositions de timbre [e~ɛ], [o~ɔ] et [ø~œ] dans les syllabes accentuées ; ces erreurs restent toutefois à l'écart de la variabilité stylistique.

Parmi les quatre indices que nous avons étudiés et dont le potentiel stylistique est attesté dans le français des locuteurs natifs, deux ont été assimilés par les apprenants tchèques (la liaison et l'assimilation de nasalité), et deux autres ne paraissent pas avoir de corrélation avec la situation simulée (le 'e' muet et les réductions vocaliques ou consonantiques). Le contrôle des variables situationnelles, sur le plan phonétique, n'est donc pas présent dans son intégralité, mais nous en observons l'émergence.

## **6. Les faits d'hypoarticulation et l'enseignement du français langue étrangère**

L'analyse des faits de réduction et d'assimilation chez des locuteurs susceptibles d'avoir acquis – au moins dans une forme élémentaire – certaines régularités en français a montré que l'intégration de ces régularités ne se fait pas uniformément et qu'il y a une assez grande variabilité interpersonnelle au sein du groupe suivi (rappelons qu'il s'agit d'étudiants qui aspirent à devenir des traducteurs, et qui sont capables d'exprimer assez librement leur idées et opinions, même si c'est parfois avec des fautes linguistiques). L'apprentissage de la L2 en classe de langue, *i. e.* en dehors de la communauté parlant cette langue, ne permet pas l'émergence d'une conscience stylistique véritable. Les formes phonétiques acquises peuvent alors être fossilisées et donner naissance à un style hybride avec un mélange de formes canoniques et de formes hypoarticulées, mais sans structuration situationnelle.

Avant d'en estimer l'étendue, nous devrions néanmoins situer le problème des variables situationnelles dans un cadre réaliste. La sensibilisation à ce type de variables ne devrait pas se faire trop prématurément, mais à partir d'un certain niveau, c'est-à-dire au moment où les autres composantes – phonétiques ou non – de la langue étrangère sont bien assimilées. La performance phonétique de la plupart des étudiants, même avancés, n'est pas et ne sera jamais identique à celle des francophones natifs : ainsi, les écarts de la prononciation masqueront partiellement d'éventuelles incongruences situationnelles. Enfin, même pour un apprenant qui a acquis un accent quasi français, il y aura toujours moins d'occasions de s'éloigner du style neutre s'il vit dans un pays étranger, sans contact quotidien et intime avec les francophones de naissance.

Nous pensons pourtant que les faits de réduction et d'assimilation de la langue cible ne sont pas marginaux et que, dans une certaine mesure, ils doivent faire l'objet d'un apprentissage systématique et contrôlé. Dans la perception plus que dans la production, leur ignorance peut donner lieu à des incompréhensions et à des rejets, elle peut aussi être la source d'erreurs linguistiques : la forme [ʃepa] peut être interprétée soit comme 'j'sais pas', soit comme 'chez Pa'. Il est évident que chaque apprenant avancé du français et, plus encore, chaque traducteur, devraient être aptes à relier les différentes formes sonores de la langue cible aux situations de communication évitant ainsi toute erreur d'interprétation.

L'adaptation à la situation de communication est une donnée de l'apprentissage de la parole chez l'enfant (Konopczynski, 1986 et 1993), les faits de réduction et d'assimilation qui font partie du système phonologique de la langue sont appris très tôt. Pour l'étudiant d'une langue étrangère, le moment auquel on doit intégrer leur apprentissage est crucial, mais reste incertain : il devrait faire l'objet d'études systématiques. Un apprentissage trop précoce peut décourager inutilement l'apprenant, un apprentissage trop tardif peut, en

revanche, se heurter aux habitudes articulatoires et prosodiques déjà installées. L'enseignement des processus de réduction et d'assimilation implique une bonne connaissance du système phonologique de la langue et une aptitude à distinguer les différentes formes sonores relevant des différentes situations. Cette aptitude peut être favorisée et doit être contrôlée par des tests de discrimination et d'identification des différentes formes sonores qui peuvent présenter différentes étapes d'assimilation ou de réduction. Ces tests peuvent être construits pour l'occasion, ils peuvent aussi être constitués d'exemples tirés d'extraits de conversation, et utilisés simultanément ou ultérieurement pour des exercices de production.

## Bibliographie

- Abercrombie, D., *Elements of general phonetics*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1967.
- Delattre, P., *Studies in French and comparative phonetics*, London/The Hague/Paris, Mouton & Co, 1966.
- Dohalská, M., Dub\_da, T., Barto\_ová, H. et Mejvaldová, J. « Spectral properties of Czech vowels in spontaneous speech (Preliminary analysis) », *10th Czech-German Workshop*, Prague, 2000, p. 17.
- Dub\_da, T., « Structural and quantitative properties of stress units in Czech and French », dans A. Braun et H. R. Masthoff (Éds.), *Festschrift for Jens-Peter Köster on the Occasion of his 60th Birthday, Phonetics and its applications*, Stuttgart, Steiner, 2002.
- Dub\_da, T., « K izosylabi\_nosti a izochronnosti v \_e\_tin\_ », *Actes de la Conférence tchéco-slovaque de l'ISPhS*, [À propos de l'isosyllabité de l'isochronie en tchèque], Prague, 2004, p. 19-28.
- Dub\_da, T. et Janu\_ka, J., « K hypoartikulaci v pra\_ské \_e\_tin\_ », [Sur l'hypoarticulation en tchèque pragois], *Communication orale*, 2004, *Sborník p\_ísp\_vk\_ z 5. mezinárodní konference Setkání mlad\_ch lingvist\_*, *Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc* (sous presse).
- Duez, D., « Second formant locus-nucleus patterns: An investigation of spontaneous French speech », *Speech Communication*, Vol. 11, 1992, p. 417-427.
- Duez, D., « On spontaneous French speech: aspects of the reduction and contextual assimilation of voiced plosives », *Journal of Phonetics*, Vol. 23, 1995, p. 407-427.
- Duez, D. « Consonant sequences in spontaneous French Speech », *Sound patterns of Spontaneous Speech, ESCA Workshop*, La Baume-les-Aix, 1998, p. 63-68.

- Duez, D. « Acoustic properties of consonant sequences in conversational French speech », *International Congress of Phonetic Sciences*, Barcelone, 3-9 août 2003, p. 2965–2968.
- Duez, D., Dub\_da, T., Mejvaldová, J. & Dohalská, M., « Acquisition des processus de réduction et d'assimilation du français parlé par des locuteurs tchèques : une étude pilote », *Proceedings of the International Congress of Linguists*, Prague, 2003.
- Eefting, W., « The effect of 'information value' and 'accentuation' on the duration of Dutch words, syllables and segments, *Journal of the Acoustical Society of America*, 89/1, 1991, p. 412-424.
- Fenclová, M., *Fonetika francouz\_tiny jako lingvodidaktick\_ problém*, [La phonétique du français en tant qu'un problème didactique], Prague, Faculté de Pédagogie, Université Charles à Prague, 2003.
- Freland-Ricard, M. « Organisation temporelle et rythmique chez les apprenants étrangers. Étude multilingue », *Revue de phonétique appliquée*, n° 118-119, 1996, p. 61–91.
- Fonagy, I., « Le français change de visage », *Revue Romane*, n° 24, 1989, p. 225-254.
- Fowler, C. & Housum, J., « Talkers' signaling of 'new' and 'old' words in speech and listeners' perception and use of the distinction », *Journal of the Acoustical Society of America*, n° 26, 1987, p. 489-504.
- Foss, D.J., « Decision process during sentence comprehension. Effects of lexical item difficulty and position upon decision times ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n° 8, 1969, p. 457-462.
- Grammont, M., *Traité pratique de prononciation française*, Paris, Delagrave, 1914.
- Grosjean, F., « Spoken word recognition process and the gating paradigm », *Perception and Psychophysics*, n° 28/4, 1980, p. 267-283.
- Hess, W., « Improving the quality of speech synthesis systems at segmental level », dans C. Sorin, J. Mariani, H. Meloni and J Schoentgen (Éds.), *Levels in speech communication: relations and interactions*, Amsterdam/Lausanne/New York/Oxford/Shannon and Tokyo, Elsevier, 1995, p. 239-248.
- Hymes, D. (1972) « On communicative competence ». dans : J. B. Pride et J. Holmes (Éds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth, England, Penguin Books, 1972, p. 269-293.
- Konopczynski, G., *Du prélangage au langage : acquisition de la structuration prosodique*, Thèse de Doctorat d'État, Université de Strasbourg, 1986.
- Konopczynski, G. « The phonological rhythm of emergent language: a comparison between French and English babbling », *Kansas Working Papers Linguistics*, n° 18, 1993, p. 1-30.

- Koopmans-Van Beinum, F.J. & Van Bergem, D.R., « The role of "given" and "new" in the production and perception of vowel constraints in read text and in spontaneous speech », *Eurospeech*, Paris, 1989, p. 113-116.
- Krashen, S. D., *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982.
- Laver, J. & Trudgill (Éds.) « Phonetic and linguistic markers in speech », dans Scherer & Giles (Éds.), *Social Markers in Speech. European Studies in Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979 : p. 1-32.
- Léon, P., *Essais de phonostylistique*, Studia phonetica 4, Paris, Londres, Bruxelles, Didier, 1971.
- Léon, P., *Phonétisme et prononciations du français*, Paris, Nathan, 1996 (2e éd.).
- Léon, P. et Léon, M., *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette/Larousse, 1964.
- Lindblom, B., « Explaining phonetic variation: a sketch of the H and H theory », dans W. Hardcastle et A. Marchal (Éds.), *Speech production and speech modelling*, Vol 55, 1990, p. 403-439.
- Martinet, A., *La prononciation du français contemporain*, Droz, Paris, 1945.
- Martinet, A., *Économie des changements phonétiques*, Berne, Éditions A. Francke S. A, 1955.
- Martinet, A., *Le français sans fard*, Paris, PUF, 1969.
- Mehler, J., Segui, J. and Carey, P., « Tails of words: monitoring ambiguity », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n° 17, 1978, p. 29-35.
- Moon, S.J., *An acoustic and perceptual study of undershoot in clear and citation-form speech*, unpublished Ph.D. dissertation, University of Texas at Austin, 1991.
- Moon, S.J. & Lindblom, B., « Interaction between duration, context and speaking style in English stressed vowels », *Journal of the Acoustical Society of America*, n° 96, 1994, p. 40-55.
- Palková, Z., *Fonetika a fonologie \_e\_tiny*, [Phonétique et phonologie du tchèque], Praha, Karolinum, 1994.
- Palková, Z. & Ptá\_ek, M. « Prosodic issues in Czech: An application in TTS », *Proceedings of the XIIIth International Congress of Phonetic Sciences*, Stockholm, vol. 4, 1995, p. 380-383.
- Passy, P., *Études sur les changements phonétiques et leurs caractères généraux*. Paris, 1890.
- Rubenstein, H. and Pollack, I., « Word predictability and intelligibility », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n° 2, 1963, p. 1947-1958.
- Straka, G., « L'évolution phonétique du latin au français sous l'effet de l'énergie et de la faiblesse articulatoire ». *T.L.L., Centre de Philologie Romane, Strasbourg II*, 1964, p. 17-28.



- Su, T., *Étude sur la disparition des phonèmes en français et en mandarin de Taïwan*, Thèse de Doctorat en Phonétique, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, 2003.
- \_lárová, M., *L'incidence de la formalité de situation sur la prononciation : le français spontané des apprenants tchèques*, mémoire de Master, Université Charles, Prague, 2003.
- Vaissière, J., « Language independent prosodic patterns », dans A. Cutler and D.R. Ladd (Éds.), *Prosody Models and Measurements*, Berlin, Springer, 1983, p. 53-66..
- Vaissière, J. « From Latin to modern French : on diachronic changes and synchronic variations », *Arbeitsberichte, Universität Kiel*, n° 31, 1996, p. 61-82.
- Vaissière, J., « Changements de sons et changements prosodiques : du latin au français, », *Revue Parole : Parole spontanée II*, (sous la responsabilité scientifique de Danielle Duez), n° 17/18/19, (2001), p. 53-88.
- Walter, H., *Phonologie du français*, PUF, Paris, 1977.
- Walter, H., *L'aventure des langues en occident : leur origine, leur histoire, leur géographie*, Paris, Robert Laffont, 1994.

## La phonétique du F.L.E. au niveau avancé

Pierre DURAND  
 UMR 6057 « Parole et Langage » C.N.R.S.  
 Département de Phonétique et F.L.E.  
 Université de Provence

### Introduction

Dans une institution consacrée à l'enseignement du F.L.E, il peut être tentant, même si cette institution se trouve en France, en concurrence sur ce point avec des enseignements de type universitaire, ouverts aux étudiants étrangers, de proposer un large éventail de niveaux d'enseignement et de ne pas se limiter aux cours consacrés aux premières étapes de l'acquisition de la langue et de la civilisation française. Pour les autorités institutionnelles, la solution la plus simple consiste à reconduire au niveau supérieur la liste des enseignements pratiqués au niveau immédiatement inférieur. La question se pose alors de déterminer des objectifs pédagogiques, les contenus nécessaires pour les atteindre, de savoir comment se fera leur mise en œuvre pédagogique et enfin comment se fera l'évaluation des acquis de cet enseignement. Même si l'échantillon d'étudiants soumis à cette formation ne peut être considéré comme représentatif et s'il est difficile d'extrapoler les résultats obtenus, il est tentant d'examiner les résultats à la lumière de recherches qui ont pu inspirer certains types d'exercices.

### 1. La détermination des objectifs

La détermination des objectifs de ce type d'enseignement dépend d'un certain nombre de facteurs qu'il conviendra de pondérer pour le choix des objectifs pédagogiques.

#### 1.1. Le cursus de l'Institution

Toute institution se doit de présenter tant à l'extérieur pour un public potentiel, qu'à l'intérieur à destination des étudiants déjà inscrits, un programme qui possède cohérence et progression. Il est donc nécessaire de situer ce cours en fonction de ceux qui existent dans le cursus des niveaux inférieurs et de proposer un contenu qui présente une progression et des innovations par rapport à ceux-ci. Cependant, du fait des liens que cette institution entretient avec des Établissements d'Enseignement Supérieur de Droit Sciences Politiques et de Sciences Économiques, le recrutement des étudiants au niveau supérieur se fait plus particulièrement auprès d'Établissements Étrangers relevant de spécialités analogues.

## 1.2. La matière à enseigner

Toute matière peut s'enseigner à différents niveaux. Le problème n'est donc pas celui de trouver un contenu correspondant à celui du niveau où se situe le cours, mais plutôt de sélectionner des connaissances et des savoir-faire à acquérir qui correspondent certes au cursus de l'Institution, mais surtout aux besoins réels des étudiants<sup>132</sup>.

## 1.3. Les projets de formation des apprenants

Le cours de phonétique à ce niveau ne doit pas se contenter d'imposer une série de savoirs arbitraires<sup>133</sup> dont la connaissance sera validée par une évaluation finale, mais plutôt de déterminer, en accord avec les étudiants et en fonction de leurs projets de formation personnels, les buts à rechercher et les moyens d'y parvenir.

## 2. La détermination des contenus

### 2.1. Les savoirs académiques.

La répartition en niveaux des étudiants se fait à partir d'une évaluation de leurs performances linguistiques et non sur leurs connaissances de type universitaire. Le public de ces cours a donc acquis, à ce niveau, une compréhension et une expression en français oral suffisantes pour des conditions de communication usuelles.

En tant que cours de phonétique au niveau supérieur<sup>134</sup>, l'enseignement doit comprendre un certain nombre de connaissances de type académique, celles-là même qui seront supposés acquises sur la foi du diplôme obtenu et de ses composantes. Compte tenu du fait que les étudiants peuvent avoir reçu un enseignement dans cette matière ou non, le cours supérieur de phonétique doit comprendre une mise à niveau ou une révision des notions de phonétique générale et de phonétique française. Il comprendra aussi, l'accès à la langue se faisant au travers du code écrit, les éléments de correspondance entre ce code et le code oral, ou orthoépie. La correspondance phonie/graphie en français, est

---

<sup>132</sup> Au niveau et à l'âge de ces étudiants, on peut estimer que ces besoins sont bien définis car ils ont choisi une orientation professionnelle précise et sont intégrés dans un cursus de formation précis où le français a sa part.

<sup>133</sup> Les étudiants choisissent ce cours à partir d'une liste finie d'enseignements possibles, pour améliorer leur expression et leur compréhension et non pour acquérir des connaissances totalement extérieures à leur plan de formation.

<sup>134</sup> Les cours de l'IEFEE (Institut d'Études Françaises pour Étudiants Étrangers, dépendant de l'Université de Droit, d'Économie et des Sciences d'Aix-Marseille) sont divisés en quatre niveaux, le quatrième comprenant des cours de langue, de littérature et de civilisation (Institutions, vie politique etc.). Le cours de phonétique (2h par semaine pendant un semestre ou une année) fait partie du cours de langue.

loin d'être transparente : au vu de la forme écrite d'un mot inconnu un locuteur natif pourra l'oraliser mais ne sera jamais certain de l'avoir prononcé correctement. Ce sont surtout les projets de formation des étudiants qui vont guider l'enseignant dans la détermination du contenu des enseignements.

Les étudiants dont il s'agit ici sont au nombre de onze : une Finnoise, future avocate, un Japonais, se destinant à la diplomatie, cinq citoyens des États-Unis dont trois étudiants en droit et deux en sciences économiques dont un futur journaliste, deux latino-américains hispanophones se préparant à des études de droit, un Suédois voulant faire du droit international, et une future économiste brésilienne. Comme on pouvait s'y attendre, dans ce genre d'institution, les étudiants ne se destinent pas à l'enseignement de la langue française ni même à l'enseignement. Pour eux, la langue française est un outil de communication, sa connaissance constitue un préambule à l'acquisition de connaissances spécialisées (droit, études économiques, sciences politiques...), et un avantage supplémentaire pour leur avenir professionnel.

C'est donc dans cette perspective que doit donc se situer la plus grande partie des enseignements et non pas dans la transmission des connaissances phonétiques nécessaires dans un curriculum de futur enseignant de langue et tout spécialement de langue française. Nous avons donc recherché, puisqu'il s'agit de futurs spécialistes dans un domaine autre que celui où se situe habituellement un enseignement de phonétique au niveau supérieur, quels enseignements étaient susceptibles de permettre une meilleure insertion dans le monde francophone qu'ils seront amenés à fréquenter.

L'enseignement portera sur la capacité à communiquer en français, avec une distinction nette entre le sujet en tant qu'émetteur et en tant que récepteur. Les travaux dans le domaine sont nombreux (Best, 1995 ; Bürki-Cohen, Miller et Eimas, 2001 ; Flege, 1999 ; Walley et Flege, 1999 ; Hawkins, 2003 ; Pisoni, Lively et Logan, 1994), mais assez éloignés des problèmes de la didactique de la phonétique à ce niveau. En effet, ces études très *pointues* sont consacrées à la perception d'un trait ou d'un phonème et la difficulté testée se situe au niveau du mot ou de la phrase simple. L'apprenant n'est donc pas une personne qui interagit avec son entourage à l'aide de la langue étrangère, mais un auditeur dont on teste la capacité à percevoir une caractéristique précise de la langue seconde. Néanmoins conscient de leur apport, on a tenté d'adapter certaines de leurs démarches aux problèmes propres à la didactique de la phonétique du F.L.E.

Pour le sujet en tant qu'émetteur, au niveau d'expression atteint par les étudiants, on ne trouvera que peu d'erreurs de type phonologique dans la mesure où leur présence au niveau supérieur dépend de leur capacité à s'exprimer en français. Les erreurs effectives relevées, dans le groupe, compte tenu de la fluidité verbale atteinte, sont rarement une entrave à une communication verbale

efficace. En effet, à ce niveau, le locuteur peut adapter sa manière de parler à ses différents auditoires et l'interlocuteur peut, sans beaucoup de difficulté interpréter des énoncés comprenant des erreurs de type phonétique et même des erreurs phonologiques<sup>135</sup>

C'est la raison pour laquelle, nous n'évoquerons pas les difficultés d'expression qui ont été abordées et corrigées au cours de ces périodes d'enseignement. Il suffira de dire qu'à côté de corrections ponctuelles amplement documentées par ailleurs (Lebel, 1990 et 1991 par exemple), une part importante du travail de production a été consacrée aux phénomènes accentuels prosodiques, et combinatoires.

Pour le sujet en tant qu'auditeur, le problème à traiter nous semblait beaucoup plus vaste et posait un certain nombre de problèmes qu'il nous a semblé important de soulever avant de passer à la mise en œuvre pédagogique.

L'écoute de la parole est une de nos activités les plus fréquentes. La compréhension des énoncés de notre langue maternelle est rapide et efficace. Elle est tellement automatique que nous intégrons des énoncés de façon même involontaire lorsque nous entendons des phrases qui ne nous sont pas destinées et qui ne nous intéressent nullement. Cette faculté de comprendre sans difficulté et sans effort des énoncés dans toutes les situations de communication, et prononcés par des locuteurs qui diffèrent par leur prononciation, leur débit, leur caractère et leur humeur ne révèle sa profonde complexité que dans certaines situations, en particulier celle que constitue l'écoute d'une langue que l'on ne maîtrise pas comme sa langue maternelle.

Aux premiers niveaux de l'acquisition d'une langue étrangère, cette difficulté est atténuée par le fait que les contacts dans cette langue se font principalement dans deux types de situations. Celle de la classe de langue, où la parole est adaptée au niveau des apprenants. Celle de la communication bilatérale avec un locuteur natif où celui-ci essaie de moduler son expression en fonction de ce qu'il croit savoir de son interlocuteur et de sa connaissance de la langue française (débit, rythme, vocabulaire...). Ces modifications que subit la parole en fonction des besoins de l'auditeur devient sensible lorsque se joint à la conversation un autre locuteur français. Le processus d'adaptation à l'interlocuteur non francophone est alors remis en cause par ce nouvel intervenant, et l'apprenant constate alors qu'il ne parvient plus à suivre la conversation.

Au niveau supérieur, il importe de préparer les étudiants à d'autres types de communication, celles où il n'y aura pas d'adaptation du flux de parole aux

---

<sup>135</sup> Face à un hispanophone, un auditeur francophone fera vite l'opération de transformation 'nous savons' < 'nous avons', en particulier si une forme non ambiguë du type [le'sotr] 'les autres' a servi d'amorce à ce type de transformation, vite inconsciente chez l'auditeur. Le locuteur pourra dire : 'Avec vous, je parle naturellement, avec les autres, je fais attention', témoignant ainsi de sa conscience des besoins langagiers de l'auditeur.

auditeurs non francophones. En effet, ceux-ci se préparent souvent à suivre des enseignements dans leurs futures spécialités respectives au sein d'universités francophones, puis à travailler dans un milieu où le français utilisé sera celui des francophones.

Ce type de communication peut se caractériser par deux aspects :

- La communication est unilatérale :  
L'enseignement est dispensé la plupart du temps sous la forme de cours magistral, et l'enseignant, qui a un programme souvent difficile à terminer dans le nombre d'heures qui lui est imparti, aura tendance à surestimer parfois les connaissances déjà acquises et à jouer sur son débit pour atteindre le contenu qu'il s'est proposé d'aborder. Le contenu à transmettre prime sur la forme dans laquelle il est transmis, et c'est à l'auditeur de suivre.
- La communication est inégale (Durand, 1995) :  
Le cours est fait par un enseignant francophone pour des étudiants francophones, et seuls les termes spécifiques de sa discipline seront l'objet d'une glose ou d'une explication. Les autres seront considérés comme faisant partie des connaissances normales à ce niveau d'études et à ce titre ne seront ni explicités, ni l'objet d'une mise en valeur particulière (focalisation, emphase...).

Dans cette perspective, à défaut des connaissances lexicales qui sont jugées nécessaires à ce niveau d'études, notre tâche sera de donner à l'étudiant une vigilance prosodique lui permettant plus facilement de segmenter le signal de parole en unités significatives, une vigilance phonémique qui facilite une notation phonétique des unités perçues, et donc leur transcription graphique d'une manière qui favorise leur vérification et leur intégration au vocabulaire connu.

Aussi, nombre de documents sonores authentiques ont été réunis comportant une grande variété thématique – à l'image de l'éventail professionnel des étudiants – ainsi qu'une représentation des différentes prononciations de la communauté francophone. Ces enregistrements ont été ensuite modifiés en vue d'une meilleure adaptation aux finalités pédagogiques recherchées.

### **3. Le choix du matériel**

Pour ce travail, une partie des documents sonores est extraite d'émissions de radio, en particulier d'interviews de France-Culture qui présentent l'avantage

d'offrir un large éventail des prononciations des locuteurs francophones, ainsi que d'émissions diverses intéressantes par le thème abordé, le type d'enregistrement (interview, débat...) et la diversité des prononciations utilisées.

La première idée de mise en forme pédagogique nous a été fournie par le « test de closure » (de Landsheere, 1973), couramment utilisé dans les évaluations écrites. Il consiste à supprimer dans un texte écrit un mot tous les cinq mots, et à demander à l'apprenant de retrouver les mots manquants. La transposition mécanique de ce procédé d'un texte écrit à un enregistrement oral pose des problèmes difficiles à surmonter dans la mesure où le message oral ne s'inscrit pas dans l'espace où une perception globale de l'énoncé est possible, mais dans le temps avec un empan tel que la reconstruction des éléments manquants serait peu réaliste (Gerard et Dolgër, 1996).

Toutefois la séquence de parole comprend un certain nombre de contraintes syntagmatiques qui font que tout mot n'est pas équiprobable à la suite d'un énoncé déjà entendu en partie<sup>136</sup>. On peut donc tenter d'utiliser la capacité qu'a le locuteur d'anticiper dans une certaine mesure la suite d'un énoncé, ou de reconstruire un élément manquant à partir d'une phrase complète. Cette faculté semble confirmée entre autres, par la difficulté de collecter des données sur les lapsus, le système perceptif de l'auditeur procédant à une *réparation* automatique des énoncés contenant certains types de ces erreurs, celles de type lexical, pour lesquelles on constate peu de tentatives de correction de la part du locuteur<sup>137</sup>.

#### 4. La mise en œuvre pédagogique

Dans tous les enregistrements exploités, il a été utilisé un éditeur de signal audio<sup>138</sup> avec lequel il a été possible d'isoler le mot ou l'élément sonore pour le remplacer, suivant le cas, par un silence, un bruit blanc<sup>139</sup>, un brouhaha de voix, bruit d'éternuement, de froissement de papier...

Trois types de *traitements* ont été utilisés en fonction du mode de travail :

- Les uns destinés à un usage *en classe* et d'autres destinés à une utilisation à *domicile*, sur cassette audio :

Les enregistrements ont pour but de familiariser les étudiants en classe

<sup>136</sup> Par exemple, si l'énoncé commence par : 'Je ne vous demanderai...', la forme suivant 'demanderai' fait partie d'un nombre fini de formes parmi lesquelles on trouve 'pas, point, plus, jamais...'

<sup>137</sup> Un exemple est donné par cet éminent savant qui parle de '... Recherche 'chiantifique'(sic)...', cas classique de *persévération d'un trait*, sans se corriger et sans que l'auditoire (émission télévisée *Apostrophe* ne réagisse verbalement ou d'une autre manière – regard, sourire...).

<sup>138</sup> Le traitement numérique de l'enregistrement permet de modifier le signal de parole avec précision en particulier dans le domaine temporel où le montage de bande était long et délicat.

<sup>139</sup> Un bruit blanc est un bruit dans lequel on donne une intensité identique à toutes les fréquences.

avec les tâches qui leur seront demandées. Ils seront assez difficiles dans la mesure où en classe les apprenants bénéficient de la présence de l'enseignant et, qu'à domicile, la possibilité d'écouter le document à plusieurs reprises et d'utiliser des dictionnaires et des ouvrages de langue permettent un travail plus approfondi.

- Les derniers destinés à une utilisation en laboratoire de langue :

Ils doivent permettre un traitement immédiat, c'est-à-dire que les étudiants doivent pouvoir écrire la forme supprimée ou la transcrire correctement de façon à pouvoir la segmenter si elle est constituée de deux ou trois mots graphiques et l'identifier ultérieurement. Pour certains exercices, des enregistrements successifs permettront de donner des amorces de difficulté décroissante.

#### 4.1. Préparation des documents :

Le document sonore original, analogique, est d'abord numérisé et transcrit graphiquement. Le mot graphique présente une individualisation qui rend aisée son extraction (de Landsheere, 1986 : 14). En français parlé, le mot tel qu'on l'écrit disparaît dans le *mot phonique*, qui se termine par une syllabe accentuée suivie ou non d'une pause<sup>140</sup>. Au lieu de supprimer un mot tous les cinq mots, comme dans le test de closure, nous avons procédé à des modifications à partir de l'enregistrement original<sup>141</sup>, en essayant de leur donner une régularité qui garantisse une certaine continuité dans l'attention, en prenant en compte les limites des unités perceptives (Gerard et Dolgër, 1996).

- Premier type d'exercice :

Comme dans le test de closure (de Landsheere, 1986 : 115), le texte écrit correspondant à l'enregistrement est distribué. Des blancs de taille suffisante ont été ménagés de manière à permettre la transcription phonétique et/ou graphique (selon la consigne) à partir de l'écoute du document sonore. Le texte écrit a aussi pour fonction d'activer la relation de la langue orale vers ou à partir de la langue écrite, dans la mesure où en cours ou dans un travail personnel, le passage de l'un à l'autre code sera incessant.

Exemple : '[...] C'est vrai qu'il y a beaucoup de recherches comme celles de

---

<sup>140</sup> Le mot phonique peut comprendre plusieurs mots graphiques : ainsi 'Donne !' constitue un mot phonique. Inséré dans les énoncés 'Donne-le', 'Donne-le moi' ou 'Donne-le moi vite', il n'est qu'une partie du mot phonique dans la mesure où, à l'oral, il n'existe aucune rupture entre 'Donne' et les éléments suivants.

<sup>141</sup> L'enregistrement dont sont extraits les exemples de modification est donné en Annexe.



Pierre - André. Taguieff qui, sur lesquelles je reviendrai **peut-être tout à l'heure** de manière critique [...]'

Lacune : 'peut-être tout à l'heure'. La difficulté réside ici dans la réduction de ces deux formes de cinq syllabes à trois (voir Annexe).

- Second type d'exercice :

Il consiste à demander à l'apprenant de compléter un mot dont seulement la première ou les deux premières syllabes sont présentes dans l'enregistrement (amorçage lexical). Il s'agit essentiellement, à ce niveau, de mots comportant un ou plusieurs suffixes. Le but recherché est d'habituer l'auditeur à écouter la séquence sonore complètement de manière à atténuer l'attention privilégiée donnée par les étudiants de certains groupes linguistiques à l'attaque lexicale.

Exemple : '[...] mais qui différencialise, c'est-à-dire en fait, qui fonctionne **autrement**, [...]'].

La liaison a constitué ici une difficulté pour certains étudiants dont la langue maternelle ne procède pas à ce type de jonction. Pour les autres, le contexte de la phrase insistant sur la notion de différence permettait de déduire le terme 'autrement'.

- Troisième type d'exercice :

Il consiste à effectuer une tâche de prévision lexicale. Une des hypothèses souvent avancées, de la moindre capacité d'un allophone à comprendre le discours suivi, mentionne une capacité plus limitée à prévoir, au cours d'un énoncé, la suite possible de ce même énoncé. Dans la parole, on le sait, à un moment donné d'un énoncé, toutes les unités du discours ne sont pas équiprobables. Bien plus, lorsque l'énoncé se déroule, les contraintes syntagmatiques s'accroissent et limitent le nombre et surtout le type de mots susceptibles d'apparaître à la suite de l'énoncé (cf. note 3). Dans la mesure où le lexique utilisable est celui d'étudiants non natifs, deux stratégies sont envisagées.

La première consiste à rétablir, à partir d'un enregistrement sonore lacunaire, le ou les éléments manquants. Cette prévision ne porte que sur des unités courantes du discours, essentiellement de type grammatical, celles qui peuvent être l'objet d'une hypoarticulation de la part de l'émetteur, sinon d'une omission.

Exemple : 'le racisme que l'on retrouve au quotidien dans **certaines** situations très concrètes' » Ici, l'élément supprimé est 'certaines'. La durée de la lacune donne un indice supplémentaire pour rétablir le mot manquant.

La seconde consiste à favoriser la vigilance prosodique et phonémique des étudiants en leur donnant comme tâche de compléter un enregistrement lacunaire, à partir d'une autre partie de l'enregistrement dans lequel un fragment a été mis en valeur. Dans les deux extraits sonores originaux se trouve un mot sémantiquement riche, employé dans des contextes différents. L'étudiant devra isoler la forme phonique ou graphique de ce mot sur lequel l'attention a été attirée par des balises sonores<sup>142</sup>, dans le premier extrait, puis l'insérer dans un autre contexte, émis par un autre locuteur, en cas de dialogue, dans le *blanc sonore*<sup>143</sup>.

Exemple : 'mais nous aimons **la différence**, nous aimons les étrangers et au nom de cet amour de **la différence** [...]'.  
Ici, le démonstratif 'cet' permet la prévision du mot manquant. La balise est placée avant 'mais' pour attirer l'attention sur la suite de l'énoncé et faciliter la restitution de l'élément supprimé.

Dans ces deux types d'exercice, dans certains cas, la séquence manquante a été remplacée par une séquence du même nombre de syllabes où le support phonique était la syllabe 'ma' synthétisée<sup>144</sup> en lui donnant les durées et la prosodie des syllabes originales. Le but poursuivi était de favoriser la vigilance aux caractéristiques prosodiques de l'énoncé, mais faute de temps, des modifications de ce type n'ont été réalisées que de façon ponctuelle, à un certain niveau de l'apprentissage et pour le contrôle.

#### 4.2. Les procédures :

Pour chaque cours ou partie de cours, des enregistrements analogiques<sup>145</sup> ont été réalisés à partir de différentes sources sonores (essentiellement radio, disques...). Ces enregistrements ont été numérisés de manière à permettre une manipulation plus aisée de la parole. À l'aide d'un éditeur de signal, il est possible de segmenter le flux de parole de façon très fine. Il permet d'analyser l'onde de parole dans ses diverses composantes. Pour nos besoins, une analyse de la mélodie (Fo) a permis de donner aux séquences 'ma' de synthèse une intonation conforme à l'original. Il permet aussi de supprimer certains éléments de l'onde sonore et/ou d'en rajouter d'autres, comme la balise ou son signalant

---

<sup>142</sup> Cette balise est constituée par un son périodique une sorte de 'bip' sonore qui est inséré à l'intérieur de la séquence de parole. Ce 'bip' ne remplace pas une partie de l'énoncé mais déplace le signal de parole d'une durée égale à la sienne.

<sup>143</sup> Ici, le *blanc sonore* est produit par une suppression du mot ou par son atténuation (par exemple, diminuer son intensité de 95%)

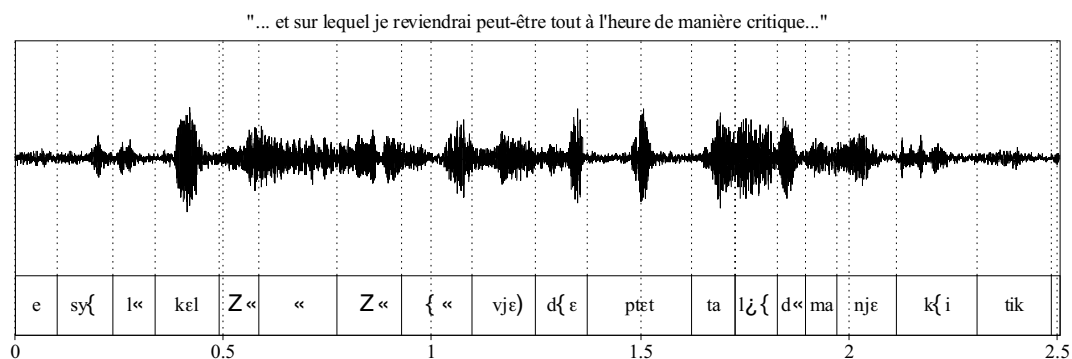
<sup>144</sup> Pour la synthèse de ces séquences, nous avons utilisé le logiciel de synthèse par diphtonges MBROLA qui a besoin de l'identité des voyelles ou des consonnes (en API), de leur durée et de leur mélodie (Fo).

<sup>145</sup> Vu la taille des fichiers numériques, l'étape analogique – enregistrement sur cassette – constitue le point de départ obligé de ce type de travail. Avant le cours, la conversion digital/analogique permet de proposer un matériel utilisable dans l'institution et comme support au travail personnel.

que la forme à retrouver ultérieurement est présente dans la séquence suivante. L'enregistrement ainsi modifié doit ensuite être reporté sur cassette analogique pour servir de support à la classe, au laboratoire de langues, ainsi qu'aux cassettes distribuées pour un travail à domicile.

## ENREGISTREMENT ANALOGIQUE

Étape nécessaire vu le *poids* des fichiers numériques :



Choix de l'item qui sera supprimé :

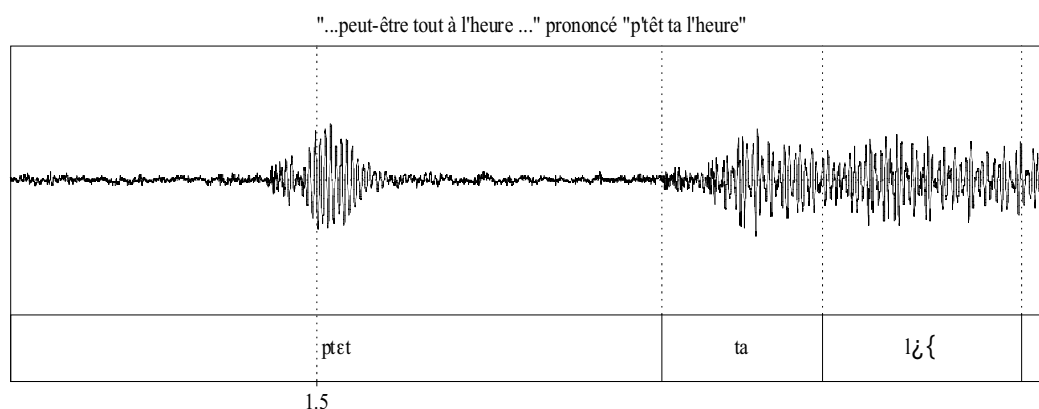


Figure 1 : Numérisation et choix de la difficulté à partir de l'écoute, confirmée par l'analyse acoustique

Ici, la lacune correspond à 'Peut-être tout à l'heure' oralisé

[<sup>1</sup>ptɛtta<sup>1</sup>lœ:ʁ]

C'est vrai qu'il y a beaucoup de recherches comme celles de Pierre-André Taguieff qui, sur lesquelles je reviendrai

de manière critique, mais qui nous ont ouvert les yeux d'une certaine façon et sur cette idée qu'il y a eu

un glissement dans le racisme parce qu'on utilise ce terme-là comme si c'était la même chose, mais le référent change pour parler en philosophe du langage, c'est à dire, la réalité dont on parle n'est plus tout à fait la même qu'au moment du nazisme.

Figure 2 : Au départ, l'enregistrement analogique qui est numérisé. L'écoute et l'analyse acoustique permettent de déterminer le segment qui sera supprimé du texte. Le texte avec l'emplacement laissé pour la notation (orthographique ou phonétique) du fragment seulement entendu. Ce segment a souvent été interprété : 'peut-être, t'as l'heure'.

Pour illustrer le deuxième type d'exercices nous avons choisi l'énoncé :

' [...] par exemple l'éloge de **la différence** ; on peut très bien dire : "mais nous aimons **la différence**, nous aimons les étrangers...]"

Le mot 'différence' est prononcé deux fois dans un faible intervalle.

Il sera précédé par une balise sonore (440Hz, 0,05s.) avant d'être remplacé par un silence (lacune) d'une durée équivalente.

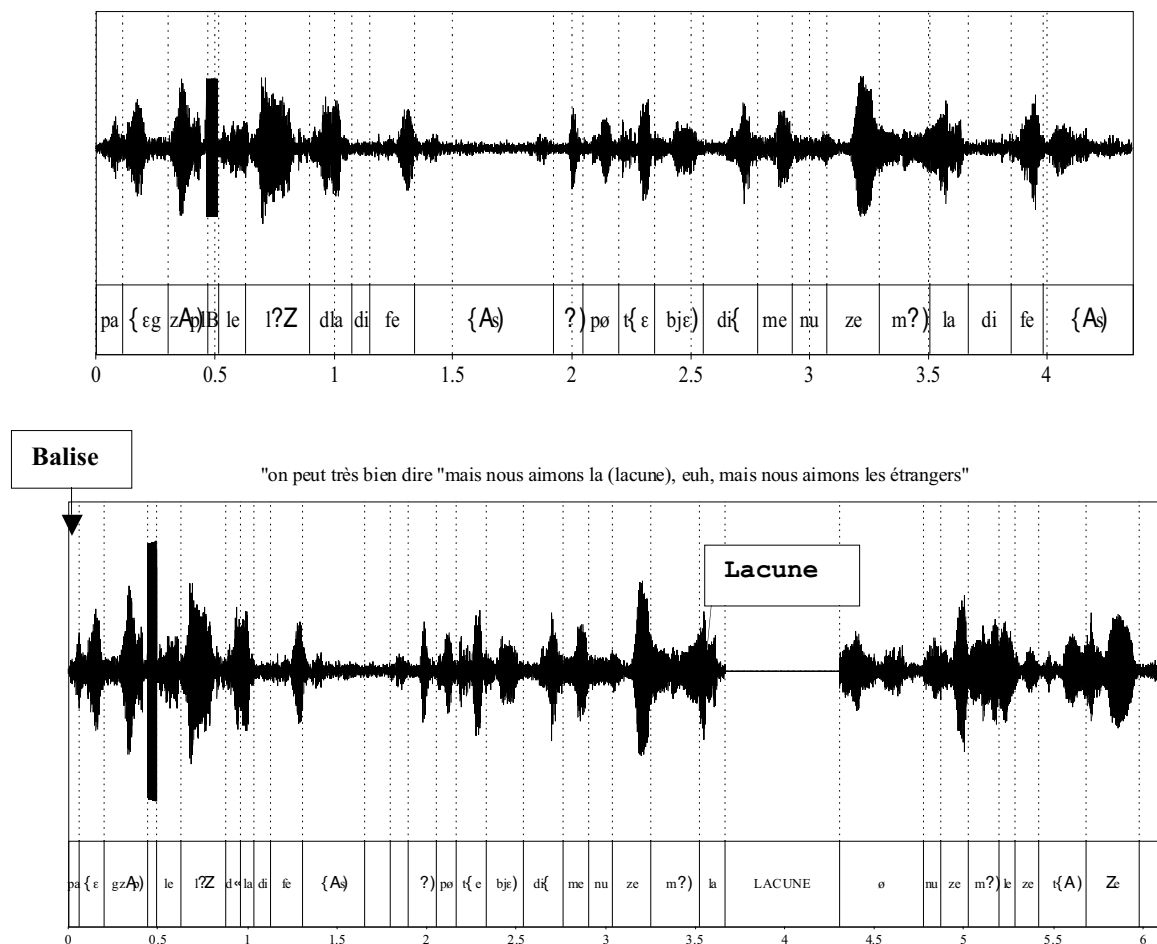
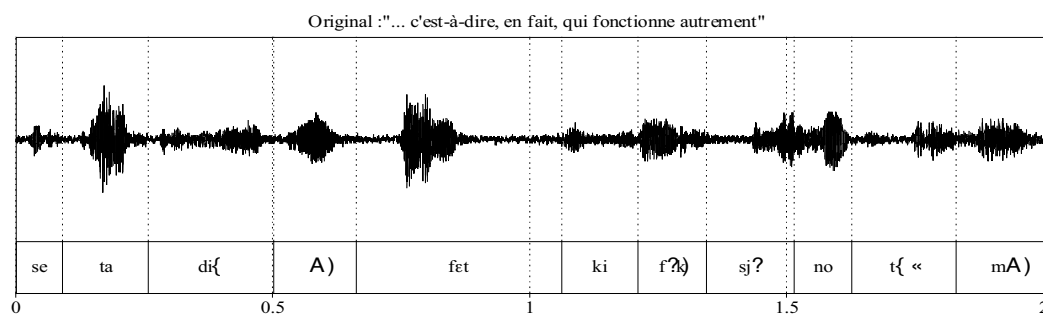


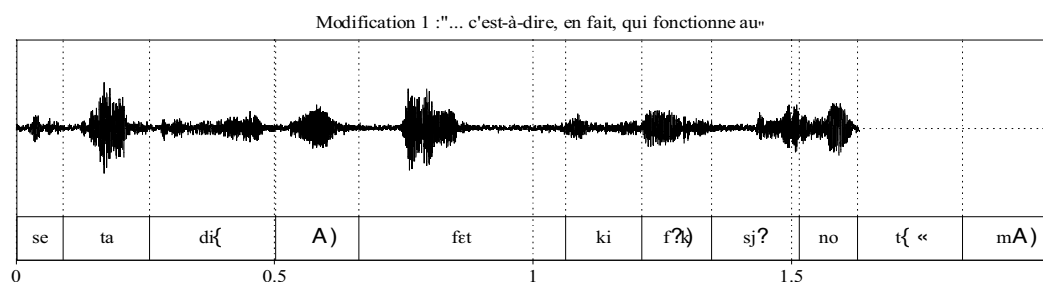
Figure 3 : Anticipation lexicale. Dans l'énoncé 'par exemple, l'éloge de la différence [...] on peut très bien dire mais nous aimons le différence euh, , nous aimons les étrangers [...] ». Le mot 'différence', supprimé de l'enregistrement et remplacé ici par un silence de durée équivalente, est une reprise d'un mot déjà prononcé qui se trouvait dans la séquence précédente dont le début était souligné par l'insertion d'une balise sonore (440Hz, 0,05s.).

L'étape finale – transfert des documents modifiés sur cassette audio – permet d'adapter les exercices au matériel disponible (magnétophone de classe, laboratoire de langues)

Exercice d'amorçage lexical : dans un contexte plus étendu '[...] mais qui différencialise, c'est-à-dire, en fait, qui fonctionne *autrement*, [...]']', dont nous ne reproduisons que '[...] c'est-à-dire, en fait, qui fonctionne autrement.]', l'adverbe est présenté syllabe par syllabe.



Présentation de la première syllabe : [kifʔkʰsjɔno]



Présentation des deux premières syllabes : [kifʔkʰsjɔnotRə]

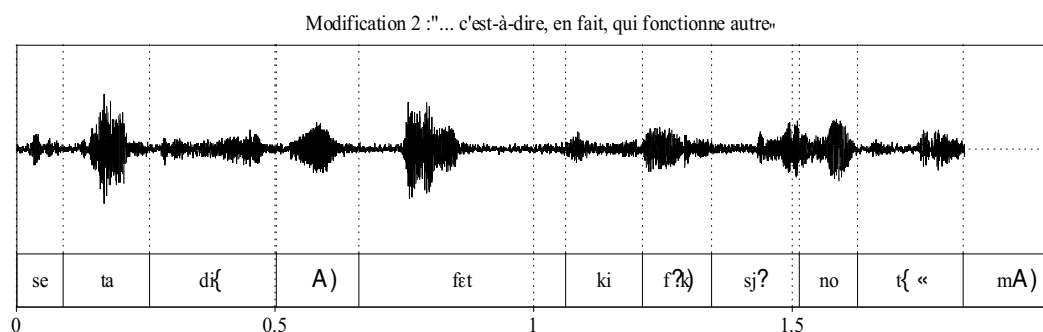


Figure 4 : Exercice d'amorçage lexical. Ici, la présentation au laboratoire de langues de l'adverbe 'autrement' se limite à la syllabe [no] dans la première écoute. Dans la seconde, l'étudiant entendra [notRə]. Le choix d'une initiale vocalique donnant lieu à enchaînement consonantique est délibéré, dans la mesure où, même à un bon niveau de connaissance de la langue, les habitudes de syllabations sont encore souvent celles de la langue première.

Une progression dans la présentation des énoncés lacunaires a été ménagée. Chaque type d'exercice était d'abord présenté en salle. Par exemple, la lacune du texte correspondait au début à un silence de trois secondes, de manière à laisser le temps nécessaire à la notation de la transcription demandée. Dans une seconde étape, elle correspondait à la durée de l'énoncé supprimé, ce qui donnait à l'auditeur une idée du *volume* à transcrire. Dans le second type d'exercices, portant en particulier sur les formes

sonores mal perçues, la taille du fragment sonore à retrouver était respectée. Dans une première étape, elle était remplacée par un silence, plus tard par différents bruits (brouhaha, éternuement, bruit de pot d'échappement de moto...). Des procédés similaires ont été utilisés pour le troisième type d'exercices.

Pour les exercices de perception, le laboratoire de langues a été utilisé en écoute seule. Pour chaque exercice, une feuille était distribuée : dans les exercices du premier type, le texte avec des blancs suffisants était distribué. Dans les premières séances, l'enregistrement complet était diffusé avant distribution des textes. Au cours de la diffusion – en temps réel – il fallait transcrire phonétiquement ou graphiquement suivant la consigne, la forme manquante dans le texte écrit. Pour le second type d'exercice (amorçage lexicologique) on a pu parfois faire plusieurs enregistrements, différant par la longueur de l'amorce. Les enregistrements étaient diffusés à la suite les uns des autres, avec entre chaque diffusion, le changement de feuille de réponse. Les exercices du troisième type étaient eux aussi accompagnés par une feuille de réponse. La durée des fragments sonores, mis en évidence par les *balises*, a été modulée en fonction des progrès enregistrés par les apprenants.

Les feuilles de réponse donnaient lieu à une inter-correction en salle de façon à laisser le minimum de temps entre la première impression auditive et son élucidation.

#### 4.3. L'évaluation

L'évaluation proposée, pour ce type d'activité, était analogue à ce qui avait été travaillé au cours de l'année. Il comprenait tout d'abord un échantillonnage d'exercices, déjà faits en cours d'année, parmi ceux qui avaient posé le plus de problèmes. Il comprenait en plus des exercices plus simples portant sur des enregistrements nouveaux dont le contenu correspondait au niveau atteint en fin d'année par les étudiants assidus.

#### 4.4. Les résultats

Pour illustrer notre propos, nous nous contenterons de donner quelques illustrations extraites des copies des étudiants. Parmi les transcriptions témoignant d'un décodage défaillant, nous avons sélectionné ceux qui, outre leur intérêt dans la manifestation d'un décodage inadapté, montrent un aspect inattendu ou cocasse :

Original	Interprété comme
'La discussion entre dans une impasse'	➔ 'la discussion entre quand un nain passe'

/d/ devient /k/, /yn/ devient /œ/. Il est probable ici que l'identification de l'unité 'nain' conduit à une double *correction* phonétique. Le sens imaginé prime sur l'identification des formes phoniques.

Original	Interprété comme
'Une décomposition du système politique'	➔ 'une des compositions du système politique'
'cette délocalisation'	➔ 'sept des localisations'
'L'arène des intérêts financiers'	➔ 'la reine des intérêts financiers'

‘Un pur déterminisme’	→ ‘un pur des terminismes(sic)’
-----------------------	---------------------------------

Ces erreurs de segmentation lexicale ne peuvent être levées que par le contexte proche ou plus étendu. L’utilisation de *balises* sonores de manière à attirer l’attention sur une séquence sonore dont on retrouvera un élément lexical dans un autre environnement permet de sensibiliser l’apprenant au rôle du contexte, et d’augmenter sa vigilance au contenu phonique des énoncés.

Original	Interprété comme
‘Pour légiférer’	→ ‘pour les chiffrer’

Erreur de segmentation. Là aussi, une erreur de segmentation conduit à une distorsion du contenu phonique. Ce découpage est fondé sur la présence d’une mise en valeur de la première syllabe de ‘légiférer’. Du point de vue phonémique, nous avons un assourdissement de [ʒ] en [ʃ], mais aussi une réduction du nombre de syllabes de quatre ‘légiférer’ à trois ‘les chiffrer’.

Comme on l’a signalé, la séquence :

Original	Interprété comme
‘peut-être tout à l’heure’	→ ‘peut-être tu as l’heure’

s’explique par la juxtaposition des formes contractées ‘p’tête’ et ‘t’as l’heure’ connues séparément et juxtaposées dans la transcription de la séquence.

Naturellement beaucoup d’autres formes ont été notées, mais on se limitera à celles qui semblent significatives, mais aussi spectaculaires et mémorables.

Au terme de cette période d’enseignement, les résultats, ont montré une amélioration de la compréhension en langue étrangère sur plusieurs points. D’abord une plus grande sensibilité aux paramètres prosodiques, à la forme phonique des syllabes pré-toniques. Le contexte grammatical était mieux pris en compte dans la délimitation des unités significatives. L’amorçage lexical, moins aisé en langue seconde, dans la mesure où le lexique utile est plus limité, a montré l’influence de formes parallèles dans la langue maternelle ou une autre langue étrangère, en particulier au travers des suffixes spécifiques au français.

## 5. Discussion

Le problème du décodage de la parole donne lieu à de nombreux articles, en particulier ceux qui sont consacrés à la transformation du flux de parole en séquences d’unités significatives. Ici, nous avons cherché dans un cours de phonétique au niveau supérieur, les moyens de permettre un meilleur décodage du flux verbal à des non-natifs et plus particulièrement l’accès à des unités significatives connues ou inconnues de l’auditeur alloglotte. Essentiellement, trois modèles de décodage de la parole sont proposés. Le modèle de la « cohorte » (Marslen-Wilson et Welsh 1978 ; Marslen-Wilson, 1987), le



modèle « trace » (McClelland et Elman, 1986) et le modèle « shortlist » (Norris, 1994).

Dans le premier, le système perceptuel fait correspondre à une entrée sonore tout mot du lexique interne commençant par la même séquence. Au fur et à mesure de l'apparition de sons nouveaux, les mots candidats sont renforcés ou éliminés jusqu'à correspondance entre l'entrée sonore et le mot restant. Dans sa seconde version, le modèle incorpore dans la liste de départ certains mots qui pourraient ne pas correspondre exactement à l'entrée initiale. Dans ce modèle, S. Boudelaa<sup>146</sup>, qui travaille avec Marslen-Wilson, évoquant le décodage en langue étrangère, parle de double cohorte, chacune réservée à une langue. L'activation de l'une ou l'autre se fait en fonction de la langue d'entrée sur la base de ses caractéristiques sonores.

Dans le second, l'entrée sonore comprend un emboîtement de niveaux, celui des traits distinctifs, celui des phonèmes et celui des mots. À chacun de ces niveaux existent des processus de restriction et entre les niveaux adjacents des processus facilitant le passage d'un niveau à l'autre dans chaque sens. Ce modèle implique un alignement total, et donc ne limite pas le point initial d'alignement. En conséquence, les candidats lexicaux sont en constante évaluation pour leur reconnaissance. De plus, il existe une activation descendante du mot vers le phonème, peut-être plus compatible avec l'interprétation de la rectification perceptive de certains lapsus.

Dans le modèle « shortlist », une liste réduite des mots candidats est établie à partir des exclusions et des excitations montantes à partir du signal. Quelle que soit l'attaque sonore, un mot peut être activé s'il correspond à une partie de l'entrée auditive. Dans ce modèle, ce n'est pas tout le lexique disponible qui est examiné mais une liste réduite à moins de trente éléments, fondée sur la concordance entre l'entrée auditive et la représentation phonologique du mot dans la mémoire de l'auditeur. Dans une étape plus récente, le modèle intègre les phénomènes prosodiques sous la forme d'une activation plus forte des syllabes accentuées, ainsi qu'une pondération de l'activation des mots compétiteurs privilégiés de manière à permettre l'activation des mots ultérieurs dans la chaîne parlée.

Comme le montre la comparaison des différents modèles schématiquement présentés, la question se pose de savoir comment l'entrée acoustique s'organise en unités perceptives à partir desquelles pourra se faire leur organisation en vue de leur comparaison avec les formes phoniques, internes au sujet et correspondant au lexique. On parle donc d'unités pré-lexicales. Ces unités sont déterminées par la structure de la langue, et un auditeur tendra à appliquer les stratégies de sa langue aux autres langues, en particulier dans le découpage syllabique.

Nous avons souligné l'hétérogénéité du groupe d'étudiants dont nous avons la charge. Nos remarques n'auront donc aucune prétention de type scientifique. Cependant, comme le public visé – étudiants avancés – et le matériel utilisé – discours oral suivi –

---

<sup>146</sup> Communication personnelle.

semblent rares dans les travaux que nous avons consultés, ces mêmes remarques peuvent être à l'origine de recherches plus contrôlées et plus concluantes.

Si nous examinons comment les apprenants accèdent au sens des énoncés présentés dans des *textes oraux*<sup>147</sup> suivis, il semble que l'auditeur se fonde sur la mise en valeur de certaines syllabes. La syllabe ainsi privilégiée peut avoir un découpage qui ne correspond pas à celui de la suite syllabique française<sup>148</sup>. Elle servira cependant de point de départ à l'identification des unités significatives. Elle se fera tantôt à partir de cette syllabe, et dans d'autres cas, de part et d'autre de cette syllabe.

L'activité de décodage, telle que nous la déduisons des erreurs d'interprétation du discours, semble discontinue, et ne paraît pas strictement chronologique. À partir de ces syllabes, dont la pertinence est souvent plus forte dans les langues à accent lexical, le mécanisme de décodage lexical se met en place. Ce mécanisme, utilisant le vocabulaire disponible est susceptible de modifier le contexte sonore précédant et suivant l'unité significative identifiée.

Les éléments sémantiquement les plus riches, quand ils font partie d'un vocabulaire spécialisé, ne font pas toujours partie du lexique actif ou passif des apprenants<sup>149</sup>. Les quelques essais de *prévision* de ce type de vocabulaire n'ont pas été concluants, sauf dans les cas où le mot se trouvait déjà dans le contexte large ou le discours, et qu'il constituait une reprise. C'est ce type de prévision que nous avons cherché à favoriser dans la suite des exercices proposés. Le remplacement de la séquence sonore par une séquence de 'ma' avec une prosodie équivalente, au delà de la surprise initiale a contribué ultérieurement à l'identification de la lacune, et permis de sensibiliser les auditeurs aux composantes prosodiques de l'énoncé.

Comme cela vient d'être dit, l'auditeur fonde son décodage à partir de points d'ancrages lexicaux : il tente de reconstituer le sens de l'énoncé à partir des éléments reconnus ou présumés tels, et il y a une *régularisation* du contexte précédant ou suivant en fonction du ou des éléments identifiés. À partir de l'unité lexicale identifiée, la reconnaissance du contexte semble relever de la reconnaissance descendante, l'auditeur se fondant sur la signification pour *ordonner* l'entrée auditive, celle-ci devenant une confirmation des hypothèses faites sur le sens des énoncés. Les relevés d'erreurs semblent donc privilégier le modèle proposé par Norris, mais compte tenu de la composition du public, et des types d'exercices proposés, il serait sans doute hasardeux de généraliser.

Dans le processus de décodage de la parole, les éléments grammaticaux jouent un rôle important dans la mesure où ils permettent d'éliminer certaines possibilités combinatoires. Rarement accentués, surtout lorsqu'ils sont obligatoires, ils peuvent être

---

<sup>147</sup> Sous ce terme, sans doute peu approprié, mais qui a l'avantage de renvoyer à une notion connue – le texte écrit – nous entendons un discours oral ou oralisé (lu) dont l'organisation en parties correspond à celle du texte écrit structuré en différents paragraphes.

<sup>148</sup> En témoignent la manière dont les mots sont découpés pour le retour à la ligne.

<sup>149</sup> Avec parfois la surprise de découvrir qu'un mot très spécialisé est connu, ou que sa signification est déduite du contexte ou de sa ressemblance avec le terme employé dans la langue première.

l'objet d'une hypoarticulation plus ou moins marquée. C'est pourquoi leur perception *objective* dans leurs diverses manifestations phoniques — leur reconnaissance et non leur interprétation — constitue une tâche importante pour faire émerger du flux verbal les formes lexicales nouvelles.

Un décodage qui suit strictement la linéarité du discours oral semble donc peu probable dans la situation étudiée puisqu'il y a souvent correction de l'entrée auditive par imposition sur la chaîne verbale à partir de ce que l'auditeur a cru reconnaître. Souvent aussi, la fausse idée phonique qu'a l'auditeur de différentes unités lexicales à partir de leur forme graphique constitue une entrave à un décodage efficace<sup>150</sup>.

Le schéma de décodage qui peut être proposé à partir de ces remarques fondées sur les erreurs de décodage constatées est le suivant :

FLUX DE PAROLE	
Recherche d'ancrage sur critères acoustiques	← Intensité
	← Sommet /Rupture mélodique
	← Durée, qualité spectrale
Extraction de la forme sonore (Influence de la L.M.)	← Phonologie de la syllabe
	← Contraintes phonotactiques
Recherche dans le lexique interne de « formes sonores » correspondantes à partir et autour de cette syllabe (transferts possibles ← L.M., L.E)	
Recherche d'une cohérence sémantique au niveau de l'énoncé	
Réorganisation de l'entrée auditive en fonction de la signification attribuée à l'énoncé	

Figure 2 : Hypothèse sur le processus de décodage des étudiants de FLE avancés fondée sur les erreurs relevées dans les exercices proposés.

Cette figure montre donc que les relations établies entre les divers composants de la chaîne verbale sont de nature sémantique (donc « système composé » dans la terminologie classique) plus que phonologique, que ce type de relation avec les contraintes qu'il impose du point de vue de la cohérence syntagmatique de l'énoncé amène l'auditeur à sous-estimer l'entrée auditive. Celle-ci, même à ce niveau, reste marquée par les habitudes accentuelles, syllabiques, phonotactiques et phonétiques de la langue maternelle (Polivanov, 1931), en particulier dans ce type de communication, tel que nous l'avons décrit. Il importe donc de mettre l'accent sur la prise en compte de l'entrée auditive au moyen d'exercices appropriés de façon à faciliter l'identification d'unités significatives nouvelles à partir de la mise en évidence, dans le flux de parole, d'une forme sonore adéquate.

## Conclusion

Chargé d'assurer un enseignement de phonétique au niveau supérieur d'un cours de langue française pour étudiants étrangers, nous nous sommes demandé quelle forme lui

<sup>150</sup> C'est une des raisons pour laquelle nous sommes astreint, dans le premier type d'exercices, à donner aux étudiants le texte écrit correspondant à l'enregistrement de manière à faciliter le passage de l'oral vers l'écrit et de l'écrit vers l'oral.

donner. Par ailleurs, enseignant la phonétique à tous les niveaux, nous pouvions parfaitement – et c’était une solution de facilité – donner un enseignement de phonétique française inspiré de celui qui est habituellement dispensé aux étudiants francophones. Même s’il n’était pas possible d’ignorer cette composante de type universitaire, et le cursus de l’Institution, il fallait se placer dans la perspective de la didactique du FLE et prendre compte des besoins langagiers des apprenants. Aucun de ceux-ci ne se destinait à l’enseignement du FLE ni même à l’enseignement. Leur niveau d’expression, leur fluidité verbale faisait qu’un francophone s’intéressait plus au contenu de leur discours qu’à la manière dont il était formulé. Un accent particulier a donc été accordé au décodage du discours suivi, avec les difficultés qui lui sont inhérentes, en particulier pour les auditeurs qui ne sont pas natifs. Au cours de l’année, les relevés d’erreurs de décodage ont montré que celui-ci se fondait sur une reconstitution du sens à partir de mots identifiés dans le flux verbal. Des exercices variés ont été proposés de manière à faciliter le décodage d’énoncés comprenant un vocabulaire plus spécialisé, la prise de notes lors de cours ou de conférences destinées à un public francophone. Une attention particulière a été accordée dans les exercices aux paramètres prosodiques (accent, intonation), à la réalisation phonétique du contexte des mots sémantiquement importants, à leur extraction du contexte. Des exercices de transcriptions phonétique et graphique ont permis de mettre en parallèle les formes phonique et graphique du français oral. Au terme de cette période de travail, a été constatée une amélioration sensible du décodage du français oral, et plus particulièrement du discours suivi. La perception des syllabes inaccentuées, dans la diversité du vocalisme français émis par des locuteurs utilisant différentes variétés de français, a été améliorée de façon sensible. Cependant, la quantité de travail de préparation des documents sonores et le matériel qu’elle implique peuvent constituer un frein à une démarche qui a montré son efficacité.

## Bibliographie

- Best, C., « A direct realist view of cross-language speech perception », dans W. Strange (Éd.), *Speech perception and linguistic experience issues in cross-language research*, Tomonium, Maryland, York Press, 1995, p. 171-205.
- Bürki-Cohen, J., Miller, J.L., Eimas, P.D., « Perceiving non-native speech », *Language and Speech*, n° 44/2, 2001, p.149-169.
- Durand, P., « La communication exolingue : les conditions de l’échange verbal », *Travaux du CLAIX*, vol. XIII, 1995, p.199-213.
- Flege, E., « The relationship between L2 production and perception », *Proceedings of the XIVth ICPHS, San Francisco*, 1999, Paper R2INT5.
- Gerard, C., Dolgër, N., « Taille des fenêtres perceptives : empan de la mémoire auditive », *JEP 96*, 1996, p.59-62.
- Hawkins, S., « Contribution of fine phonetic detail to speech understanding », *Proceedings of the XVth ICPHS, Barcelona*, 2003, p.293-296.
- Landsheere, G. de, *Le test de closure*, Paris Bruxelles, Labor Nathan, 1973.
- Lebel, J.-G., *Traité de correction phonétique ponctuelle*, Université de Laval, Les Éditions de la Faculté des Lettres, 1990.

- Lebel, J.-G., *Fiches correctives des sons du français*, Université de Laval, Les Éditions de la Faculté des Lettres, 1991.
- Marslen-Wilson, W.D. « Functional parallelism in spoken word-recognition », *Cognition*, n° 25, 1987, p. 71-102.
- Marslen-Wilson, W. D., Welsh, A., « Processing interactions and lexical access during word recognition in continuous speech », *Cognitive Psychology*, n° 10, 1978, p.29-63.
- McClelland et Elman, « The TRACE model of speech perception », *Cognitive Psychology*, n° 18, 1986, p.1-86.
- Norris, D.G., « SHORTLIST: A connectionist model of continuous speech recognition », *Cognition*, n° 52, 1994, p. 189-234.
- Pisoni, D.B., Lively, S.E., Logan, J.S., « Perceptual learning of nonnative speech contrasts: implication for theories of speech perception », dans Goodman, J.C., Nusbaum, H.C., *The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words*, Cambridge, Mass, The MIT Press, London England, A Bradford book, 1994, p.121-166.
- Polivanov, E., « La perception des sons d'une langue étrangère », *TCLP*, IV, 1931, p.79-96.
- Walley, A., Flege, J.E., « Effect of lexical status on children's and adult's perception of native and non-native vowels », *Journal of Phonetics*, n° 27, 1999, p 307-332.
- <http://www.sound-fishing.net/> [ bibliothèque de bruitages classés par catégorie ].
- <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> [ logiciel d'analyse de la parole (segments, intensité, prosodie) ].
- <http://tcts.fpms.ac.be/synthesis/mbrola/> [ logiciel de synthèse de la parole à partir de la transcription de la phrase en utilisant l'alphabet phonétique SAMPA ].
- <http://www.etca.fr/CTA/gip/Projets/Transcriber/> [ un autre logiciel d'analyse de la parole, plus orienté vers une analyse d'enregistrements longs et leur segmentation en éléments supra-phonémiques ].

## Annexe : Texte de l'enregistrement

Les éléments modifiés sont en gras.

‘ [...] Alors, évidemment, il y aurait beaucoup de choses à dire sur “quand on dit ‘racisme’ qu’est-ce que l’on dit ?”. C’est vrai qu’il y a beaucoup de recherches comme celles de Pierre-André Taguieff qui, sur lesquelles je reviendrai **peut-être tout à l’heure** de manière critique, mais qui nous ont ouvert les yeux d’une certaine façon et sur cette idée qu’il y a eu un glissement dans le racisme parce qu’on utilise ce terme-là comme si c’était la même chose, mais le référent change pour parler en philosophe du langage, c’est à dire, la réalité dont on parle **n’est** plus tout à fait la même qu’au moment du nazisme. Au moment du nazisme, il y avait une forme de racisme de universaliste, bio-inégalitaire. C’est-à-dire que, qu’il y avait cette idée qu’il y a des races que l’on peut hiérarchiser et qu’il y a des races inférieures et des races supérieures. Donc, ça, c’était un exemple de racisme qui s’est développé, que l’on retrouve encore ça et là dans certaines théories, mais ce n’est pas le racisme que l’on retrouve au quotidien, dans certaines situations très concrètes, que les gens n’ont jamais vues.

Alors un racisme peut-être oui, comme un totalitarisme, mais qui différencialise, c’est-à-dire en fait, qui fonctionne **autrement**, et le ... ce... ce que nous avons fait, notamment Pierre-André Taguieff, c’est que il peut prendre le visage de l’anti-racisme, par exemple l’éloge de la différence.

On peut très bien dire : “mais nous aimons la **différence**, nous aimons les étrangers” et au nom de cet amour de la **différence** et de cet amour de notre propre patrie et de la culture de l’étranger, eh bien on veut leur permettre, on peut permettre à chacun de garder sa propre identité, et à ce moment là on prévoit, je sais pas, des charters ou des avions pour permettre à ces étrangers de retourner dans leur pays pour continuer à garder leur culture que l’on aime.

Alors, vous voyez donc, il y a toute une thématique comme cela qui est passée de la race à la culture, de la notion d’inégalité à la question de la différence, et finalement qui est passée d’un racisme bio-inégalitaire à un racisme qui est davantage du côté de l’éloge de la différence, de l’incommunicabilité entre leurs ... On ne peut pas vivre ensemble parce qu’on est trop différents.’

# **Prosodie et contexte culturel des variétés linguistiques. Implications pour l'enseignement en langue seconde**

Chantal PABOUDJIAN

## **1. Introduction**

L'enseignement de la prosodie en langue seconde, se trouve actuellement face à un double état de fait. En premier lieu, le développement actuel des moyens de communication, qui place les individus face aux richesses des variétés de langue, signifie, pour les apprenants, la nécessité d'un certain niveau dans la compréhension et la production. Parallèlement dans la recherche, grâce aux progrès technologiques, la prosodie est de plus en plus considérée comme un cadre interprétatif des activités conversationnelles et participe à l'identification des caractéristiques des locuteurs, y compris des caractéristiques socioculturelles. Cet article montre comment l'enseignement en langue seconde peut tirer profit des travaux qui soulignent l'importance de la prosodie dans la communication.

Dans un premier temps, nous démontrons que la définition du sens a toujours constitué un problème sous jacent en prosodie. La fonction prosodique et notamment intonative a surtout été considérée par rapport au type de phrase, aux attitudes et au travers de fonctions dans les grilles d'analyse. Mais d'autres travaux ont mis à jour l'existence de conventions propres à chaque groupe linguistique, souvent dans l'expression de sentiments et d'expressions similaires. Des caractéristiques prosodiques récurrentes ont ainsi été déterminées dans l'expression de la politesse et dans le parler des groupes régionaux et sociaux.

Nous soulignons ensuite les avantages qu'il y a, pour les apprenants, à être exposés aux caractéristiques des variétés de la langue qu'ils étudient, particulièrement face à l'ouverture actuelle sur le monde et à l'exposition aux productions de divers groupes linguistiques. Sur le plan de la communication, la parole étant en conformité avec la situation, il s'agit de familiariser les apprenants avec le contexte dans lequel les énoncés sont produits, le contexte immédiat de la conversation mais également le contexte socioculturel plus large.

## **2. Le sens intonatif**

La définition du sens a toujours constitué un problème sous jacent dans les études prosodiques. La fonction intonative qui est multiple, a été abordée dans la littérature sous ses nombreux aspects, entre autres attitudinal, grammatical, informationnel, stylistique, psycholinguistique, métalinguistique, pragmatique, régional, social, esthétique, ou pathologique.

Elle a notamment été interprétée par rapport à sa relation au type de phrase (en particulier pour les déclaratives et les interrogatives). Pike (1945) considérait une telle

entreprise comme impossible et avait mis en garde contre une distinction entre des contours sur une base grammaticale arbitraire car tous les contours utilisés dans les interrogatives se retrouvent dans les assertions et inversement. Bolinger (1965) pensait également qu'une telle correspondance devait être avancée avec précaution car elle n'était valable qu'avec quelques exemples ou de manière ponctuelle.

Mais c'est la fonction attitudinale<sup>151</sup> qui a été étudiée le plus en détail et des chercheurs ont considéré que la prosodie était en partie métaphorique, y compris au cours de la période générativiste, lorsque le contexte, tenu comme un facteur de « performance », se devait d'être neutralisé afin de définir la « compétence » du locuteur. Dans le but d'établir une correspondance entre intonation et attitudes, des listes de fonctions ont été dressées notamment pour l'anglais britannique et pour l'anglais américain et des *lexicons* intonatifs ont été introduits. Liberman (1979) notamment a proposé que chaque contour intonatif, composé de tons statiques, contenait un sens libre de tout contexte (pour une excellente présentation et une analyse des divers lexicons voir Tench, 1990 : 398-440).

Cependant cette définition du sens intonatif à partir des attitudes n'a pas davantage fait l'unanimité. En effet, comme le note Tench (ibid.), les auteurs ont rencontré plusieurs difficultés dans l'établissement de telles listes : (1) tous n'ont pas décrit les mêmes variétés d'anglais ; (2) différentes définitions du terme « attitude » ont été proposées ; (3) des séries de formes intonatives ont été associées à une attitude unique et inversement ; (4) la neutralité des patrons intonatifs a tantôt été acceptée tantôt rejetée ; (5) des correspondances entre intonation et divers autres facteurs (traits prosodiques, traits syntaxiques, structure de l'unité intonative, niveau du discours, choix lexical, contexte, gestes) ont été établies dans certaines études et non dans d'autres. De plus, si les scientifiques admettent que tous les types de phrases peuvent comporter n'importe quelle intonation, l'idée que le sens est véhiculé uniquement par l'intonation n'est pas acceptée par la plupart d'entre eux. Une remise en question de ces études se trouve chez Cutler (1977), Gunter (1974) et Pakosz (1983) qui pensent que si les contours intonatifs ont un sens inhérent, celui-ci devrait apparaître dans tous les contextes. Pike (1945) considérait déjà que le sens intonatif n'est pas inhérent aux mots, mais est une adjonction temporaire à leur sens de base, une nuance de sens superposé au sens lexical selon l'attitude du locuteur.

Les modèles prosodiques plus récents, comme le souligne Rossi (2000), abordent également la question du sens mais manière indirecte, en insérant des fonctions dans leurs grilles d'analyse. Dans le modèle de Pierrehumbert (1980) par exemple, certaines des catégories utilisées peuvent être considérées comme des fonctions : « Pierrehumbert partage la position de Bolinger pour qui l'accent lexical est un morphème et celle de Trager et Smith selon laquelle les tons frontières sont porteurs de sens » (Rossi, 2000 : 28). De la même manière Mertens (1993), dans son modèle, attribue un sens à certaines unités de base comme les syllabes initiales, les syllabes inaccentuées et accentuées, ou le groupe intonatif.

Lorsque les modèles prosodiques traitent du sens de manière plus directe, ils se limitent aux modifications introduites par les contraintes pragmatiques à l'instar du

---

<sup>151</sup> Le mot « attitude » est un terme générique qui recouvre l'attitude du locuteur, ses émotions ainsi que ses attitudes propositionnelles (conviction/incertitude, finalité/non-finalité).



modèle de Pierrehumbert (1980) où les contraintes du niveau pragmatique sur la grille métrique modifient l'alternance accentué/inaccentué (F/f) dans le syntagme, comme dans les cas de focus.

Il est important de noter qu'avec les progrès technologiques, la prosodie est de plus en plus considérée comme un cadre interprétatif des activités conversationnelles et comme participant à l'identification des caractéristiques des locuteurs y compris des caractéristiques socioculturelles. De ce fait, l'importance du locuteur et de ses motivations, le contexte général de référence reconstitué par les structures sémantique et syntaxique du message (Di Cristo, 2002), l'environnement du discours (Selting, 1994), les émotions et les attitudes des locuteurs prennent une place grandissante dans les travaux.

### 3. *Conventions sociales et prosodie*

Un mouvement descriptionniste de la prosodie, bien que limité par les moyens techniques, a commencé dans les années soixante à étudier les caractéristiques qui véhiculent le contexte du discours. Un courant de travaux a analysé les patrons intonatifs devenus conventionnels dans les groupes linguistiques. Ces analyses considèrent que ce qui était à l'origine issu de l'expressivité est devenu symbolique par un processus de rationalisation. Bolinger (1978) par exemple a suggéré que les locuteurs d'une langue ou d'un dialecte peuvent adopter une attitude dotée d'une mélodie spécifique. Mais si cette mélodie est fréquemment usitée, elle perdra rapidement son caractère significatif<sup>152</sup>. Une telle remarque confirme certaines hypothèses (Léon, 1971 ; Lucci, 1983) avançant que les patrons intonatifs se figent progressivement par une utilisation excessive. De telles réalisations sont notamment attendues dans les situations formelles où les échanges sont devenus stéréotypés (le cri du vendeur de journaux, la salutation du contrôleur de tickets, les déclarations des porte-parole politiques, etc.). Ladd (1980) a étudié plusieurs patrons intonatifs comportant une « intonation stylisée » comme l'appel ou l'avertissement. Il a suggéré que de tels contours s'étaient figés, indiquant que le message véhiculé est prévisible, stylisé, et fait partie d'un échange ou d'un énoncé stéréotypé. Bolinger (1998), quant à lui, décrit ces patrons très mélodiques comme étant à mi chemin entre l'intonation et la musique. Liberman (1979), pour sa part, a suggéré une comparaison entre le sens intonatif et les idéophones. Selon lui, il existe de nombreux exemples incontestables de mélodies spécifiques aux langues et il est possible qu'un certain degré d'arbitraire ou de convention fasse partie du système<sup>153</sup>.

Des facteurs multiples sont liés à la production de clichés intonatifs. Il existe tout d'abord le plaisir de produire des patrons musicaux. Fónagy, I., Bérard, E. et Fónagy J. (1983) soulignent la satisfaction que le cliché mélodique procure à l'auditeur au niveau esthétique. D'ailleurs ne retrouve-t-on pas la fonction esthétique des productions normatives dans l'expression de la politesse (Paboudjian et Autesserre, 2003) ? Une autre explication se trouverait dans la facilité donnée aux interlocuteurs pour décoder certaines réalisations. Hind (1997) mentionne

<sup>152</sup> « Speakers of a language or a dialect may at some period be prone to a certain attitude (e.g. submissiveness) involving a certain tune, but that, having established itself as frequent, the tune rapidly becomes less meaningful. » (Bolinger, 1998 : 510).

<sup>153</sup> « There are many clear examples of language specific tunes: so that some degree of arbitrariness or conventionalization must be built into the system. » (Liberman, 1979 : 138).

ainsi l'aspect prévisible de certaines réalisations d'animateurs de radio qui utilisent un rythme trochaïque<sup>154</sup> au début de leurs introductions même lorsqu'un tel patron rythmique contraste avec la structure métrique sous-jacente des syntagmes des énoncés. Le but est de faciliter la structuration rapide d'unités d'information complexes et peu familières aux auditeurs. Le sens de ces patrons est celui de « nouvelle orientation dans le discours ». Enfin selon Müller (1991) l'objectif de l'utilisation de clichés, de même que celui d'un rythme scandé, est de souligner le caractère extrême de certains énoncés. Il s'agit de souligner l'existence d'une mise en scène qui peut être interprétée de diverses manières selon le style de parole. L'utilisation de clichés peut ainsi indiquer l'appartenance sociale comme le montrent les études de Paboudjian (1998, 2003) portant sur des productions de locuteurs africains-américains de classes sociales différentes. Elles révèlent que la production de clichés mélodiques spécifiques au groupe des banlieues est pour ces locuteurs un moyen de souligner leur appartenance sociale et idéologique.

Un nombre important de travaux prosodiques a donc montré l'existence de conventions propres à chaque groupe linguistique, souvent dans l'expression de sentiments et d'expressions similaires. Comme le note Bolinger (1989), si les êtres humains n'adaptaient pas leurs moyens de communication aux accidents de l'histoire et des cultures, tout ce qui correspondrait à l'expression des sentiments serait communiqué de la même manière partout, et nous savons que ce n'est pas le cas.<sup>155</sup>

C'est notamment l'analyse de l'expression de la politesse qui a mis en évidence des caractéristiques récurrentes dans les groupes. Une étude comparative entre le hollandais et le japonais (Van Bezooijen, 1995) a, par exemple, montré que les locuteurs utilisant une hauteur importante étaient perçus dans ces deux cultures et par les deux sexes, comme plus petits, plus faibles, dépendants et effacés. Cependant, alors que les Hollandais considèrent une hauteur faible ou moyenne chez les femmes comme plus agréable, une hauteur élevée semble plus prisée dans la culture japonaise (Loveday, 1981). Une autre étude (Brend, 1972) a conclu que, dans leur expression de la politesse, les locuteurs masculins aux États-Unis utilisent ponctuellement une gamme de fréquence tonale proche de celle des femmes, alors que ces locuteurs ont normalement tendance à éviter la production d'une hauteur élevée. Iivonen, Niemi et Paanenen (1995) ont d'ailleurs montré que dans les journaux télévisés, les hommes américains produisaient des valeurs fréquentielles plus faibles que leurs homologues britanniques, et les journalistes américaines des valeurs plus élevées que leurs consœurs britanniques. Loveday (1981) confirme que l'usage d'une fréquence élevée inhabituelle chez les locuteurs masculins américains exprime une certaine déférence par identification. D'autres occurrences de ce phénomène ont été rapportées comme par exemple l'utilisation d'une hauteur plus élevée chez les locuteurs de faible statut social en Wolof (Irvine, 1975). Brown et Levinson (1978) concluent, par ailleurs, que l'usage d'un registre tonal élevé en tamoul (langue du sud de l'Inde) et tzeltal (langue parlée par un des groupes mayas du Chiapas, au sud du Mexique) indique la politesse dans certaines relations sociales (fils parlant à son père, dialogue avec un supérieur).

Une autre série de travaux a étudié les caractéristiques prosodiques récurrentes dans des groupes régionaux. On a ainsi noté qu'en anglo-américain, dans certaines variétés du

<sup>154</sup> C'est-à-dire une suite syllabique : accentuée/inaccentuée.

<sup>155</sup> «If human beings did not adapt their means of communication to the accidents of history and culture, those facts of it that respond to feelings would be the same everywhere, and we know that they are not.» (1989 : 1)

sud, les énoncés inconclusifs (dotés d'une montée importante sur les finales), de par leur ouverture, sont souvent utilisés pour produire du suspense dans les récits. Ces énoncés laissent également une porte ouverte aux interlocuteurs en sollicitant une réponse de leur part (Bolinger, 1998 : 55). Les Chamorros de l'île de Guam utilisent également une montée terminale dans la plupart des assertions sans être délibérément inconclusifs. Un phénomène identique se retrouve dans l'anglais du Tyneside, parlé dans la région de Newcastle en Grande Bretagne (Strang, 1968). Il apparaît de manière régulière et sans fonction spécifique, le sens original ayant sans doute été perdu. Hadding et Studdert-Kennedy (1964) ont par ailleurs montré que les Américains interprètent les énoncés comme des questions ou des assertions selon la présence ou l'absence de montée finale, alors qu'une montée terminale dans les questions fermées semblera véhiculer une certaine curiosité pour un Écossais qui, lui, utilisera une chute finale. Ceci va dans le sens de certaines remarques de Cruttenden (1981) qui a noté que certains dialectes de l'anglais comportent une plus grande proportion de montées que le *R.P.* (*Received Pronunciation*) et le *G.A.* (*General American*) et soutient que cela correspond à des attitudes spécifiques aux locuteurs de ces dialectes. Pour lui, bien qu'il existe diverses manières d'exprimer la différence 'ouvert/fermé', comme le registre tonal ou les finales tendues/relâchées, dans les langues n'utilisant que l'opposition chute/montée, c'est la différence d'attitude qui véhicule l'impression de la spécificité nationale ou régionale (un certain dogmatisme par exemple).

Enfin une série de travaux a mis en évidence que les caractéristiques prosodiques indiquent l'appartenance sociale, les groupes sociaux variant dans leur fréquence d'utilisation de certains traits<sup>156</sup>. La production de montées fréquentielles très importantes en anglais australien, particulièrement chez les jeunes de certains quartiers de Sydney, semblait dans les années 80 significativement liée au faible statut social (MacGregor, 1980). Léon (1993), dans son étude des variétés de l'accent parisien, a aussi mis en évidence l'existence de stéréotypes. Il a observé dans le parler dit 'snob', une variabilité significative à travers la récurrence de montées soudaines, de changements dans le rythme et l'intonation, et a noté la fréquence de syllabes accentuées plus longues. La classe ouvrière parisienne, quant à elle, utilise de nombreux focus et une gamme tonale très étendue. Grabe, Post, Nolan. et Farrar (2000) ont montré qu'en anglais britannique, des effets tels que la troncation et la compression des accents montants et descendants peuvent être utilisés dans certaines variétés et non dans d'autres. Enfin Paboudjian (2003) a observé que les Africains-Américains des banlieues, contrairement aux Africains-Américains de la classe moyenne, utilisent une fréquence fondamentale plus élevée et un patron intonatif spécifique consistant en des suites de faibles variations régulières en temps et en fréquence.

#### **4. Marqueurs de groupe et marqueurs de l'individu**

---

<sup>156</sup> Bien qu'il s'agisse de caractéristiques segmentales, comment ne pas penser ici aux travaux de Labov (1966) qui a montré que les locuteurs des classes moyennes aux États-Unis produisaient un pourcentage plus important de /r/ que ceux des classes ouvrières ?

Comment distinguer les marqueurs de groupe des marqueurs de l'individu ? Laver (1991) propose un modèle montrant comment les caractéristiques du locuteur peuvent être retrouvées à partir d'indices de la voix considérés comme des marqueurs (Laver, 1991). Outre les marqueurs physiques, lesquels ne sont pas sous le contrôle du locuteur et découlent de sa physiologie, il existe des marqueurs sociaux et psychologiques qui résultent de choix spécifiques de comportement vocal, notamment la fréquence fondamentale, l'intensité et la durée. Ces choix sont culturels et idiosyncrasiques. Ils sont sous contrôle musculaire et peuvent donc être appris et imités. Ils comprennent non seulement les choix segmentaux et l'organisation des éléments par le locuteur, mais également tout ce qui relève de la dynamique de la production vocale (la fréquence fondamentale, l'intensité et la durée). Ces traits vocaux peuvent être régis sur le long terme par des placements musculaires et tiennent lieu de marqueurs sociaux (la nasalité ou la voix craquée par exemple caractérisent la parole de certaines classes socio-économiques). Ils peuvent aussi être régis sur le moyen terme. Ainsi dans l'expression des affections, une augmentation de la hauteur peut manifester la colère ou des changements dans la vitesse d'élocution peuvent révéler, selon le contexte, des traits de la personnalité tels la compétence ou la bonté. Sur le court terme, les traits vocaux servent à marquer des unités linguistiques au niveau intonatif, accentuel, rythmique, ou segmental.

Il existe une interdépendance entre les normes et les variables individuelles. Il convient de tenir compte de la motivation du locuteur, de son statut social en relation avec son adhésion/non-adhésion aux normes (dans des cas extrêmes, le respect des conventions peut prendre une forme théâtralisée) et de la coexistence et la suppression des émotions. Ainsi les locuteurs peuvent ressentir plusieurs émotions à la fois comme la peur et la colère et n'en exprimer qu'une seule ou ne montrer aucune émotion, dramatiser, ou exprimer de fausses émotions. Hind (1997) insiste sur la libre implication du locuteur dans son discours : « Plus les contours s'éloignent des schémas prévisibles, plus la part du locuteur est importante » (217). Toute déviation par rapport aux patrons prosodiques peut être interprétée comme l'expression de l'identité du locuteur. Il existe des cas où les conventions ne sont plus utilisées et où les émotions et les sentiments sont pleinement exprimés. Les conventions cessent notamment d'être employées lorsqu'il n'y a plus de frein au niveau émotionnel ou lorsqu'une personne n'est pas au fait des comportements conventionnels d'un groupe.

Les caractéristiques vocales peuvent aussi décrire des variations liées au type d'interaction entre des individus de différents groupes. Étant donné l'impossibilité de neutraliser le contexte de la situation, Giles, Scherer et Taylor (1979) pensent que la prudence s'impose dans l'attribution du statut de marqueur aux variables linguistiques. Ils donnent l'exemple d'un jeune des classes défavorisées interviewé par une personne de la classe moyenne dans un cadre formel sur un sujet théorique. Les marqueurs utilisés dans ce cas seront ceux du statut (de subordonné) perçu par le jeune dans cette relation, non du statut social réel.

## **5. Communication interculturelle et enseignement en langue seconde**

Un point important dans la communication, est l'attente de l'auditeur pour ce qui est de la conformité de la parole en relation avec le contexte. Tench (1990 : 476), dans son étude sur la stylistique de l'intonation, note l'existence de normes sociales à travers la reconnaissance des contours intonatifs et des sons : « Nous sommes capables d'identifier un commentaire de course hippique, la lecture des nouvelles, un jeu concours ou une pièce de théâtre, sans pouvoir distinguer un seul mot. Il existe une forme générale, un patron propre aux sons, que nous associons, dans notre société, dans notre culture, à ces divers événements »<sup>157</sup>. Il peut exister de fausses interprétations dans la communication interculturelle liée aux différences de sens dans les systèmes intonatifs de langues distinctes. Bolinger (1989 : 62-63) en donne une excellente illustration, en prenant l'exemple d'un locuteur originaire d'Inde désirant déposer de l'argent dans une banque londonienne. Il utilise une chute abrupte en finale d'énoncé, ce qui pour les locuteurs du Sud de l'Angleterre est interprété comme une emphase et donc comme une production impolie dans un tel contexte :

I want to deposit some mo  
ne  
y

Les Britanniques quant à eux, utilisent une chute plus faible sur la dernière syllabe accentuée :

I want to deposit some  
I mo se  
ney, plea

Les traits prosodiques de l'anglais indien se greffent ici sur la grammaire d'une autre variété d'anglais et créent une interprétation erronée. Bolinger (ibid.) commente le fait que cet exemple illustre l'interaction entre le choix des mots, la structure grammaticale et l'intonation dont le locuteur doit respecter l'équilibre s'il souhaite se conformer aux normes d'un groupe linguistique. Ces règles non codées du discours rendent possible une certaine continuité dans le comportement en société.

Deux points importants dans cet exemple concernent l'apprentissage en langue seconde : (1) l'existence de différences significatives entre les variétés d'une langue (ici l'anglais), notamment au niveau intonatif, niveau qui nous intéresse ici ; (2) l'existence de normes linguistiques d'acceptabilité propres aux situations et liées à des attitudes reflétant des conceptions du monde<sup>158</sup> différentes.

Par voie de conséquence, une méconnaissance des codes de fréquence propres aux groupes linguistiques d'une langue est source d'erreurs pour les apprenants. Cet aspect sémantique de la fréquence est donc particulièrement important dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ohala (1994) a certes montré l'existence d'un code de fréquence universel : l'usage de fréquences hautes et/ou montantes qui évoquent de manière

<sup>157</sup> « We can identify the commentary of a horse race, the reading of the news, a quiz or drama without being able to identify a single word. There is a general shape or pattern of sound that we, in our society, and culture, associate with these different kinds of events. »

<sup>158</sup> Ou encore idéologie linguistique, vision du monde.

symbolique la petite taille et par conséquent la subordination, le manque de confiance en soi, la nervosité, et les fréquences basses et/ou descendantes qui indiquent la grande taille et donc la confiance en soi, l'agressivité et la domination. Cependant le contexte adéquat pour leur utilisation est dicté socialement pour chaque culture.

Pendant longtemps une variété considérée comme normative ou standard a été privilégiée dans la classe de langue en raison de son rapprochement avec le langage écrit formel. Le concept Chomskyen de la performance vs. la compétence, recoupé par les termes de « code élaboré » et de « code restreint » de Bernstein (1971), a exercé une influence importante dans ce domaine. Bernstein a avancé que les locuteurs des classes défavorisées font usage d'un grand nombre de stéréotypes en raison du code réduit dont ils disposent contrairement aux locuteurs des classes supérieures qui utilisent un langage moins prévisible, plus individualisé et élaboré, grâce à leur maîtrise d'un lexicon plus vaste et de structures syntaxiques plus nombreuses. Le terme de « code » a été interprété comme 'système' accentuant la confusion entre le 'système' et l' 'utilisation' d'une langue et jetant un discrédit sur les usages moins conformes au langage l'écrit. Les variétés ont ainsi longtemps disposé d'une mauvaise image, étant considérées comme les sous-productions d'une variété prestigieuse plus complexe et élaborée.

Le développement des moyens de communication actuels révèle peu à peu les richesses des variétés de langue et encourage à la connaissance et parfois à la production de certaines formes. Il existe de plus un réel intérêt au niveau des apprenants à être exposés à une variété de comportements (dont les comportements langagiers) et de conceptions du monde, à passer d'une vision théorique et abstraite des variétés à des connaissances concrètes.

Comment permettre à un locuteur non natif de communiquer plus efficacement ? La compétence communicative des étudiants de langue seconde a été étudiée à travers leur compétence pragmatique dans les actes du langage (le contenu des énoncés, l'usage de formules sémantiques et leur fréquence). Par exemple, l'expression du refus par des locuteurs japonais et chinois utilisant l'anglo-américain est généralement considérée comme trop vague et indirecte par les locuteurs natifs ou ne contient pas l'excuse requise dans la culture américaine. Chen (1996) dans son étude sur l'expression du refus par des Chinois parlant anglais, remarque que ce manque de l'expression du regret, courant en anglais-américain, peut créer des malentendus avec des conséquences plus ou moins importantes selon le contexte. Par contre, l'expression de la plainte par les locuteurs coréens, toujours dans le contexte américain, apparaît comme trop directe et presque provocatrice (Murphy et Neu, 1996 ; Tanck 1996). Kasper (1997a) évoque la « routine des formules sémantiques », des « règles » que les apprenants doivent s'approprier et Tanck (ibid.) suggère un apprentissage des actes du langage.

Concernant l'intonation, même si la plupart des descriptions depuis 1926 a été effectuée pour une application à l'enseignement de l'anglais aux étrangers, aucune liste exhaustive des correspondances sens/intonation ne peut être fournie aux apprenants car un énoncé peut comporter pratiquement n'importe quelle intonation et le sens peut être véhiculé par d'autres facteurs que l'intonation. Certains auteurs proposent cependant une familiarisation très ponctuelle avec l'intonation, avec la pensée que les apprenants ne peuvent se l'approprier qu'au contact de locuteurs natifs. Ils supposent que ces apprenants

possèdent la capacité de s'adapter automatiquement aux variables régionales ou sociales et de comprendre le sens des énoncés à travers des indices linguistiques et situationnels.

Les apprenants peuvent-ils saisir le sens à travers le contexte sans avoir les clés pour distinguer les nuances prosodiques ? Nous tenons ici pour acquis qu'un apprenant est davantage à même de produire des différences qu'il perçoit et comprend et que l'exposition à une grande variété d'informations en contexte conduira à une meilleure intériorisation du système intonatif. Cependant, pour certains apprenants qui sont engagés dans une communication internationale (hommes d'affaires, contrôleurs aériens, étudiants étrangers suivant des cours avec des natifs), la compétence intonative, parfois proche d'un locuteur natif, est une nécessité. Les analyses prosodiques présentées dans cet article offrent des clés sur les caractéristiques importantes spécifiques aux groupes linguistiques et liées au contexte. Dans tous les cas il s'agit de productions récurrentes : changements dans le rythme et l'intonation (montées fréquentielles très importantes, parfois soudaines), patrons intonatifs spécifiques, gamme tonale, variabilité significative, opposition chute/montée en finale indiquant le caractère terminal/non terminal. L'acceptabilité dépendant de la situation, il s'agit de se familiariser avec le contexte dans lequel les énoncés sont produits, le contexte immédiat de la conversation, mais également le contexte socioculturel plus large dont l'importance a été soulignée ici. Certaines caractéristiques fréquentielles doivent être considérées dans ce cadre. Ainsi Ohala (1994) de même que Apple, Streeter et Krauss (1979) par exemple ont montré qu'une fréquence moyenne élevée faisait paraître un locuteur moins autoritaire et Scherer, London et Wolf (1973) ont remarqué que des pics de fréquence très élevés pouvaient communiquer une grande confiance en soi en faisant paraître la chute finale plus abrupte. Il faudra dans tous les cas tenir compte du fait que l'acquisition de l'intonation sera une suite d'essais et d'erreurs.

#### 4. Conclusion

Il semble que l'introduction du sens en prosodie, c'est-à-dire d'une dimension axée sur l'individu, devienne enjeu majeur en linguistique. Ainsi Rossi (2000) se demande « s'il est possible de rendre compte de l'intonation de manière correcte sans considérer les fonctions du sens ». Comme le rappelle ce dernier (2000 : 36), la tâche principale dont Fry (1960) avait chargé les phonéticiens lors du 6<sup>ème</sup> ICPhS<sup>159</sup>, c'est-à-dire de découvrir les régularités dans la représentation symbolique des locuteurs d'une langue et de « trouver comment les traits qui apparaissent dans les données sont utilisées par les locuteurs de cette langue », serait toujours une question d'actualité.

Nous avons vu, à ce titre, qu'un nombre toujours plus important de travaux mettait à jour des caractéristiques prosodiques spécifiques aux groupes. Leurs résultats offrent de sérieuses pistes sur ce qui est, pour chaque région, groupe, génération, contexte, pertinent et normatif au niveau intonatif. Un usage approprié des caractéristiques linguistiques dans la communication des groupes, ce que Kasper (1997b) qualifie d'« étiquette linguistique » n'est pas synonyme d'une rigidité qui bloquerait la libre expression (c'est-à-dire 'la parole spontanée' telle que l'entendent les phonéticiens expérimentaux). Il est un fait que, lorsque les locuteurs contrôlent leur production, la spontanéité disparaît, comme en situation

---

<sup>159</sup> International Congress of Phonetic Science.

formelle où tout est préparé par avance et où l'utilisation de l'intonation est calculée pour produire certains effets. La définition de la diglossie de Yule (1996) : « dire ce qui est juste à la bonne personne au bon moment » serait ici plus appropriée. Il est donc question d'une certaine harmonie entre la parole et le comportement, d'un code tacite propre à chaque groupe, période et génération avec des limites d'acceptabilité.

Les normes prosodiques constituent des indications qu'il est nécessaire de connaître au même titre que la topographie d'une région que l'on traverse pour appréhender les messages au delà des mots, le sens intonatif n'étant pas, pour reprendre Pike (1945), inhérent aux mots mais une adjonction temporaire à leur sens de base, une nuance de sens superposé au sens lexical selon l'attitude du locuteur.

## Références

- Apple, W., Streeter, L. A. et Krauss, R. M., « Effects of pitch and speech rate on personal attributions », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 37, 1979, p. 715-727.
- Bernstein, B., *Class, codes and control*, vol. 1, London, Routledge et Kegan Paul, 1971.
- Bolinger, D., *Forms of English. accent, morpheme, order*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, I. Abe et T. Kanekiyo (Éds.), 1965.
- Bolinger, D., « Intonation across languages », dans J. H. Greenberg, C. A. Ferguson et Moravcik, E. A. (Éds.), *Universals of Human Language*, vol. 2: Phonology, Standford, Standford University Press, 1978, p. 471-524.
- Bolinger, D., *Intonation and its use. melody in grammar and discourse*, London/Melbourne/Auckland, Edward Arnold, 1989.
- Bolinger, D., « Intonation of American English », dans D. Hirst, et A. Di Cristo, (Éds.), *Intonation Systems: A survey of 20 languages*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 45-55.
- Brend, R. M., « Male-female intonation patterns in American English », *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences*, The Hague, 1972, p. 866-70.
- Brown, P. et Levinson, S., « Universals in language usage: politeness phenomena », dans E. N. Goody (Éd.), *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Cambridge, Cambridge University Press, [1978] 1987.
- Chen, H. J., *Cross-cultural comparison of English and Chinese metapragmatics in refusal*, Ph. Dissertation, Indiana University, ERIC Document Reproduction Service No. ED, 1996, p. 408 860,.
- Cruttenden, A., « Falls and rises: meanings and universals », *Journal of Linguistics*, n° 17, 1981, p. 77-90.
- Cutler, A., « The context dependence of 'intonational meaning' », *Papers from the 13th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago, Chicago Linguistic Society, 1977, p. 104-15.
- Di Cristo, A., « La problématique de la prosodie dans l'étude de la parole dite 'spontanée' », *Revue Parole*, n° 15/16, 2002, p. 189-249.
- Fónagy, I., Bérard, E. et Fónagy J., Clichés mélodiques, *Folia Linguistica*, The Hague, Societas Linguistica Europaea, Mouton Publishers, 1983.



- Fry, D. B., « Linguistic theory and experimental research », *Transactions of the Philological Society*, 1960, p. 13-39 ; publié dans W. E. Jones et J. Laver, *Phonetics in Linguistics*, London, Longman, 1973.
- Giles, H., Scherer, K. R. et Taylor, D. M., « Speech markers in social interaction », dans K. R. Scherer et H. Giles (Éds.) *Social markers in speech*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979, p. 343-381.
- Grabe, E., Post B., Nolan F. et Farrar K., « Pitch accent realization of four varieties of British English », *Journal of Phonetics*, n° 28, 2000, p. 161-185.
- Gunter, R., « Context, grammar and relevance », dans R. Gunter (Éd.), *Sentences in dialog*, Columbia, South Carolina, Hornbeam Press, 1974, p. 81-98.
- Hadding, K. et Studdert-Kennedy, M., « An experimental study of some intonation contours », *Phonetica*, n° 11, 1964, p. 175-185.
- Hind, A., « Melodicity and metaphor in French and English intonation systems », *Polyphonie pour Ivan Fónagy*, Paris, l'Harmattan, 1997, p. 215-237.
- Iivonen, A., Niemi, T. et Paanenen, M., « Comparison of prosodic characteristics in English, Finnish and German radio and TV newscasts », *XIIIth International Congress of Phonetic Sciences*, Stockholm, vol. 2, 1995, p. 382-385.
- Irvine, J., *Wolof speech styles and social status*, unpublished Master's Thesis, Austin, Texas, Southern Educational Development Lab, 1975.
- Kasper, G., « Beyond reference », dans G. Kasper et E. Kellerman (Éds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, New York, Addison Wesley Longman, 1997a, p. 345-360.
- Kasper, G., « Linguistic etiquette », dans F. Coulmas (Éd.), *The Handbook of sociolinguistics*, Oxford, UK/Malden, USA, Blackwell Publishers, 1997b, p. 374-385.
- Labov, W., *The social stratification of English in New-York City*, Washington DC, Center of Applied Linguistics, 1966.
- Ladd, D. R., *The structure of intonational meaning*, Bloomington, Indiana, University Press, 1980.
- Laver, J., *The gift of speech*, Edimburg, Edimburg University Press, 1991.
- Léon, P., *Précis de phonostylistique. Parole et expressivité*, Paris, Nathan Université, Collection Fac Linguistique, 1993.
- Léon, P., *Essais de phonostylistique*, Studia Phonetica 4, Paris, Didier, 1971.
- Liberman, M., *The intonational system of English*, New-York/London, Garland, 1979.
- Loveday, L., « Pitch, politeness and sexual role: an exploratory investigation into the pitch correlates of English and Japanese politeness formulae », *Language and Speech*, n° 24/1, 1981, p. 71-89.
- Lucci, V., *Étude phonétique du français contemporain à travers la variation situationnelle*, Thèse d'état ès lettres et sciences humaines, Paris III, Sorbonne Nouvelle, 1983.
- MacGregor, G., 1982, « Intonation and meaning in conversation », *Language and Communication*, n° 2, p. 123-131.
- Mertens, P., « Intonational Grouping, boundaries, and syntactic structure in French », *Lund Working Papers*, n° 41, 1993, p. 156-159.

- Müller, F. E., « Metrical emphasis: rhythmic scansions in Italian conversations », *KONTRI Arbeitspapier*, n° 14, Universität Konstanz, 1991, non paginé.
- Murphy, B. et Neu, J., « My grade's too low: The speech act set of complaining », dans S. M. Gass et J. Neu (Éds.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1996, p. 191-216.
- Ohala, J. J., « The frequency code underlies the sound symbolic use of voice pitch », dans L. Hinton, J. Nichols, et J. J. Ohala (Éds.), *Sound symbolism*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, p. 325-347.
- Paboudjian, C. et Autesserre D., « The ritualized interactions of etiquette. A multimodal cross-cultural approach for English, American, and French », *Proceedings of the International Conference Gestures: Meaning and Use*, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, April 1-4 2000, 2003, p. 275-283.
- Paboudjian, C., « More than intonation contours of African-American English: the communication of a cultural memory », dans S. Santi, I. Gualtella, C. Cavé et G. Konopczynski (Éds.), *Oralité et gestualité: communication multimodale, interaction*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 379-385.
- Paboudjian, C., « Intonation patterns as a mark of sociocultural identity. Observations from African-American English », *15<sup>th</sup> International Congress of Phonetic Sciences*, Barcelona Spain 3-9 August 2003, 2003, p. 1209-1212.
- Pakosz, M., *Emotive intonation. Evidence from English*, Lublin, UMCS, 1983.
- Pierrehumbert, J., *The phonology and phonetics of English intonation*, Doctoral Dissertation, Cambridge, Mass., Massachusetts Institute of Technology Press, 1980.
- Pike, K. L., *The intonation of American English*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1945.
- Rossi, M., « Intonation: past, present, future », dans A. Botinis (Éd.), *Intonation: Analysis, modelling and technology*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2000, p 13-52.
- Selting, M., « Emphatic speech style – with special focus on the prosodic signalling of heightened emotive involvement in conversation », *Journal of Pragmatics*, n° 22, 1994, p. 375-408.
- Scherer, K. R., London, H. et Wolf, J. J., « The voice of confidence: paralinguistic cues and audience evaluation », *Journal of Reseach in Personality*, n° 7, 1973, p. 31-44.
- Strang, B., « The Tyneside linguistic survey' », *Zeitschrift für Mundartforschung*, NF 4 (Verhandlungen des Zweiten Internationalen Dialektologenkongresses), Wiesbaden, Franz Steiner Verlag. 1968, p. 788-794.
- Tanck, S., « Speech act sets of refusal and complaint: a comparison of native and non-native English speakers' production », <http://www.american.edu/tesol/wptanck.pdf>, 14 août 2005, p. 18-37.
- Tench, P., *The roles of intonation in English discourse*, Frankfurt, Peter Lang, (1990).
- Van Bezooijen, R., « Sociocultural aspects of pitch differences between Japanese and Dutch women », *Language and Speech*, n° 38/3, 1995, p. 253-265.
- Yule, G., *The study of language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

# **Intonation, mimique-gestuelle et morphosyntaxe dans un dialogue en français entre une Japonaise et une Française. Modifications après un an de séjour en France.**

Miki NAKAHARA  
& Mary-Annick MOREL  
Paris 3 - EA 1483

## **Introduction**

On commencera par un bref rappel des hypothèses théoriques dégagées au sein de l'EA 1483 *Recherche sur le français contemporain* (Morel et Danon-Boileau, 1998 ; Bouvet et Morel, 2002), à partir des régularités observées dans différentes situations d'échanges dialogués (notamment des dialogues à bâtons rompus) en français, concernant le fonctionnement standard de l'intonation et de la mimique-gestuelle, en rapport avec la structure morphosyntaxique.

Puis on se penchera plus précisément sur les particularités de ces trois composantes lorsque le dialogue se déroule entre une étudiante japonaise (de niveau moyen en français), successivement Midori et Noriko, et une étudiante française, Séverine, à partir de trois enregistrements audios et vidéos<sup>160</sup> recueillis, à un an d'intervalle (décembre 2001, décembre 2002 et janvier 2003<sup>161</sup>), dans les locaux de l'université (en dehors des classes de langue, mais néanmoins dans un lieu institutionnel).

L'analyse de ces dialogues devrait permettre de dégager de nouvelles hypothèses sur la mise en place progressive des propriétés spécifiques du dialogue en français chez des apprenantes japonophones (Nobe, 2001), hypothèses qui pourraient s'articuler à la réflexion actuelle sur les pratiques et les méthodes en classe de langue (Tabensky, 1997 ; Gullberg, 1998 ; Faraco et Kida, 1998).

## **1. Méthodologie et hypothèses théoriques générales**

### **1.1. Valeur des paramètres de l'intonation**

Les variations des paramètres intonatifs (F0, intensité et durée) affectent, en français, de façon constante la syllabe finale des groupes syntaxiques. D'une manière générale, le français se caractérise par l'isochronie des syllabes (durée oscillant entre 12 et 20 centisecondes), des pauses silencieuses relativement courtes (40 à 60 centisecondes), une plage intonative stable (F0 entre 70 et 250 Hertz environ pour une voix masculine, et

<sup>160</sup> Les deux jeunes filles sont assises l'une en face de l'autre, mais légèrement de biais (voir annexe).

<sup>161</sup> Le 1<sup>er</sup> enregistrement a eu lieu en décembre 2001, le 2<sup>ème</sup> en décembre 2002 (exactement un an après le 1<sup>er</sup>), et le 3<sup>ème</sup> en janvier 2003 (un an et un mois après le 1<sup>er</sup>). C'est pourquoi nous traitons de la même manière les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> enregistrements. Les numéros associés au nom des locutrices indiquent l'année de l'enregistrement.

Midori-01 : extrait de l'enregistrement de 12/2001 ; Midori-02 : extrait de l'enregistrement de 12/2002 ; Midori-03 : extrait de l'enregistrement de 01/2003. Noriko-01 : extrait de l'enregistrement de 12/2001 ; Noriko-02 : inexploitable ; Noriko-03 : extrait de l'enregistrement de 01/2003

entre 150 et 400 Hertz pour une voix de femme) et une intensité plus forte en début de prise de parole<sup>162</sup>.

## 1.2. Parleur et écouteur / La coénonciation

Les participants d'un dialogue sont désignés par les termes de *parleur*<sup>163</sup> et d'*écouteur* (Danon-Boileau et Morel, 2003), qu'il faut entendre dans leur acception agentive de nom dérivé de verbe avec un suffixe marquant l'agent de l'action (l'écoute étant ainsi conçue comme une activité à part entière). On s'attend, bien évidemment, à rencontrer une exploitation des variations intonatives et de la mimique-gestuelle plus abondante dans le discours du parleur que dans celui de l'écouteur (Bouvet, 2001 ; Nobe, 2001). Il n'en reste pas moins que les manifestations sonores de l'écouteur ('mm, ouais, ah bon'...), tout comme ses réactions mimico-gestuelles, sont, elles aussi, indispensables au bon fonctionnement du dialogue.

Dans Morel et Danon-Boileau (1998), une attention particulière est portée aux variations de la mélodie. Les variations de la mélodie témoignent de l'attitude coénonciative du parleur (Culioli, 1991), de la façon dont il envisage les réactions possibles de l'écouteur et dont il anticipe sa pensée (connaissances partagées, convergence du point de vue, objections possibles...).

## 1.3. Le paragraphe intonatif / le rhème / le préambule

L'unité d'analyse dans le dialogue oral en français est le paragraphe intonatif, lequel se démarque par la chute conjointe de la mélodie (F0) et de l'intensité sur sa syllabe finale (Morel et Danon-Boileau, 1998). Il comporte, de façon régulière, deux constituants : le préambule et le rhème. Le rhème se caractérise par sa brièveté et il est parfois terminé par un ponctuant ('hein, quoi, en fait'...) dont le rôle est de préciser la position coénonciative du parleur à l'égard de l'écouteur.

Le préambule français est en revanche souvent très décondensé. Il présente une succession de sous-constituants de fonctions énonciatives et discursives différentes, donnés dans un ordre fixe et dotés d'une montée mélodique à la finale. Nous ne prendrons ici en considération que deux de ces sous-constituants, à savoir le ligateur ('par exemple, tu vois') et le support lexical disjoint (communément appelé thème : 'le héros, deux copines'). Les ligateurs sont très variés en français, ils ont pour rôle spécifique d'explicitier les modulations dans la position du parleur à l'égard de l'écouteur. Le support lexical disjoint s'identifie par le fait qu'il est toujours repris par un pronom dans le rhème (ex. (a) 'le héros' repris par 'il'). Lorsqu'il est introduit par un présentatif existentiel ('il y a, j'ai, on a'...ex.(b) 'j'ai deux copines'), c'est le pronom relatif 'qui' qui assure le relais thématique à l'initiale du rhème (ex.(b) 'qui ont fait des trucs bizarres').

(a) par exemple dans le livre **le héros** *il* reste pas comme ça

(b) tu vois moi *j'ai* **deux copines** *qui* ont fait des trucs bizarres

<sup>162</sup> Voir en annexe à la fin de l'article la présentation des conventions de transcription.

<sup>163</sup> Nous utilisons l'italique pour introduire des termes de notre vocabulaire technique, les gloses de nos exemples seront entre guillemets simples.

Un rhème assertif autonome se termine par une chute de la mélodie sur la dernière syllabe. Mais il arrive fréquemment que le rhème soit marqué par une remontée de la mélodie sur la dernière syllabe (ex.(c) ‘resté, ans, toujours tout l’temps, sont, sait’). Il est alors automatiquement recatégorisé en préambule pour la suite. De ce fait le paragraphe peut se complexifier et s’amplifier.

(c) La paroleuse évoque une jeune femme mythomane.

Monique - mais **elle** en grandissant c’était re<sup>sté</sup> puis tu vois elle a trente <sup>ans</sup> elle l’est tou<sup>jours</sup>  
 {20} elle ment {50} tout l<sup>’temps</sup> {50} *elle* peut pas dire les choses comme elles <sup>sont</sup> {110}  
 mais **sa mère** elle le <sup>sait</sup> °hein° {140}

Brigitte - eh ben moi ça m’fascine des gens comme ça

#### 1.4. Les marques du travail de formulation

Le français dispose d’un certain nombre d’indices qui permettent de gérer la formulation de ce que l’on se prépare à dire, sans entraver la bonne marche du dialogue. En règle générale, ce n’est pas la pause silencieuse qui est requise dans les cas de recherche d’un mot ou d’une construction syntaxique, mais bien plutôt le remplissage sonore par un allongement de la syllabe finale ou le recours au ‘euh’ (Morel et Danon-Boileau, 1998).

#### 1.5. Rôle des mouvements du regard et des gestes des mains

Les analyses réalisées sur des enregistrements vidéos (Bouvet et Morel, 2002) ont en outre montré que les mouvements de la tête et du regard, tant du côté du parleur que du côté de l’écouteur, peuvent également être interprétés dans le cadre de la théorie de la coénonciation. L’attitude coénonciative du parleur se manifeste par les mouvements dans la direction de son regard. Il quitte systématiquement des yeux l’écouteur, juste avant le début du préambule, quand il se prépare à fournir les données référentielles et modales qu’il souhaite voir partagées par ce dernier (Boyer, 1998), mais son regard revient sur lui avant la fin de la production de sa position personnelle différenciée (au début ou au milieu du rhème). Ce retour du regard lui permet de vérifier la validité des anticipations qu’il a pu faire sur les réactions possibles de l’écouteur (consensus, désaccord ou incompréhension). Lorsque, au contraire, il se trouve face à une difficulté de formulation, son regard se détourne systématiquement de l’écouteur, le plus souvent il se dirige vers le sol, ou parfois vers le haut (Faraco et Kida, 1998 ; Gullberg, 1998 ; Nobe, 2001). Concernant les gestes réalisés avec les mains, ils seront prioritairement interprétés ici dans leur fonction d’aide à la gestion du dialogue et de la formulation (Gullberg, 1998). Ils permettent, en effet, d’opérer la localisation déictique d’un référent dans l’espace réel de l’échange (Bouvet, 2001), et aussi de scander la recherche de la formulation adéquate de ce que le parleur se prépare à dire et de gérer ainsi la poursuite du dialogue.

## 2. Les propriétés des jeunes Japonaises dans le premier enregistrement (2001)

Venons-en maintenant aux propriétés du discours des Japonaises dans le 1<sup>er</sup> enregistrement (en 2001).

### 2.1. Propriétés du français déjà acquises par les locutrices japonaises

Dans le premier enregistrement, il est important de noter que Midori et Noriko, après quatre ans d'apprentissage du français au Japon et surtout un an de séjour en France<sup>164</sup>, ont acquis certaines des propriétés intonatives du français (Nakahara, 2002). En particulier elles recourent à la mélodie montante en fin de groupe pour signifier la continuation, et elles utilisent à bon escient certains indices gestuels du français : ainsi elles détournent leur regard de leur interlocutrice, lorsqu'elles se préparent à énoncer un préambule, leur regard revenant sur l'écouteuse avant la fin du rhème. De la même manière, elles regardent systématiquement ailleurs, lorsqu'elles sont confrontées à une difficulté dans la poursuite du dialogue ou dans la gestion de leur formulation (Gullberg, 1998).

Toutes les deux font toutefois des pauses plus fréquentes et surtout plus longues que les natifs (Nakahara, 2002).

### 2.2. Surabondance du 'oui' dans la gestion de la coénonciation

Sur le plan morphosyntaxique et discursif, l'analyse du 1<sup>er</sup> enregistrement montre que les deux jeunes Japonaises, notamment Midori, produisent beaucoup plus de 'oui' que les natifs. On a ainsi pu dégager trois fonctions pour le 'oui' dans ces dialogues (Nakahara, 2002) : 1) 'oui' de confirmation autocentrée de son propre dit, 2) 'oui' de coénonciation consensuelle, 3) 'oui' comme ponctuant de fin de paragraphe. Ainsi dans l'exemple suivant du corpus de Midori :

(1) (Midori-01) Séverine demande à Midori quel temps il faisait lorsqu'elle est allée en Bretagne.

S : il faisait beau ?

Mi : oui<sup>165</sup> il faisait beau (rire : 74) heureusement (h : 33) oui (r : 30) {52<sup>166</sup>} (h : 39) et j'ai vu:: *uhn*:: une grande marée {57} oui §oui§ {86} la mer qui vient:: et {70} qui passe {54}

Si le premier 'oui' est d'un emploi banal, il traduit l'acquiescement en réponse à la question de Séverine 'il faisait beau ?', les deuxième et troisième occurrences de 'oui' sont en revanche à considérer avec une fonction très particulière de confirmation autocentrée de ce que Midori veut dire. Les pauses et le rire qui suivent 'heureusement' (plus d'une seconde et demie) et les deux pauses de 57 et 86 cs après 'une grande marée' laissent, en

<sup>164</sup> Elles ont étudié le français pendant 4 ans au Japon. En 2000-2001, elles ont été étudiantes à l'Université de Caen (C.E.U.I.E : Centre d'Enseignement Universitaire International pour Étrangers), ensuite, de 2001 à 2002, à la Sorbonne (Cours de langue et civilisation françaises de la Sorbonne). En 2002-2003, Midori a arrêté ses études, mais a vécu en milieu francophone natif à Paris - sauf en septembre et octobre (où elle était au Japon) -, tandis que Noriko a continué à la Sorbonne en ayant moins souvent l'occasion de communiquer avec des francophones natifs.

<sup>165</sup> Nous soulignons les 'oui' analysés dans les exemples (1), (2) et (3).

<sup>166</sup> Les chiffres entre les accolades donnent la durée des pauses en centisecondes, telle qu'il a été possible de la mesurer à l'aide du logiciel Praat. À l'intérieur des parenthèses, ils donnent la durée du phénomène observé : rire ou inspiration.

effet, penser qu'elle attend une marque sonore d'approbation de l'écouteuse. Or Séverine ne se manifeste que plus tard. De ce fait, pendant la pause, Midori semble évaluer en elle-même la validité de ce qu'elle vient d'énoncer. On peut gloser ainsi ces deux 'oui' : 'je me demande si je ne me suis pas trompée dans ce que je viens de dire, mais je vais continuer mon discours, parce que je pense que je ne me suis pas trompée'.

Le deuxième type de 'oui', qualifié de coénonciation consensuelle, est, pour sa part, quasi systématique chez Midori et chez Noriko dans les données du 1<sup>er</sup> corpus. Il surgit toujours après la production d'un marqueur minimal d'écoute par la Française (par exemple 'oui' ou 'd'accord').

(2) (Noriko-01) Noriko explique que ses amies et elle ont fait des crêpes et des galettes la veille.

S : c'est pas la même farine en fait

N : {51} e non §Séverine- oui§ nous a/ oui {96} et: {107} uhn: {116} nous avons mangé {45} trop {65}

Après avoir répondu par un 'non' confirmant la polarité négative du commentaire de Séverine 'c'est pas la même farine', Noriko manifeste son intention de continuer son récit 'nous a/'. Mais comme Séverine émet alors un 'oui' de bonne écoute coénonciative, Noriko se sent en quelque sorte obligée de confirmer cette attitude en produisant elle aussi un 'oui' de coénonciation consensuelle. Une fois ce 'oui' produit, elle redémarre son récit, avec toutefois bien des difficultés dans la formulation, comme en témoignent les trois pauses longues (96 cs, 107 cs, 116 cs) et la marque d'hésitation 'uhn'.

Quant au troisième type de 'oui', celui de fin de paragraphe, on le rencontre surtout chez Midori. Il ne se différencie du 'oui' de coénonciation consensuelle que par le fait qu'il vient clore une séquence qu'elle considère comme achevée (ex.(3) faute de trouver le terme exact, elle termine par la formule passe-partout 'quelque chose comme ça oui').

(3) (Midori-01) Midori explique à Séverine quels cours elle a suivis à la Sorbonne.

il y a des cours pour étrangères §oui§ oui {45} la civilisation françai::se *dela dela dela dela* quelque chose §oui§ comme ça oui (h)

### 2.3. Les marques du travail de formulation

De la même manière, dans sa recherche de formulation, les marqueurs que Midori utilise sont différents de ceux des francophones natifs. Tel le son nasal (marque d'hésitation directement empruntée au japonais où elle a la même fonction) que nous transcrivons par 'uhn', très différent phonétiquement du 'euh' français.

(4) (Midori-01) Séverine demande à Midori ce qu'elle a l'intention de faire pendant les vacances de Noël et celle-ci répond qu'elle rendra d'abord visite à sa famille d'accueil et qu'ensuite elle visitera l'Angleterre.

et: après peut-être *uhn:::* {149} je vais:: {111} à l'Angleterre §Séverine- **aller en Angl/ oui**§  
oui: en Angleterre§

(5) (Midori-01) (voir annexe) Midori explique à Séverine quelles villes elle a vues en Belgique.

j'ai visité {148} (h:32) {26} comment ça s'appelle *uhn::* Antowâpu<sup>167</sup> {88} Antowâpu j'sais pas §Séverine- **à Bruxelles** ?§ (h) oui *ah::* {60} en Belgique

Tel aussi le marqueur 'éto', qui, en japonais, semble équivaloir à 'euh' ou au 'ben' allongé du français. Après un 'a' ('ah') allongé et avant de répondre 'oui' à la question de Séverine, Midori a besoin de temps pour interpréter la question et ensuite construire sa réponse. Dans l'exemple suivant, l'allongement de 'éto' qui s'ajoute à celui du 'ah' témoigne du temps qui lui est nécessaire pour trouver la réponse.

(6) (Midori-01) Midori vient de raconter son voyage aux États-Unis. Séverine lui demande si elle a visité l'Europe.

S : es-tu allée ailleurs en Europe qu'en France ?

Mi : *ah::* oui *é:::to* à Bruxelles §**ouais**§ je suis allée à Bruxelles §**en Belgique hein** ?§ oui en Belgique {11} (h:84) {122}

L'apparition de ces marqueurs japonais<sup>168</sup> s'explique par le fait que l'usage des marqueurs français du travail de formulation manque encore à Midori au moment du 1<sup>er</sup> enregistrement. Elle emploie 'éto' apparemment sans en être consciente. Ceci nous semble indiquer que, si elle fait des efforts pour se situer dans l'univers linguistique du français, elle n'est pas pour autant complètement coupée de l'univers linguistique du japonais. Quant à Noriko, elle a plus souvent recours aux pauses, ce qui donne un caractère haché à son discours, qu'à des marqueurs explicites de recherche de formulation.

(7) (Noriko-01) (voir annexe) Noriko parle d'une de ses amies qui a trouvé un petit job dans un restaurant japonais.

*é:m*<sup>169</sup> {64} elle a {43} main(te)nant elle travaille dans le: restaurant {80} japonaise §**mm**§ mais là-bas il y a {70} le quatre person(ne)s {70} qui travaillent là-bas (h)

### 2.3. Deux stratégies différentes de la gestion du dialogue

On constate également que les deux jeunes Japonaises recourent à des stratégies personnelles différentes pour gérer le dialogue, notamment lorsqu'il s'agit pour elles de pallier les difficultés qu'elles rencontrent dans leur expression en français. Ces stratégies ont des propriétés qui ne se retrouvent pas dans le dialogue à bâtons rompus entre locuteurs natifs (Faraco et Kida, 1998 ; Nobe, 1998).

#### *Midori*

En ce qui concerne le déroulement du dialogue, Midori se contente de répondre aux questions posées par Séverine. Elle se laisse guider par elle. Toutefois son désir de participer activement au dialogue la conduit à adopter spontanément le tutoiement.

Sur les plans morphosyntaxique et intonatif, elle développe une stratégie

<sup>167</sup> 'Anvers' en français

<sup>168</sup> On n'a parlé que de 'uhn' et de 'éto' dans cet article. Dans les données de 2001, on trouve d'autres interjections du japonais 'soshité' (équivalent à 'eh ben'), 'wakannai' ('j'sais pas').

<sup>169</sup> Noriko a tendance à fermer la bouche en produisant ces sons, surtout lorsqu'ils sont allongés. On peut considérer ce 'e:m' comme l'équivalent d'un 'et:::' allongé chez un francophone natif.



d'organisation de son discours oral qui lui est propre, les marqueurs morphosyntaxiques qu'elle utilise n'existent pas en tant que tels en français, ils ne proviennent pas non plus d'un calque du japonais, telle la formule 'c'est ça' qu'elle utilise comme ponctuant et qui permet seule, en l'absence de marques intonatives claires, de savoir qu'elle a fini son paragraphe. Elle parvient cependant à formuler à la française certaines modulations dans la modalité et se montre déjà apte à exprimer le centrage sur son propre point de vue avec le présentatif existentiel de 1<sup>ère</sup> personne 'j'ai'.

(8) (Midori-01) Midori explique à Séverine qu'elle est allée à Bruxelles pour une semaine.  
oui {42} *j'ai* une amie *qui* habite là-bas §**oui**§ uhn ah {74} elle m'a: accueillie {49} oui (rire :  
47)

De même, ses gestes, relativement peu nombreux, sont adaptés à la gestuelle des francophones natifs ; les mouvements des yeux et des mains accompagnent le plus souvent une localisation déictique de temps ou de lieu dans l'espace de l'échange (Tabensky, 1998 et 2001).

Noriko

En ce qui concerne le déroulement du dialogue, Noriko produit des récits plus étoffés que Midori ; ils peuvent durer plus de 30 secondes. Cependant ses récits ressemblent plutôt à une sorte de monologue égo-centré, non articulé aux réactions potentielles ou réelles de l'écouteuse.

(9) (Noriko-01) Noriko explique que ses amies et elle ont fait des crêpes la veille.  
hier *ah:m* avant-hier je: *ah:m*: j'ai fait la fête §**oui**§ je sais {131} *ha*: {93} de: crêpe nous  
avons cuisiné §**oui**§ le crêpe {102} et {222} et nous avons mangé {56} d'abord nous avons  
mangé de {145} gallettes {83} §**des gallettes** ?§ des gallettes oui {49} crêpe salée {81} §**des**  
§**gallettes** ?§ des *gallettes* oui §**oui c'est ça**<sup>170</sup> (r)§ (h) §**pardon je**/§ oui c'était très très bon {51}  
et: {74} et puis nous avons mangé de {78} crêpe sucre §**oui des crêpes au sucré**§ sucrées  
§**oui**§ d'acco(rd) merci

Elle semble avoir assimilé partiellement le processus de décondensation du paragraphe, qu'elle n'applique toutefois pas toujours correctement. Elle construit par exemple des détachements avec un déterminant indéfini en les reprenant par un pronom de 3<sup>e</sup> personne, n'étant pas encore en mesure d'utiliser le présentatif existentiel personnel (comme sait déjà le faire Midori, cf. (8) ci-dessus) :

(10) (Noriko-01) Noriko explique pourquoi elle est allée dans un restaurant japonais à Paris.  
oui {120} mais **une des mes amies** {75} japonaises *elle* {40} *elle* veut y aller {80}

(7bis) (Noriko-01) Noriko continue à parler des restaurants japonais à Paris, à propos d'une de ses amies qui a trouvé un 'petit job'.

mais **une des mes amies fran/ ah une des mes amies qui habite main(te)nant à Paris**  
(h:35) {39} *elle* a {81} *elle* a cherché {65} *elle* a trouvé le {45} petit job on dit comme ça (h)  
... main(te)nant elle travaille dans le : restaurant {80} japonaise

<sup>170</sup> Le soulignement correspond ici à une superposition de paroles.

Enfin, si Noriko produit beaucoup plus de gestes que Midori (Nobe, 1998 ; Gullberg, 1998), elle a toutefois plus souvent recours à la pause longue que cette dernière.

## 2.4. Les gestes des mains

Sur le plan gestuel, dans les données de 2001, on observe très souvent des pointages avec les mains ou avec les doigts pour marquer une deixis (Tabensky, 2001). On peut l'expliquer par le fait que les deux Japonaises et la Française ne se connaissaient pas avant l'enregistrement (Tabensky, 1998). De ce fait, pour établir une amorce de coénonciation, Séverine leur a posé beaucoup de questions : par exemple, où elles habitaient, ce qu'elles faisaient avant de venir en France, etc. Or ce type de questions induit la plupart du temps une réponse orientée vers de la localisation temporelle ou spatiale. Ce type de geste est, comme nous l'avons déjà dit plus haut, conforme à l'usage des natifs.

Sur le plan gestuel, c'est le pointage avec les mains ou les doigts qui apparaît le plus souvent chez Noriko (Tabensky, 2001).

(7ter) (Noriko-01) (voir annexe) Noriko parle d'une de ses amies qui a trouvé un 'petit job' dans un restaurant japonais.

mais une des mes amies fran/ ah une des mes amies qui habite maintenant à Paris (h:35) {39} elle a {81} elle a cherché {65} elle a trouvé le {45} petit job on dit comme ça (h) §**un p'tit job**§ un petit job §**oui**§ {81} pour gagner de d'argent (h) §**oui**§ et §**de l'argent**§ {50} *é:m* {64} elle a {43} main(te)nant elle travaille dans le: restaurant {80} japonaise §**mm**§ mais *là-bas il y a* {70} le quatre person(ne)s {70} qui travaillent là-bas (h)

Dans l'exemple (7ter), sur la production de 'là-bas il y a', les index des deux mains de Noriko se dirigent vers l'extérieur droit. Il est clair que le pointage avec un doigt revêt une valeur déictique. Il signifie quelque chose comme 'je parle d'un restaurant japonais, celui où mon amie travaille'. On peut alors considérer que le pointage avec le doigt de l'autre main relève d'une autre fonction et qu'il réalise une focalisation restrictive sur la localisation opérée par le premier pointage : 'c'est de ce restaurant japonais que je veux vraiment parler, pas des autres restaurants japonais de Paris'. Le pointage d'une main dénote le fait que Noriko pense à un objet concret et celui de l'autre main apparaît comme une aide au déroulement thématique de son discours.

On remarque également chez Noriko un geste assez particulier : celui de mouliner avec la main<sup>171</sup>. Noriko mouline avec une main ou parfois avec les deux mains comme pour accélérer son discours et en même temps s'encourager à le continuer (Gullberg, 1998).

## 3. Les propriétés dans les enregistrements un an plus tard

La structure du discours et les gestes ont beaucoup évolué en un an chez les deux locutrices japonaises ; mais l'évolution est particulièrement remarquable chez Midori.

<sup>171</sup> Comme autre geste chez Noriko, on trouve le balancement des mains. Lorsque ce mouvement s'effectue horizontalement avec la parole, il fonctionne pour effacer ce dont les parleuses ont déjà parlé ou pour manifester un désaccord avec le contenu précédent ; lorsqu'il est sans accompagnement de parole, il semble être produit pour gagner du temps et en même temps pour faire appel à l'attention de l'écouteuse.

### 3.1. Midori

#### Gestion de la coénonciation par le ‘oui’

L’emploi du ‘oui’ de coénonciation consensuelle (étudié en 2.2.) apparaît encore dans les données un an plus tard, mais il est beaucoup moins fréquent. En voici un exemple.

(11) (Midori-02) (voir annexe) Séverine pense que, dans les usages au Japon, les femmes doivent rester à la maison et s’occuper des enfants. Midori objecte que cela dépend et elle donne un exemple.

par exemple ma mère elle travaille toujours depuis toujours §**d’accord**§ oui<sup>172</sup> {47} même euh: (r:57) {153} quand n moi j’étais dans euh {105} sa ventre j’sais pas (r:40) §**oui**§ {95} elle travaillait {79} jusqu’à::::: {60} qu’à la veille d’accouchement §**ah oui**§ oui

Quant au ‘oui’ de confirmation de son propre dit, il a pratiquement disparu. La disparition de cette fonction du ‘oui’ manifeste que Midori énonce avec plus de confiance ce qu’elle veut expliquer.

#### *Gestion de la formulation*

➤ ‘uhn’ est remplacé par ‘euh’

Dans les données de l’enregistrement de 2003, Midori utilise le plus souvent ‘euh’ qui semble avoir totalement remplacé ‘uhn’. Le son nasal du corpus de 2001 a fait place à la voyelle centrale du français.

(12) (Midori-03) Midori aurait voulu travailler en France, cependant, comme elle y séjourne en tant que touriste, elle ne fait rien finalement. Séverine lui répond que c’est une belle vie.

mais: euh: t’sais:: quand n/ quand on est occupé §**m**§ et:: {56} s’il y a des vacances c’est bien même très bien mais euh {52} euh si c’/ c’était toujours des vacances {65} euh euh:: c’est euh comment dire j’suis pas très à l’aise

➤ Le marqueur japonais ‘éto’ a également disparu un an plus tard. Il est remplacé par des marqueurs français, tel le ‘comment dire’ de l’exemple précédent.

Dans les données un an plus tard, on n’observe donc plus aucun marqueur japonais. On y trouve aussi des ligateurs plus variés par exemple ‘t(u) sais’. Ceci nous semble être une preuve que Midori s’est, en un an, détachée de l’univers linguistique japonais lorsqu’elle s’exprime en français.

#### *Gestion de l’interaction et du discours par les gestes*

Il est notable que les données un an plus tard présentent moins de gestes déictiques. Une fois que Midori a localisé ce qu’elle veut expliquer par un pointage déictique, elle produit un récit assez bien organisé, sans avoir besoin de réitérer le pointage (Gullberg,

<sup>172</sup> Nous soulignons les faits que nous analysons dans les exemples (11), (12) et (13).

1998). Les gestes illustratifs observés dans l'exemple (11) déjà cité ci-dessus manifestent qu'elle est beaucoup plus à l'aise dans son récit qu'un an plus tôt.

(11) (Midori-02) (voir annexe).

par exemple ma mère elle travaille toujours depuis toujours §d'accord§ oui {47} même euh: (r:57) {153} quand n **moi j'étais dans euh** {105} **sa ventre j'sais pas** (r:40) §oui§ {95} elle travaillait {79} jusqu'à::: {60} qu'à la veille d'accouchement §ah oui§ oui

Lors de la production de 'moi', elle pose sa main droite sur sa main gauche contre sa poitrine, pour signifier qu'elle se place de son point de vue à elle (= 'quant à moi'). Sur 'j'étais', elle tend les mains, puis sur 'dans euh', elle les pose devant sa poitrine, paumes vers le haut, en mettant la main droite sur la main gauche. Ensuite, lors de la pause et du redémarrage '{105} sa', elle se met les mains sur le ventre en joignant les doigts, paume vers le haut, enfin sur 'ventre j'sais pas', elle ouvre les deux mains devant son ventre en croisant les doigts de la main gauche sur les doigts de la main droite. Ce geste d'ouverture des mains, paume vers le haut devant sa poitrine, nous semble être un indice du fait qu'elle est maintenant en mesure d'aller jusqu'au bout de son argumentation. Après ce mouvement, ses mains retombent sur ses genoux en position de repos.

### 3.2. Noriko

#### *Gestion de la formulation*

Les particularités intonatives de Noriko n'ont pas beaucoup changé un an plus tard. La durée de ses pauses est toujours assez saillante. Les marques d'hésitation, par exemple 'euh' ou bien les allongements, sont peu nombreux dans son discours. C'est la pause qui les remplace la plupart du temps.

(13) (Noriko-03) (voir annexe) Noriko raconte à Séverine l'examen partiel des cours de la Sorbonne qui s'est terminé la veille de l'enregistrement. Elle dit que son examinateur pour la matière *Français des affaires* n'était pas agréable.

é:m {52} puis {65} ah:: doncque<sup>173</sup> à ce moment-là je ne: {95} j'pouvais pas parler bien {145} doncque §**t'étais pas à l'aise**§ non:: §(r)§ malheureusement non {123} doncque j'ai: {79} au n {95} milieu de l'examen oral §**mm**§ j'ai abandonné §**ah bon**§ oui n mais d doncque après {97} j'ai {40} commencé à {87} parler {155} l'autre chose

Dans l'exemple (13), les pauses longues et fréquentes 'oui n mais d doncque après {97} j'ai {40} commencé à {87} parler {155} l'autre chose' peuvent s'expliquer par la difficulté que Noriko éprouve à faire démarrer son récit. Cependant, la pause reste toujours longue, parfois plus longue encore que dans le corpus de 2001. Elle continue à recourir au 'uhn' du japonais, mais elle produit aussi parfois un son nasal 'n' qui n'a d'équivalent ni en japonais ni en français.

<sup>173</sup> Nous avons choisi la graphie 'doncque' (attestée en moyen français) pour rendre compte de la prononciation dissyllabique de ce ligateur, fréquente chez les francophones natifs.

### *Gestion de l'interaction et du discours*

Dans les données de Noriko-03, on observe le même type de pointage déictique que dans le corpus de 2001. Dans l'exemple (13) ci-dessus, Noriko raconte l'examen qu'elle vient de passer. Elle est donc dans le récit de cet événement qu'elle localise devant elle. En produisant 'doncque après {97} j'ai {40} commencé à {87} parler {155} l'autre chose', sur 'l'autre' l'index de sa main gauche se dirige vers le côté droit. Ce pointage indique qu'elle se situe toujours dans le même espace que celui où elle a localisé l'examen oral (Tabensky, 2001). Sur 'chose', le pouce de la main gauche se dirige vers l'extérieur gauche (l'index se replie). Ces deux mouvements dénotent, d'une part que Noriko se situe toujours dans le même lieu (celui de l'examen oral), d'autre part qu'elle est sortie de la situation de l'examen. Noriko signale ainsi qu'elle est passée à un autre sujet de discussion avec l'examineur, sans rapport avec l'examen oral.

On observe également le même geste particulier qu'un an auparavant de mouliner avec une main ou parfois avec les deux mains comme pour s'encourager à continuer son discours. Avant que n'apparaisse ce geste, Noriko fait toujours une pause (Boyer, 1998). Cette pause nous permet de penser qu'elle a du mal à construire sa phrase ou à trouver les mots, même si elle a bien en tête ce qu'elle cherche à raconter. Ce geste est toutefois beaucoup moins fréquent, en revanche la pause longue est toujours présente, comme le montre l'exemple (13).

Quoi qu'il en soit de la singularité des indices gestuels observés, le dialogue de Noriko semble toujours manifester une position de repli sur elle-même, liée à ses difficultés de formulation : les échanges verbaux du 2<sup>ème</sup> enregistrement de Noriko sont de ce fait moins interactifs que ceux de Midori.

### **3.3. Deux évolutions différentes**

Il est évident que le niveau de français des deux jeunes filles a évolué et qu'elles réussissent à avoir un échange plus interactif à un an d'intervalle. L'examen des données du deuxième corpus montre toutefois qu'elles ont connu une évolution linguistique différente, ce qu'on peut sans doute relier à leurs conditions de vie différentes en France au cours de l'année écoulée.

Noriko loge dans une famille française souvent absente et, par conséquent, avec laquelle elle a peu d'échanges dialogués. Elle continue à suivre les cours de français à la Sorbonne, cours magistraux de civilisation et travaux dirigés consacrés à la langue, auxquels ne participent que des étudiants d'autres langues maternelles. Ceci peut expliquer son attitude égocentrée : elle n'extériorise que ses expériences personnelles et narre les événements qu'elle a vécus comme pour elle seule. Elle se centre essentiellement sur sa recherche de formulation, sans paraître beaucoup se soucier des réactions de son interlocutrice, n'hésitant pas à recourir à des pauses silencieuses souvent longues.

Midori a choisi de vivre en couple avec un jeune homme français. Elle a cessé d'assister aux cours de français de la Sorbonne. Elle est donc immergée en permanence dans une vie sociale et personnelle à la française. Ceci peut expliquer son comportement plus extroverti. Son attitude est clairement coénonciative, en ce sens qu'elle se montre centrée sur l'anticipation des réactions de son interlocutrice, désireuse de recueillir sa

compréhension et son consensus et le manifestant aussi bien dans les marques auxquelles elle recourt au plan morphosyntaxique (ligateurs, dislocations, présentatifs) et intonatif (réduction de la durée des pauses, souvent remplacées par des ‘euh’), que dans sa mimique-gestuelle (gestes des mains moins abondants).

#### 4. Conclusion

Au terme de cette brève analyse, il apparaît que la gestuelle des mains est extrêmement abondante du côté des parleuses non natives dans le premier enregistrement, et manifeste une nette diminution de fréquence un an plus tard. Ceci rejoint les observations faites par Tabensky (1998 et 2001), Gullberg (1998), Faraco et Kida (1998) et Nobe (1998) sur la grande fréquence des gestes déictiques et métacommunicatifs liés à un manque de confiance dans l’expression en langue étrangère.

La question actuellement en suspens est, toutefois, de savoir si les indices de bon fonctionnement du dialogue oral en français se mettent en place, chez des locuteurs non natifs, simultanément ou de façon dissociée, et cela selon la nature de l’indice (morphosyntaxique et lexical, intonatif, mimico-gestuel), et dans quel ordre cela se passe. Des observations faites sur les données des deux enregistrements à un an d’intervalle, il semble néanmoins possible de tirer quelques propositions à titre d’hypothèses à mettre en œuvre et à tester dans une classe de langue :

1) Une des principales propriétés mélodiques caractéristiques du français semble acquise chez les deux étudiantes japonaises dès le premier enregistrement : elles utilisent à bon escient la remontée de la mélodie à la finale des rhèmes pour marquer leur intention de continuer à parler sur la base de ce qui vient d’être dit. On a également noté une certaine régularité dans les mouvements de leur regard. Cette régularité, observable aussi dans les dialogues entre francophones natifs, est liée à l’organisation discursive du propos. Chacune d’elles quitte en effet du regard l’interlocutrice avant l’énoncé du préambule (c’est-à-dire avant la mise en place de ce sur quoi elles se préparent à dire quelque chose) pour le ramener sur elle au début du rhème (c’est-à-dire au moment où elles commencent à énoncer leur point de vue personnel).

Or ces deux caractéristiques (montée mélodique à la finale et mouvements du regard), qui font partie des règles fondamentales du bon fonctionnement d’un dialogue en français, pourraient probablement faire l’objet d’un apprentissage précoce.

2) Ce n’est que plus tard que se modifient et se diversifient les marques lexicales et morphosyntaxiques témoignant de la prise en compte des réactions de l’interlocutrice. Certains indices de gestion de la coénonciation qui n’étaient pas dans les données de 2001 apparaissent dans l’enregistrement un an plus tard ; par exemple, du côté des ligateurs et des ponctuels, Midori emploie ‘tu vois, tu sais’ — qui traduisent une anticipation d’attention conjointe — et le ponctuel ‘quoi’ — associable à une prise de position personnelle, et Noriko ‘doncque’ — marquant le recentrage sur l’objet de discours. Les structures morphosyntaxiques évoluent également : le préambule devient plus décondensé,

le support lexical disjoint du rhème et le présentatif existentiel sont fréquents.

Or l'acquisition de ces marqueurs et structures propres à l'oral spontané en français devrait pouvoir se faire immédiatement après la mise en place des deux premières caractéristiques mentionnées ci-dessus.

3) Parallèlement, le marquage du travail de formulation change : le 'euh' et l'allongement de la syllabe finale viennent progressivement se substituer au 'uhn' du japonais et à la pause silencieuse longue. De même les mouvements de regard dans l'espace, ailleurs que sur l'interlocutrice, et la gesticulation des mains qui accompagnaient la recherche de formulation ont beaucoup diminué un an plus tard. Le récit de Midori est plus organisé en 2002 et ses gestes ont des fonctions plus variées : déictique, démonstrative, illustrative, etc. Certains sont même en parfaite conformité avec l'attitude coénonciative de Séverine. Du côté de Noriko, en revanche, on note que, un an plus tard, malgré son désir de dialoguer, du fait de ses difficultés dans la formulation, elle continue à recourir préférentiellement aux gestes pour arriver à formuler son récit, plutôt que pour gérer l'interaction et la coénonciation. On a toutefois observé que des gestes illustratifs du dit commencent à s'y manifester.

Il serait sûrement possible d'améliorer la perception des ressources sonores et prosodiques fournies par le français pour la gestion de la formulation (recours au 'euh', allongement de la syllabe finale et diminution de la durée des pauses), et de sensibiliser progressivement les apprenants aux différentes fonctions des mouvements du regard et des mains.

## Références bibliographiques

- Bouvet, D., *La dimension corporelle de la parole : les marques posturo-mimo-gestuelles de la parole, leurs aspects métonymiques et métaphoriques, et leur rôle au cours d'un récit*, Louvain, Peeters, Coll. de la Société de Linguistique de Paris, 2001.
- Bouvet, D. et Morel, M.-A., *Le ballet et la musique de la parole. Le geste et l'intonation dans le dialogue oral en français*, Paris-Gap, Ophrys, Bibliothèque de Faits de Langues, 2002.
- Boyer, J., « Effets de la simultanéité de production entre gestes iconiques ou métaphoriques et contenus verbaux ou intonatifs », dans S. Santi, I. Guaitella, C. Cavé et G. Konopczynski (Éds.), *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction*, Actes du colloque ORAGE'98, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 329-336.
- Culioli, A., *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations Tome 1*, Paris-Gap, Ophrys, L'Homme dans la langue, 1991.
- Danon-Boileau, L., et Morel, M.-A., « Le locuteur vicariant », dans J.-M. Merle (coord.), *Le sujet*, Paris-Gap, Ophrys, Bibliothèque de Faits de Langues, 2003, p. 235-246.
- Faraco, M. et Kida, T., 1998, « Multimodalité de l'interlangue : geste et interlangue », dans S. Santi, I. Guaitella, C. Cavé et G. Konopczynski (Éds.), *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction*, Actes du colloque ORAGE'98, Paris, L'Harmattan, p. 635-639.

- Gullberg, M., « Gestures and speech in second language interaction », dans S. Santi, I. Guaitella, C. Cavé et G. Konopczynski (Éd.), *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction*, Actes du colloque ORAGE'98, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 641-646.
- Morel, M.-A. et Danon-Boileau L., *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*, Paris-Gap, Ophrys, 1998.
- Nakahara, M., *Études des indices intonatifs et des marques posturo-mimo-gestuelles d'apprenantes Japonaises de niveau moyen en français*, Mémoire de DEA, Paris 3, ED268, EA 1483, Dir. M.-A. Morel, 2002.
- Nobe, S., « On gestures of foreign language speakers », dans *Oralité et Gestualité (Orage'01)*, Ch. Cavé, I. Guaitella, S. Santi (Éds.), Paris, L'Harmattan, 2001, p. 572-575.
- Tabensky, A., *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan, Coll. Sémantiques, 1997.
- Tabensky, A., « Gestes déictiques et métaphoriques dans l'interaction. Une étude comparative transculturelle », dans S. Santi, I. Guaitella, C. Cavé et G. Konopczynski (Éd.), *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction*, Actes du colloque ORAGE'98, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 393-398.
- Tabensky, A., « Le pointage en anglais, en espagnol et en français », dans *Oralité et Gestualité (Orage'01)*, Ch. Cavé, I. Guaitella, S. Santi (Éds.), Paris, L'Harmattan, 2001, p. 586-590.



## Liste des Abréviations et des Conventions de Transcription

### LES LOCUTRICES

Mi: Midori  
N : Noriko  
S: Séverine

ORDRE DANS LES ANNEXES CORPUS
1. Midori 01
2. Noriko 01
3. Midori 02
4. Noriko 03

### LES IMAGES EXTRAITES DE LA VIDEO

Im : numéros des images

### LES VARIATIONS MELODIQUES

F0 : variations du fondamental de voix (mélodie)

- : F0 non détecté

B : niveau bas de F0

H : niveau haut de F0

Mo: niveau moyen de F0

### LES CONSTITUANTS DISCURSIFS ET LES CATEGORIES LINGUISTIQUES

Cad : cadre (thématique)

Lig / L : ligateur

Msy : faits morphosyntaxiques

pdv : point de vue (énonciateur)

Pon : ponctuant

Rh : rhème

SLD : support lexical disjoint (thème immédiatement avant le rhème)

<X> : inachevé

### LES FAITS NOTES A LA PERCEPTION OU MESURES AVEC LE LOGICIEL PRAAT

(h) : reprise de respiration audible

(h:XX) : durée de la respiration audible

(r) : rire

(r:XX) : durée du rire

/ : rupture brusque de l'émission sonore en coup de glotte

{XX} : durée de la pause en centiseconde

§XX§ : recouvrement de parole

x:: x::: : allongement de la syllabe

### LES MARQUES MIMICO-GESTUELLES

Ma : *mains*

Md : main droite

Mg : main gauche

mains / genoux : les mains sont sur les genoux

R : *regard*

→S, Mi, N : La locutrice regarde l'interlocutrice.

↑: le regard s'en va vers le haut

↓: le regard s'en va vers le bas

→d : le regard s'en va vers la droite

→g : le regard s'en va vers la gauche

## Mise en mots et mise en gestes. Une observation en classe de FLE

Alexis Tabensky  
University of New South Wales  
Australie

### Introduction

Cette contribution s'inscrit dans un projet de recherche sur le fonctionnement du geste de l'apprenant dans le processus d'appropriation d'une langue. Compris comme toute « action corporelle visible » faisant partie de l'expression volontaire d'une personne (Kendon, 2000), le geste consiste ici plus précisément en toutes les formes et tous les mouvements des mains, et secondairement les expressions faciales et l'orientation du regard, produits par les apprenants pendant qu'ils parlent. En parallèle avec les avancées dans le champ multidisciplinaire des études gestuelles, les comportements gestuels de l'apprenant en langue jouissent d'un intérêt croissant depuis quelques années. Certains travaux reposent sur la relation profonde entre le geste et la parole et la façon dont cette relation se manifeste dans le procès de production de la parole (Stam, 2001 ; Kellerman et van Hoof, 2003 ; Negueruela et Lantolf, 2004) ; d'autres envisagent le geste plutôt comme une stratégie de communication (Gullberg, 1998) ou un outil d'acquisition, souvent dans des contextes d'interaction avec un locuteur natif (McCafferty et Ahmed, 2000 ; Kida et Faraco, 2002 ; McCafferty, 2002).

C'est bien cette perspective interactionniste de l'appropriation que j'adopte. L'ensemble du projet repose ainsi sur l'observation des interactions de classe, telles qu'elles se produisent pendant les diverses activités prévues au programme d'enseignement. Cependant mon intérêt porte davantage sur les échanges *entre apprenants* que sur les échanges entre apprenants et experts. Dans cette étude, le groupe observé est constitué d'étudiants de FLE proches du niveau seuil - certains s'expriment déjà avec une bonne dose d'autonomie — et mon objectif est de décrire les moyens linguistiques et gestuels qu'ils mettent en œuvre dans l'émergence et le traitement d'un topic au cours d'une discussion. Les phénomènes de co-construction du discours seront donc étudiés de façon très ciblée à partir de données filmées en vidéo. Sachant que le geste, et particulièrement le geste iconique ou représentationnel, n'est pas un simple outil compensatoire au niveau du code (Gullberg, 1998), j'espère montrer qu'il a un effet à la fois immédiat et à moyen terme sur la parole et sur le comportement des participants<sup>174</sup> ; ce faisant je signalerai aussi les implications de cet effet pour l'appropriation de la langue cible en termes de compétences discursives (Vasseur, 2002).

### 1. Approche de l'observation

Le groupe observé est une classe de FLE dans une université australienne. Les apprenants ont pour la plupart fait deux ou trois ans de français dans l'enseignement

<sup>174</sup> En paraphrasant Cicurel (2001), qui s'intéresse à « poser la question de *l'effet* de la parole des interactants » (208).

secondaire. Leur cours de langue actuel — deuxième année de la filière intermédiaire — se place à un niveau proche du niveau seuil<sup>175</sup> (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2000), c'est-à-dire qu'il vise des utilisateurs de la langue pouvant participer activement à des situations de communication variées avec, souvent, une aide minimale de la part d'un expert. Dans ce cadre, l'exposé suivi d'une discussion de groupe est un exercice classique qui s'est intégré naturellement dans l'approche communicative-interactive adoptée pour ce cours. Son objectif est de faire participer les apprenants à la transmission de contenus culturels conçus comme des faits de société ayant un impact sur les comportements des Français. La tâche des étudiants consiste à rechercher un sujet parmi une liste proposée par l'enseignante et à préparer une courte présentation orale dans le but de transmettre ces nouvelles connaissances au groupe de pairs. Dans la discussion qui s'ensuit les auditeurs réagissent spontanément aux propos des présentateurs avec des questions et des commentaires. L'ensemble constitue une macro-activité complexe réunissant une gamme étendue de formes de discours : séquences lues, oral préparé et parfois mémorisé, oral improvisé à partir de quelques notes, oral spontané comportant questions, réponses, reprises, commentaires — entre autres — en plus de l'opposition discours monologal/discours polylogal et collaboratif. Genre académique et professionnel encore peu décrit à l'appui des données observationnelles (mais voir Miecznikowski Mondada, Müller et Pieth, 2001), l'exposé-discussion est apparu comme étant l'activité la plus apte à satisfaire l'objectif de cette recherche.

Vu, d'une part, la complexité de cet objet d'étude et, d'autre part, les limitations posées par l'encadrement<sup>176</sup>, l'observation directe a été rapidement exclue<sup>177</sup>. À la place, un appareil d'observation différée sur enregistrement vidéo a été établi. Cette méthode n'est pas exempte d'écueils non plus, notamment le risque de perte de spontanéité chez l'apprenant ; mais elle permet tout de même de poser un regard ouvert sur ce qui se passe pour mieux cibler des faits précis, une fois que la phase de découverte a été achevée. En effet, par un arrêt sur image, au sens propre comme au figuré, il est possible de s'adonner à une réflexion sur des faits de discours que la dynamique de la classe et le rôle institutionnel traditionnel de l'enseignant rendent difficile. De plus, lorsqu'il devient nécessaire d'observer le geste, seul l'enregistrement vidéo peut donner accès *en permanence* et de *façon stable* à l'information visuelle pertinente. Quant à l'effet de la caméra, il semble qu'il ne soit pas un inhibiteur additionnel mais que l'apprenant l'incorpore dans l'ensemble de la situation de parole publique. Autrement dit, en cas de trac, celui-ci résulte plus de la tâche elle-même que de la conscience d'être filmé (Tabensky, 1997).

Cinq séances d'exposé-discussion ont ainsi été filmées en temps réel d'enseignement et de la façon la plus simple : une caméra sur pied, visible par tous les participants, a été placée au milieu des spectateurs ; ceux-ci, au nombre de seize ou dix-

<sup>175</sup> Le cadre européen de référence définit six niveaux : introductif ou découverte, intermédiaire ou de survie, seuil, avancé, autonome ou de compétence opérationnelle effective et maîtrise.

<sup>176</sup> J'observe mes propres étudiants pendant que j'enseigne. Ici, j'exprime mon rôle d'observatrice et chercheuse par 'je' (en alternance avec des formes passives et impersonnelles) et celui d'enseignante par 'l'enseignante'. Pour parler de la personne qui enseigne, en général, j'ai gardé le masculin, 'l'enseignant'.

<sup>177</sup> Des grilles d'observation de classe existent, surtout dans la mouvance communicative (Spada et Fröhlich, 1995) qui pourraient être adaptées aux besoins, mais le risque surgit alors de réduire la complexité du discours spontané à des comportements de surface non révélateurs de l'appropriation de la langue.

huit, sont assis en demi-cercle tandis que les présentateurs occupent une position frontale, assis à une table rectangulaire (voir Figure i, ci-dessous). L'enseignante facilite la circulation de la parole et aide à compenser les déficits linguistiques en même temps qu'elle contrôle la caméra vidéo ; celle-ci, dirigée sur le présentateur pendant l'exposé, balaye ensuite le groupe pendant la phase de discussion en essayant de suivre les interventions individuelles<sup>178</sup>. Ainsi, le regard de l'enseignante est en quelque sorte doublé par l'œil de la caméra, à la manière des reportages télévisuels de terrain ; c'est ce qui explique aussi l'effet de regard sur la caméra qui se produit lorsque les apprenants s'adressent à l'enseignante.

**[ insérer Figure i ici ]**

La raison de la présence de la caméra et l'usage qui serait fait des bandes ont été expliqués et discutés avec les apprenants avant de commencer les enregistrements<sup>179</sup>. La caméra est ainsi devenue un autre outil audiovisuel de la classe de français, au service de tous : pour l'enseignante elle sert des objectifs de recherche, que l'apprenant comprend et approuve, pour l'apprenant elle offre la possibilité de s'observer à des fins d'auto-évaluation. Là aussi, tout porte à croire que l'auto-observation a un effet positif pour l'apprentissage car, en dehors du travail d'autocorrection qui peut être proposé à l'apprenant, l'expérience de se voir en train de parler et d'agir en français peut l'aider à renforcer sa confiance en lui. C'est là un tout autre pan de la recherche que j'ai traité ailleurs (Tabensky, 1997) et ne reprendrai pas ici.

## 2. Méthode

### 2.1. Corpus

Il s'agit d'un extrait de la discussion faisant suite à un exposé sur la vie en l'an 2100. Il y a dix-sept étudiants, présentateurs inclus ; ceux-ci sont Nina, Lyn, Ian, Rae et Jim<sup>180</sup>. Ces deux derniers ont choisi de parler des nouvelles technologies dans le monde des loisirs et du travail. D'abord Rae vante les avantages de ces technologies, puis Jim nous alerte contre leurs risques. La discussion qui s'ensuit passe par trois unités thématiques : le terrorisme, la perte du contact humain et les robots. La deuxième est la plus longue et comporte à son tour plusieurs sous-épisodes : la réalité virtuelle, les acteurs, le téléphone portable, les ordinateurs, la 'télévision odeur'<sup>181</sup> et une conclusion. L'extrait étudié, d'une durée approximative de six minutes, est tiré de cette deuxième unité. Les participants sont Jim, Dinah, Amy, Sue, Kay, Nina, Lyn et Ian. En dehors de Nina, qui est d'origine russe, les apprenants sont tous anglophones natifs, australiens pour la plupart ; Dinah parle aussi le grec, langue de ses parents.

### 2.2. Analyse des données

---

<sup>178</sup> La caméra unique n'arrive pas toujours à suivre le rythme des échanges, il n'est pas rare que certains participants restent hors champ, c'est-à-dire qu'ils ne soient pas filmés pendant qu'ils parlent.

<sup>179</sup> Mais sans révéler que l'observation porterait sur les gestes !

<sup>180</sup> Ce ne sont pas leurs vrais noms.

<sup>181</sup> Sur le modèle de 'télévision couleur', car j'ignore le terme pour désigner la télévision qui offre, en plus de l'image et du son, l'expérience de l'odeur.

L'analyse porte sur deux séquences ayant trait à l'utilisation du SMS : la première est un segment continu, de deux minutes, à l'intérieur du sous-épisode 'le téléphone portable'; la deuxième est un segment de 35 secondes qui introduit la conclusion de l'unité thématique 'perte du contact humain' ; les deux séquences sont donc séparées par environ trois minutes de discussion sur les ordinateurs et la 'télévision odeur'. C'est le caractère particulièrement collaboratif des interventions des apprenants qui a déterminé ce choix (la transcription est donnée en Annexe). Les observables sont le geste et la parole dans leur contribution à la création conjointe du discours.

### 2.3. Conventions de transcription

Les segments analysés seront présentés à l'aide d'une transcription en partition musicale ; toutes les lignes sont numérotées, le nom du locuteur patenté est donné dans la colonne à gauche du texte, le nom d'un participant d'arrière-plan est indiqué sur la ligne correspondante avec l'intervention elle-même. Les gestes sont délimités et numérotés sur la chaîne verbale, les soulignements indiquent une répétition gestuelle. Les conventions de transcription sont les suivantes :

- [ ] <sup>(1)</sup> les crochets délimitent la portion de l'énoncé verbal en synchronie avec un geste ; ils indiquent aussi un comportement gestuel silencieux ; tous les gestes sont numérotés pour faciliter leur identification au cours de l'analyse
- { } les parenthèses indiquent un comportement vocal
- RIRE les majuscules marquent l'intensité d'un comportement vocal
- // \\\ les barres délimitent une portion d'un énoncé hors champ, c'est-à-dire que le locuteur n'a pas été filmé à ce moment précis
- <XX> indiquent un énoncé inaudible ou inintelligible
- Y désigne un participant hors champ et non identifié
- mètres* les *italiques* soulignent les mots repris
- + pause courte
- mais :: allongement
- / rupture dans l'énoncé

### 3. L'émergence du topic : rôle du geste

Les participants sont engagés dans une discussion, c'est-à-dire une rencontre organisée autour d'un but préexistant : confronter des opinions à propos d'un thème donné. Pourtant, étant donné que la rencontre a lieu dans un contexte pédagogique précis, ce but social est doublé par un but d'enseignement : s'exprimer en français. Le cadre est donc formellement très contraignant et le résultat ne peut pas être tenu pour de la production libre, au sens propre du terme. Malgré ces restrictions constitutives, l'observation montre que le contenu des échanges évolue dans le temps et en fonction des apports individuels ; la *discussion* se confond souvent avec la *conversation* informelle, de sorte que ces deux types d'interaction (Vion, 1992) coexistent et même se nourrissent réciproquement. Dans cette dynamique, l'objet du discours, le topic, émerge et se construit au fur et à mesure que les apprenants construisent ensemble leurs discours. C'est à la façon dont le geste participe à ce travail collaboratif que je m'intéresse ici. Pour la clarté de l'exposé, je continuerai à désigner l'interaction observée comme *discussion*, sauf lorsque

l'analyse porte explicitement sur la distinction typologique mentionnée.

D'un point de vue structurel, le segment analysé se trouve à l'intérieur d'une longue séquence composée de plusieurs sous-épisodes liés entre eux par une idée de fond : la perte du contact humain causée par les nouvelles technologies de la communication. Ainsi, en parlant du téléphone portable, Jim veut savoir si actuellement les gens communiquent plus qu'avant ou si la forme de communication a changé (voir transcription en Annexe). Dans la réponse de Sue, illustrée par le récit d'une expérience personnelle, le topic 'SMS' est proposé.

#### EXTRAIT 1

- A**
- 1 //je pense que maintenant um les humains\ [préfèrent la communication  
indirecte] <sup>(1)</sup>
- 2
- 3 Sue [par exemple je suis allée pour] <sup>(2)</sup> <XX> [deux deux amis] <sup>(3)</sup> [et ils ont eu un dispute] <sup>(4)</sup>
- 4
- B** **C**
- 5 [et ils um ont communiqué avec SMS] <sup>(5)+</sup> [ ] <sup>(6)</sup> [il y a quelques /  
malgré qu'il y a entre/
- 6 { RIRE }
- B**
- 7 Sue um ::] <sup>(7)</sup> [quelques mètres + entre les deux] <sup>(8)</sup> eh ils [préfèrent le SMS] <sup>(9)</sup>
- 8 //Kay = il y a quelques mètres\ //Lyn = c'est plus facile\
- 9 Sue parce que/ et [et moi] <sup>(10)</sup> [uh je je les dis] <sup>(11)</sup> [ttssss] <sup>(12)</sup> um you know [vous sont
- 10 { rire }
- 11 Sue complètement fous mais ::] <sup>(13)</sup> um [um ils] <sup>(14)</sup> [ils] <sup>(15)</sup> + ils aim/ ils m'ont [répondu que] <sup>(16)</sup>
- 12 {rire }
- A**
- 13 Sue [c'est moins personnel +et moins émotionnel] <sup>(17)</sup> [de communiquer avec SMS] <sup>(18)</sup> [mais ::] <sup>(19)</sup>
- 14 //Y : hmm\

Le caractère extraordinaire de l'anecdote est souligné par une gestuelle et une mimique faciale abondantes ; nous assistons presque à une reconstitution de la scène telle que Sue l'a vécue. Dans un premier moment, elle présente les faits et ceci capte l'attention de l'auditoire (lignes 1 à 4), puis déclenche le rire général (ligne 6) et des interventions d'arrière-plan par Kay et Lyn (ligne 8). Dans un deuxième moment, à partir de la ligne 9, le récit s'oriente vers la perception que la narratrice a eue des faits pendant qu'ils se produisaient, ce qui provoque le rire à nouveau (lignes 10 et 12). Il y a dix-neuf gestes, pour la plupart iconiques, c'est-à-dire que les figures dessinées par les mouvements des mains montrent d'une certaine façon le contenu sémantique des mots qui se produisent en concomitance. Je me limiterai à traiter ceux qui ont une incidence sur la constitution du topic et l'élaboration du discours. Ils sont au nombre de trois.

Le premier geste comprend des mouvements rapides des deux mains, ouvertes en forme de bol ou étendues, avec une main qui s'avance ou s'abaisse pendant que l'autre se rapproche du corps de la locutrice ; il se réalise deux fois, en (1) et en (18), en compagnie d'énoncés qui contiennent les mots 'communication' et 'communiquer'. J'appellerai ce geste

*configuration A* et lui accorderai la valeur de représentation visuelle de l'idée que nous nous faisons, en général, de la communication, à savoir un mouvement dans les deux sens entre deux pôles<sup>182</sup>. Les figures ii et iii ci-dessous montrent deux moments consécutifs de ce mouvement.

**[ insérer Figure ii et Figure iii ici ]**

Dans le deuxième geste, les deux mains sont fermées, paumes vers le haut, avec les doigts recourbés sur la paume, pendant que le pouce exécute des mouvements circulaires sur le côté de l'index; ensuite la main gauche s'éloigne du centre du corps en gardant la même forme mais en exécutant l'action d'appréhender un objet (voir Figures iv et v). Il se produit deux fois aussi, en (5) et en (9), avec des énoncés qui contiennent l'acronyme 'SMS'. Je désignerai ce geste du terme de *configuration B* et lui accorderai la valeur de représentation par imitation de l'action de se servir d'un téléphone portable pour envoyer un SMS

**[ insérer Figure iv et Figure v ici ]**

Enfin, le troisième geste à considérer, en (7), contient un élément fixe et un autre mobile : la main gauche ouverte, paume vers le corps, immobile à hauteur de l'épaule, sert de borne de démarcation de l'espace, tandis que le bras droit, avec la main ouverte, exécute des mouvements d'extension d'avant en arrière, vers la périphérie de l'espace gestuel et de retour vers le corps. Les figures vi et vii montrent ces changements de position. J'appellerai ce geste *configuration C* et lui assignerai la valeur de représentation visuelle de l'espace physique qui sépare les protagonistes de l'anecdote.

**[ insérer Figure vi et Figure vii ici ]**

*A* et *B* soutiennent le topic 'SMS' : *A*, placé au début et à la fin du récit, encadre celui-ci ; *B*, au centre, présente le topic et réussit à attirer sur lui l'attention de l'auditoire ; au milieu, *C* souligne l'opposition entre l'usage du SMS et la situation de co-présence des protagonistes de l'histoire. Les ruptures dans l'énoncé associé avec *C* sont interprétées comme autant de signes de problèmes d'encodage et génèrent des interventions d'étayage. La première, une suggestion de Kay au niveau du code, est motivée par le sens qu'elle infère de la configuration *C* ; cette inférence s'avère correcte puisque Sue incorpore la suggestion immédiatement dans son propre énoncé. L'effet du geste est donc *immédiat* non seulement parce qu'il communique l'image que la locutrice essaye de mettre en mots mais aussi parce qu'il contextualise le récit et permet aux écouteurs de se mettre à la place de la narratrice. Cette fonction contextualisatrice du geste a été bien décrite dans le discours des locuteurs natifs (Kendon, 2000) ; sa présence dans le discours de l'apprenant est un argument fort pour l'envisager autrement que comme un outil compensatoire de la parole. Je reviendrai sur cette question un peu plus loin.

Il y a aussi étayage dans l'intervention d'arrière-plan de Lyn, qui anticipe presque la fin de l'énoncé de Sue. Le discours résultant entre les lignes 5 et 8 est donc construit conjointement par trois participantes — Sue, Kay et Lyn — et avec l'utilisation complémentaire de ressources verbales et gestuelles. Ces gestes sont *faits pour être vus*. C'est ce que suggère le regard de Sue, dirigé vers l'auditoire comme pour une surveillance de l'effet produit, de même que le fait qu'elle regarde son propre geste en (7). Leur

<sup>182</sup> Suivant la typologie de McNeill (1992), ce geste serait plutôt métaphorique puisqu'il représente visuellement une idée abstraite ou un concept. La distinction iconique/métaphorique n'a pas d'incidence sur le raisonnement ni les résultats de cette étude ; je ne m'en servirai pas pour cette raison.

ampleur et leur localisation dans la zone devant la poitrine et la taille, c'est-à-dire au centre de l'espace gestuel, confirment aussi leur valeur communicative d'après la littérature (Alibali et Don, 2001).

#### 4. La négociation du topic : rôle de la reprise

Le récit en mots et en gestes de Sue a un effet sur les autres apprenants à un niveau local puisqu'il capte l'attention et suscite des réactions immédiates de l'auditoire. L'analyse des échanges à la suite du récit montrera que cet effet peut avoir une portée plus longue : l'extraction de l'élément 'SMS', fortement marqué par le geste dans le récit, fera de cet élément l'objet du discours dans des séquences de plus en plus éloignées de la source.

La sous-séquence étudiée maintenant se produit à la suite d'une intervention d'*atténuation* d'Ian (voir transcription en Annexe), qui rappelle l'un des avantages du SMS : pouvoir prévenir en cas de retard à un rendez-vous. Dans sa réponse, lignes 1 et 3 de l'extrait ci-dessous, Sue le contrecarre par une *défense* du point de vue qu'elle a donné dans son récit. L'échange entre Ian et Sue initie une période de négociation sur le topic, à l'intérieur de laquelle des reprises s'enchaînent en série :

##### EXTRAIT 2

- 1 Sue //et je je n'ai pas un problème avec ça mais pour les les disputes\ [utiliser *le SMS*] <sup>(1)</sup> pour  
2 //Ian = oui\ //Kay = disputer\
- 3 Sue uh [trouver] <sup>(2)</sup> une solution [*ce n'est pas*] <sup>(3)</sup> possible  
4 //Y = c'est juste pour parler\
- 5 Dinah //c'est + *ce n'est pas possible* d'être en  
6
- 7 Dinah colère avec *le SMS*\  
8 {rires} //Y = ah oui !\
- 9 Amy oui [*c'est possible*] <sup>(4)</sup> j'ai reçu *un SMS* très très [uh] <sup>(5)</sup> [ ] <sup>(6)</sup>  
10 { RIRES } {RIRES}
- 11 Amy méchant [ oui ] <sup>(7)</sup>  
12 {RIRES }

L'action de parler avec les mots de l'autre est bien documentée (Roulet, Auschlin, et Mœschler, 1985 ; Tannen, 1989 ; Vion, 1992)<sup>183</sup> et il y a consensus quant à la fonction relationnelle de la *reprise* au sein de l'interaction, dans la mesure où le locuteur reconnaît l'apport de l'autre, mais aussi quant à sa fonction cohésive au niveau du discours. La reprise participe ainsi à la fabrication d'un véritable tissu connectif qui soutient l'interaction pendant qu'elle se développe. De plus, par la répétition des mots de l'interlocuteur c'est souvent un travail de négociation de sens (Roulet et al., 1985), d'ajustement et repositionnement de l'objet de discours qui se fait. Car le topic n'est jamais posé d'avance mais simplement proposé dans une étape introductive et c'est par le

<sup>183</sup> Roulet E. et al. (1985) parlent de « constructions diaphoniques » ; Tannen D. (1987), de « allo-repetition » ; Vion R. (1992), de « reprises diaphoniques ».



traitement collaboratif de ce qu'en retiennent les participants qu'il est vraiment construit (Berthoud et Mondada, 1995).

L'analyse d'un corpus d'interactions dyadiques a montré que les participants francophones natifs ont tous recours à la reprise mais que des apprenants d'un niveau similaire à celui décrit dans cette étude s'en servent rarement (Tabensky, 2000). Cela a permis de suggérer qu'à ce stade l'apprenant ne travaille pas, ou très peu, au niveau de la dimension interpersonnelle de la communication ; sa parole reste souvent centrée sur elle-même et ses capacités d'écoute active s'en trouvent diminuées. C'est pourquoi quand il commence à incorporer les mots de l'autre, par une ouverture réelle vers son environnement, l'on peut supposer que l'appropriation est passée au plan du discours interactif avec une pratique de la négociation de sens. Ainsi lorsque Dinah reprend, à la ligne 5, l'énoncé immédiatement précédent de Sue 'ce n'est pas possible', et lorsqu'elle reformule 'les disputes' en 'être en colère', elle étend les propos de Sue et se montre d'accord sur le fond avec elle. Il s'agit d'un mouvement de *ratification* de la défense que Sue vient de faire. Le rire général qui s'ensuit est lié à l'effet comique de cette répétition et probablement aussi à l'image évoquée par la réunion hypothétique de l'objet et de l'expression d'une émotion.

Quand Amy rétorque en mettant l'énoncé à la forme affirmative, ligne 9, le rire redouble d'intensité, surtout à la suite de l'explication 'j'ai reçu un SMS très méchant'. Avec sa reprise par renversement — 'c'est possible', contraste formel — Amy marque aussi son *opposition* à la posture de Dinah — contraste sur le fond — et nous fournit un exemple clair de négociation par reprise avec modification. Il y a aussi reprise du terme 'SMS' par Dinah et par Amy, bien que le référent ne soit pas le même dans les deux cas (pour Sue et Dinah il s'agit du système de messagerie alors que pour Amy il s'agit d'une instance particulière de cette messagerie). Nous voyons donc que, si la sous-séquence aborde un aspect en particulier du topic 'SMS' — sa capacité à communiquer les émotions —, c'est la reprise systématique de 'c'est/ce n'est pas possible' et de 'SMS' qui témoigne matériellement de la construction collaborative de cet objet de discours par les trois participantes.

Le geste intervient autrement que dans les extraits précédents. Les trois gestes de Sue (lignes 1 et 3) sont des mouvements courts de la main gauche vers l'auditoire avec, parfois, la paume ouverte comme pour présenter son point de vue. Il s'agit de gestes *interactifs* (Bavelas, Chovil, Lawrie et Wade, 1992), faits pour garder le contact avec les interlocuteurs et non pas pour représenter un objet ou une idée<sup>184</sup>. D'autre part, la présence en force de la reprise a comme conséquence une réduction de la gestuelle élaborée caractéristique de la création de sens, vue par exemple dans le récit de Sue. En effet, il a été proposé que le geste est absent dans les reprises de réitération pure mais qu'il peut réapparaître dans les reprises avec modification comme trace visible du procès d'élaboration de la parole (Tabensky, 2001). Ici, les gestes d'Amy sont pour la plupart des mouvements de la tête : des acquiescements en (4) et (7) accompagnés d'affirmations verbales — dont la première correspond à la reprise — et un balancement latéral en (6), pendant le silence qui précède l'évaluation du message. Quant à (5), il s'agit d'un geste

<sup>184</sup> J'emprunte la terminologie de Bavelas et al. (1992) qui distinguent les gestes *du topic* (iconiques porteurs de contenu sémantique) des *interactifs* (essentiellement orientés vers l'interlocuteur). Cette distinction est particulièrement utile ici.

bref, en deux temps, qui marque la durée de la pause remplie. Le comportement gestuel réduit d’Amy s’accorde ainsi avec sa reprise où la modification par renversement ne comporte pas la création de sens nouveau mais cherche davantage à renforcer la dimension interpersonnelle de la communication.<sup>185</sup>.

## 5. L’ancrage du topic : le geste à nouveau

### EXTRAIT 3

- 13 Lyn //et on n’a pas les : les\ indications [du :: euh visage]<sup>(1)</sup> et [du corps]<sup>(2)</sup> [qui qui peuvent rendre  
14
- D**
- 15 Lyn uh]<sup>(3)</sup> [qui peuvent rendre ::]<sup>(4)</sup> [un + un :: + un SMS méchant]<sup>(5)</sup> [ uh]<sup>(6)</sup> [c’est peut-être  
16 Amy = SMS
- D**
- 17 Lyn ironique ou ou]<sup>(7)</sup> on rigole et qui/et si si on + on pense que [c’est + c’est sérieuse]<sup>(8)</sup> on peut  
18
- 19 Lyn avoir des problèmes

Le geste comme partenaire de la parole (Kendon, 2000) réapparaît en force ; ce sont pour la plupart des gestes iconiques, comme dans le récit de Sue, qui contribuent à l’ancrage du topic dans la phase de clôture de la sous-séquence. Un ensemble de traits caractéristiques, que j’appellerai *configuration D*, est au centre de ce travail. Cette configuration se fait avec la main droite fermée, les doigts recourbés sur la paume, pendant que le pouce, plié sur la paume de la main, exécute des mouvements circulaires sur le côté de l’index (voir Figure viii). Étant donné sa ressemblance avec la configuration *B*, je lui attribuerai la valeur de représentation par imitation de l’action d’envoyer un SMS. Elle apparaît en (5), en compagnie d’une reprise par Lyn des mots utilisés par Amy plus haut, ‘un SMS méchant’. Il y a une panne lexicale — le terme clé n’est pas disponible — et Lyn adopte cette configuration comme un signe explicite d’appel à l’aide ; ainsi, elle l’adresse ostensiblement à Amy, tout en regardant celle-ci. L’étayage est immédiat et Lyn peut insérer le terme ‘SMS’ dans son énoncé en construction. Ceci explique que le geste commence pendant l’hésitation (‘un :: + un’) et qu’il se maintienne après que le mot a été incorporé dans l’énoncé. La reprise est textuelle seulement en apparence puisqu’elle résulte de la médiation du geste.

### [insérer Figure viii ici ]

Enfin, *D* réapparaît en (8), lorsque Lyn dit ‘c’est + c’est sérieuse’. Il n’y a pas de rapport de ressemblance entre la configuration gestuelle et le contenu sémantique de l’énoncé mais plutôt complémentarité entre les deux puisque le geste ajoute une information qui n’est pas exprimée par les mots et que nous pouvons paraphraser verbalement comme ‘si le contenu du SMS est sérieux ou méchant’. Comme en *C*, il remplit aussi une fonction contextualisatrice car, en permettant de localiser la source de ce qui est ‘sérieux’ — le contenu du ‘SMS’ — il réduit l’ambiguïté de l’énoncé verbal (Kendon, 2000) ; du coup il préserve la cohésion du discours au fur et à mesure que le topic s’éloigne de son point d’origine. C’est dans ce sens que j’ai proposé plus haut que le geste est beaucoup plus

<sup>185</sup> L’intervention de Dinah, lignes 5 et 7, est malheureusement hors champ.

qu'un outil de compensation pour des mots qui manquent et, en cela, le discours de l'apprenant en langue ne diffère pas de celui du locuteur natif. De plus, en rappelant la configuration utilisée par Sue, *D* fait aussi un retour sur l'idée que le 'SMS' ne permet pas la communication des émotions. L'ancrage du topic se fait ainsi par une *confirmation* des interventions précédentes de Dinah et de Sue.

## 6. Réintroduction du topic : encore le geste

Le dernier extrait en rapport direct avec le topic 'SMS' est bien plus éloigné de la source. Il se produit environ cinq minutes après celle-ci et trois minutes après la fin de l'intervention de Lyn, décrite ci-dessus. Avant lui, deux autres sous-épisodes thématiques sur les nouvelles technologies de la communication ont été développés. Par cette « dérive thématique » (Vion, 1992), la discussion prend des allures de conversation ; Nina la ramène à la problématique centrale et réintroduit ainsi le topic :

### EXTRAIT 4

- 1 Nina je crois que uh [une personne peut se conduire très différent] <sup>(1)</sup> [quand um en réalité et] <sup>(2)</sup>  
2
- 3 Nina [quand um par téléphone] <sup>(3)</sup> um + [parce que j'avais ce-cette expérience] <sup>(4)</sup> [ parce que j'avais  
4 //Prof = oui\\
- 5 Nina un ami] <sup>(5)</sup> [que um] <sup>(6)</sup> [je n'ai pas vu et] <sup>(7)</sup> + um [et nous avons communiqué par Internet] <sup>(8)</sup>  
6
- 7 Nina [et il était une personne très différente dans réalité] <sup>(9)</sup> [donc et ] <sup>(10)</sup> um [et c'est c'est un  
8 //Betty = ah !\\ //Jim = oui ?\\
- 9 Nina problème] <sup>(11)</sup> [avec SMS] <sup>(12)</sup>

Il y a une refocalisation sur l'effet pour les relations humaines de la communication à distance et Nina ponctue ses mots de mouvements de la main gauche, avec les doigts pointés en direction de la caméra ou vers la gauche, c'est-à-dire le côté de la salle où se trouvent Betty, Jim, Dinah et Amy, tous participants actifs dans la discussion. Cependant, quand Nina réintroduit le topic 'SMS' à la ligne 9, le geste (12) marque un changement de direction de la main : alors que la paume est tournée vers le haut, les doigts, ainsi que le regard, se dirigent maintenant vers la droite en même temps que la tête se tourne aussi dans cette direction, c'est-à-dire vers le côté de la salle où se trouve Sue. Ainsi, par son geste de pointage et par son regard, Nina identifie le topic 'SMS' avec la personne qui l'a introduit et, en le ramenant à sa source, ferme le circuit d'interventions qui l'a construit. Ce circuit est d'ailleurs rappelé par le regard que Nina dirige tantôt vers l'angle gauche de la salle, en reconnaissance des interventions passées de Jim, Dinah et Amy, en (2), (8) et (9), tantôt vers Lyn, assise à sa gauche, en (3) et en (10). L'intervention propose de plus une *synthèse* et une *conclusion* de l'unité thématique sur la perte du contact humain.

## 7. Le geste comme médiateur d'appropriation

Quatre configurations gestuelles en rapport avec 'SMS', dont trois sont récurrentes,

contribuent à l'émergence et à l'ancrage du topic : *A*, *B* et *C* soutiennent le récit de sorte que les écouteurs focalisent leur attention sur la proposition de Sue et en font, immédiatement après, l'objet du discours. Plus loin, à la fin de la sous-séquence, *D* confirme la validité de celui-ci après que des mouvements de négociation de sens ont atténué (Ian), défendu (Sue), ratifié (Dinah) et opposé (Amy) le point de vue proposé dans le récit. Ces quatre configurations sont de nature iconique, c'est-à-dire que les figures dessinées par les mouvements des mains représentent, comme dans un tableau, le contenu sémantique des mots concomitants. Le sens est d'ailleurs rendu visible par les locutrices, Sue et Lyn, qui l'exhibent à l'auditoire.

Directement liées au topic, les quatre configurations appartiennent à la catégorie de « gestes du topic » (Bavelas et al., 1992) ainsi que, secondairement, les autres gestes iconiques du récit et de l'intervention de confirmation de Lyn. *B* et *D* sont en relation de *synonymie*, c'est-à-dire que les deux se produisent en compagnie d'un groupe de mots qui contient l'expression 'SMS' et que les deux partagent certains traits physiques constitutifs (la forme de la main qui mime l'action de tenir un objet et les mouvements du pouce qui miment celle de taper sur des touches) mais se différencient par d'autres (deux mains en *B* et une main en *D*).

Le topic circule parmi les participants et même physiquement dans l'espace de l'interaction, d'un côté à l'autre de la salle de classe. Ceci se fait par des moyens verbaux tout d'abord, surtout par un jeu d'hétéroreprises modifiées, et par des moyens gestuels ensuite. Parmi eux, des « gestes interactifs » (Bavelas et al., 1992), liés à la situation polylogale, interviennent aussi. Malgré la concurrence posée par d'autres propositions, le topic est réintroduit plus tard par un geste déictique de relais où l'objet physique de l'action de pointer est pris comme substitut d'un autre objet absent ou abstrait. Ici, en pointant vers Sue, c'est au système 'SMS' que Nina fait référence. La figure ix, ci-dessous, illustre ce parcours.

[ insérer Figure ix ici ]

Ces quelques exemples d'une interaction réelle entre apprenants montrent que le geste iconique remplit les mêmes fonctions contextualisatrices que celles qui ont été décrites pour des locuteurs natifs (de Fornel, 1995 ; Kendon, 2000), malgré la qualité souvent approximative de la langue. Ce même geste propose des clés à l'interlocuteur qui lui permettent d'inférer le sens voulu par le locuteur-gesteur, non seulement en cas de difficultés linguistiques (par exemple geste 7, dans l'extrait 1), mais presque comme une ressource permanente de communication. Compris de la sorte, le geste fait beaucoup plus que se donner en substitut des mots qui manquent : il met en place un champ commun d'intercompréhension à l'intérieur d'un cadre interactif (Vion, 1992) particulièrement hétérogène et instable. Il est concevable donc qu'il puisse agir comme *médiateur* dans l'appropriation de la langue puisque, dans la mesure où il sert d'appui à la création d'un réseau d'échanges, il mobilise des connaissances au niveau de la production et de la réception. S'agissant aussi d'interactions symétriques, étant donné que l'enseignante se positionne le plus souvent à l'arrière-plan de l'action, les apprenants ont la chance de s'adresser la parole directement en vrais sujets énonciateurs et non pas comme reproducteurs de discours préfabriqués.

## 8. Retour sur la didactique du FLE

Si, comme résultat du contexte interactionnel, le geste participe à l'appropriation de la langue, il faut s'interroger à nouveau sur la place du geste dans la didactique du FLE (Faraco, 2001). Cette question a mené souvent au traitement du geste dans sa dimension culturelle, en tant que signe motivé, partagé et utilisé par les membres d'une communauté socio-linguistique donnée à des fins communicatives (Calbris et Montredon, 1986). Parmi la génération récente de manuels de FLE, l'ensemble pédagogique *Reflets* (Cappelle et Gidon, 1999), réussit bien à incorporer ces signes dans des sketches vidéo de haute qualité. Bien sûr, cette connaissance est utile pour l'apprenant au niveau de la compréhension d'un énoncé culturellement marqué, cependant il ne s'agit pas, selon les mots des auteurs, « de transformer les apprenants en 'imitateurs serviles', mais de les aider à mieux percevoir les autres » (*Reflets* 1, Guide pédagogique : 9). Cette approche du « comportement non verbal » répond à une valeur fondamentale, à mon avis, qui est celle consistant à familiariser l'apprenant, surtout dans les étapes initiales de l'apprentissage, avec l'idée qu'une langue est beaucoup plus que du vocabulaire et de la grammaire, perception encore courante chez l'adulte monolingue débutant. Sensibiliser l'apprenant très tôt à la multicanalité constitutive de la parole est nécessaire si l'objectif de l'enseignement est de donner des outils réels de communication, ce qui est bien l'esprit du manuel cité et d'autres ouvrages qui l'ont précédé sur cette voie (méthodes élaborées dans les années soixante-dix et quatre-vingts à l'intérieur de la mouvance SGAV).

Pour moi, le geste se place donc à deux niveaux de l'acte d'enseigner/apprendre : à un niveau de formation à l'apprentissage, pour ainsi dire, où il sert à découvrir la nature essentiellement multicanale du langage humain, et à un niveau directement pertinent pour la didactique de la langue, où il est envisagé dans sa relation intime avec cette langue. Question bien délicate car c'est bien de la relation geste-parole, source de polémiques diverses, qu'il s'agit<sup>186</sup>. Parmi les chercheurs en gestuologie, personne ne conteste cependant que cette relation se place à un niveau profond : le geste se produit avec la parole spontanée et il est une « fenêtre » sur l'activité mentale du locuteur (McNeill, 2000). Mais, reconnaître cette relation ne va pas à l'encontre d'une perspective fondée sur l'emploi du geste dans des contextes d'interaction sociale, puisque nous ne nous exprimons pas dans le vide mais à l'intérieur d'un cadre interactif donné et cela vaut tout autant pour les locuteurs natifs que pour les apprenants en langue. Partant du principe que tout acte d'enseigner/apprendre a lieu dans un contexte situé, l'observation du geste de l'apprenant est effectivement une fenêtre ouverte sur l'activité mentale de celui-ci telle qu'elle se construit en interaction avec les paramètres de son environnement. Autrement dit, les gestes qui illustrent le récit de Sue témoignent simultanément d'un procès mental – le rappel de l'anecdote – et d'un but communicationnel – la mise en discours pour des destinataires. D'un point de vue théorique, peu importe ici que les gestes représentationnels synchronisés avec 'communication' et avec 'SMS', par exemple, soient définis comme des gestes de la langue maternelle, de la langue cible ou d'une phase intermédiaire puisque, dans la mesure où ils se produisent avec la parole spontanée, ils ne

---

<sup>186</sup> Je n'entre pas ici dans le détail de diverses thèses en confrontation ( par exemple, le geste sert-il les besoins du locuteur ou celui de l'auditeur ?).

peuvent pas être *faux*. Ce qui importe plutôt c'est qu'ils déclenchent une séquence interactionnelle au cours de laquelle les apprenants *reçoivent et produisent* du discours de façon tout à fait autonome. C'est en cela que le geste est un médiateur d'appropriation de la langue en termes de compétences discursives (Vasseur, 2002), ce qui est, en fin de compte, l'objectif voulu par l'approche pratiquée ici et vraisemblablement aussi par la plupart des apprenants impliqués.

Au niveau des pratiques de classe, l'enseignant a donc tout intérêt à observer les gestes spontanés de l'apprenant en situation d'interaction. S'offre à lui un tableau vivant de l'état de l'appropriation individuelle et de la place qu'occupent les apprenants à l'intérieur de l'espace interactif, créé et négocié continuellement par tous les participants. Cela implique précisément que l'enseignant se retire de cet espace interactif à certains moments, suivant le niveau de compétence discursive et d'autonomie du groupe-classe, même si cela comporte une baisse de la didacticité de l'interaction. Ne pas réclamer en permanence son statut d'expert — en proposant la forme corrigée et en interrompant le flot des échanges — demande à l'enseignant de laisser passer parfois des formes comme 'vous sont'<sup>187</sup> (extrait 1, ligne 9) dans l'intérêt de la continuité et de la cohérence même du discours en construction.

Au niveau de la relation intime entre le geste et la langue cible, de nouvelles approches de l'oral sont nécessaires en FLE. La fine synchronisation temporelle entre la prosodie et la motricité corporelle, déjà montrée par les précurseurs des études gestuelles dans le monde anglophone (Condon et Ogston, 1966 ; Kendon, 1972) est aujourd'hui reconnue par les deux courants majeurs des études gestuelles, celui de la psychologie cognitive macneillienne d'une part et celui de l'interactionisme social de l'autre. En France aussi cette relation est admise depuis longtemps (Cosnier, 1982 ; Cosnier et Brossard, 1984). Pourtant, aux avancées méthodologiques des années quatre-vingts, qui ont vu pour le français des propositions didactiques fondées sur la multicanalité de la parole et sur une approche incarnée de l'apprentissage (Guberina, 1985), ont succédé des ensembles pédagogiques privilégiant, à de rares exceptions près, l'enseignement d'un système linguistico-pragmatique sur un mode uniquement verbal et visant l'acquisition de connaissances par un apprenant totalement désincarné. L'apport que l'observation de classes peut faire à la didactique du français me semble résider justement en cette matérialité de l'acte d'apprendre qui façonne bien le procès et son éventuel aboutissement. Si la « gestique de l'énonciation » (Cosnier, 1982), projet de taille, en est encore à ses débuts pour le français (Bouvet et Morel, 2002), les gestes spontanés de l'énonciateur qui veut s'approprier la langue cible, presque comme un objet à façonner entre les mains, nous rappellent aussi que le geste a une place légitime dans la conceptualisation de l'apprentissage des langues et dans les propositions pour leur enseignement. Cette étude, limitée en étendue, montre que nous avons encore beaucoup à gagner en portant un regard réflexif sur la classe de langue ; elle révèle aussi l'importance de travailler vers une méthodologie plus puissante de l'observation.

---

<sup>187</sup> À observer: cette forme suit le passage à la langue maternelle ('you know'), lié à l'introduction du discours rapporté qui met la narratrice directement en contact avec l'expérience passée, vécue en anglais, et avec ses propres mots.

## Bibliographie

- Alibali, M. et Don, L., « Children's gestures are meant to be seen », *Gesture*, n° 1-2, 2001, p. 113-127.
- Bavelas, J., Chovil, N., Lawrie, D. et Wade, A., « Interactive gestures », *Discourse Processes* 15, 1992, 469-489.
- Berthoud, A.-C. et Mondada, L., « Modes d'introduction et de négociation du topic dans l'interaction verbale », dans D. Véronique et R. Vion (Éds.), *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, p. 277-301.
- Bouvet, D. et Morel, M.-A., *Le ballet et la musique de la parole*, Gap/Paris, Ophrys, 2002.
- Calbris, G., Montredon, J., *Des gestes et des mots pour le dire*, Paris, Clé International, 1986.
- Cappelle, G. et Gidon, N., *Reflets*, Niveau 1, Paris, Hachette, 1999.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Paris, Didier, 2000.
- Cicurel, F., « Analyser des interactions en classe de langue étrangère : quels enjeux didactiques ? », dans M. Marquilló Larruy (textes réunis par), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les Cahiers FORELL, 2001, p. 203-210.
- Condon, W. S. et Ogston, W. D., « Soundfilm analysis of normal and pathological behavior patterns », *Journal of Nervous and Mental Disorders*, n° 143, 1966, p.338-347.
- Cosnier, J. « Communications et langages gestuels », dans J. Cosnier, A. Berrendonner, J. Coulon et C. Orecchioni (Éds.), *Les voies du langage*, Paris, Dunod, 1982, p. 255-304.
- Cosnier, J. et Brossard, A. (Dir.). *La communication non verbale*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1984.
- Faraco, M., « Que peut apporter l'étude du non-verbal à la didactique de L2 ? », dans C. Cavé, I. Guaïtella et S. Santi (Éds.), *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 533-536.
- Fornel, M. de, « Processus de contextualisation et interaction verbale », dans D. Véronique et R. Vion (Éds.), *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, p.127-145.
- Guberina, P., « The role of the body in learning foreign languages », *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 73/74/75, 1985, p. 37-50.
- Gullberg, M., *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse*, Lund, Lund University Press, 1998.
- Kellerman, E. et van Hoof A.-M., « Manual accents », *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, n° 41, 2003, p. 251-269.
- Kendon, A., « Some relationships between body motion and speech. An analysis of an example », dans A. W. Siegman and B. Pope (Éds.). *Studies in Dyadic Communication*, New York, Pergamon Press, 1972, p.177-210.

- Kendon, A., « Language and gesture: unity or duality ? », dans D. McNeill (Éd.), *Language and gesture*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, p. 47-63.
- Kida, T. et Faraco M., « Gesto e iniciación de la interacción didáctica en L2 », *de Signis*, n°3, , 2002, p. 113-131.
- McCafferty, S. et Ahmed, M., « The appropriation of gestures of the abstract by L2 learners », dans Lantolf J. P. (Éd.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, 2000, p. 199-218.
- McCafferty, S., « Gesture and creating zones of proximal development for second language learning », *The Modern Language Journal*, n° 86/ii, 2002, p. 192-203.
- McNeill, D., *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*, Chicago/London, The University of Chicago Press, 1992.
- McNeill, D., « Gesture in thought », dans D. McNeill (Éd.), *Language and gesture*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, p. 139-140.
- Miecznikowski, J., Mondada, L., Müller, K. et Pieth, C., « L'exposé scientifique comme activité pratique et interactive », *Les carnets du CEDISCOR*, n°7, Paris, Presses de la Sorbone Nouvelle, 2001, p. 187-208.
- Negueruela, E., Lantolf, J., « The "private function" of gesture in second language speaking ability: a study of motion verbs and gesturing in English and Spanish », *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 14, n° 1, 2004, p. 113-147.
- Roulet, E., Auschlin, A. et Møeschler, J., *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang, 1985.
- Spada, N. et Fröhlich, M., *COLT Observation Scheme. Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme. Coding Conventions & Applications*. Sydney, National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 1995.
- Stam, G., « Lexical failure and gesture in second language development », dans C. Cavé, I. Guaïtella et S. Santi (Éds.), *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 271-275.
- Tabensky, A., « Video self-confrontation and the language learner », *Communication orale au XIX<sup>e</sup> Congrès International de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV)*, Université Fédérale de Pernambuco, Recife, 1997.
- Tabensky, A., « Discussion as dyadic interaction. Lessons from a corpus », *Australian Review of Applied Linguistics*, Series S, n° 16 2000, p. 49-63.
- Tabensky, A., « La prise en compte de l'autre. Geste et parole dans l'interaction », *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, Vol. XCVI, n°1, 2001, p. 227-240.
- Tannen, D., *Talking Voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Vasseur, M.-T., « Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité du discours ? », Dans V. Castellotti et B. Py (coord.) *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Éditions, 2002, p. 37-49.
- Vion, R., *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette, 1992.



## Annexe

### Transcription

Note : les sous-titres indiquent les étapes dans le traitement du topic ; les mouvements par lesquels les interventions construisent et font avancer le topic sont donnés entre parenthèses.

#### INJONCTION

Jim est-ce que : tout le monde pense que maintenant nous nous communiquons/ nous communiquons plus que qu'avant ? or nous avons changé uh la forme de de + de um communication directe ou communication télé-téléphonique ?

#### PROPOSITION (POINT DE VUE)

Sue je pense que maintenant um les humains préfèrent la communication indirecte par exemple je suis allée pour <XX> deux deux amis et ils ont eu un dispute et ils um ont communiqué avec SMS {RIRE GENERAL} il y a quelques / malgré qu'il y a entre/ um :: il y a/ quelques mètres  
<Kay = il y a quelques mètres>  
+ entre les deux eh ils préféreraient le SMS parce que/ et et moi {rire général} uh je je les dis  
<Lyn = c'est plus facile>  
ttssss um you know vous sont complètement fous mais :: um um ils ils + ils aim/ ils m'ont répondu que c'est moins personnel + et moins émotionnel de communiquer avec SMS mais ::  
<Y = hmm>

#### ACCEPTATION (ACCORD)

Jim quel est le point + d'être humain ?  
Sue oui quel est le pi/ yeah quel est le point oui

#### NEGOCIATION (ATTENUATION ET DEFENSE)

Ian il y a des autres + changements aussi parce que :: on peut pas arriver à l'heure si vous avez un rendez-vous par exemple et dire ah ! je suis un peu en retard ça + ça change + tout je pense  
Sue et je je n'ai pas un problème avec ça mais pour les les disputes utiliser le SMS pour uh trouver  
<Ian = oui> <Kay = se disputer>  
une solution ce n'est pas possible  
<Y = c'est juste pour parler>

#### NEGOCIATION (RATIFICATION ET OPPOSITION)

Dinah c'est + ce n'est pas possible d'être en colère avec le SMS {rire général}  
Amy oui c'est possible {RIRE GENERAL} j'ai reçu un SMS très très uh + méchant {RIRE GENERAL} oui

#### *Ancrage (confirmation)*

Lyn et on n'a pas les : les indications du :: euh visage et du corps qui qui peuvent rendre uh qui peuvent rendre :: un + un :: + un SMS méchant uh c'est peut-être ironique ou ou on rigole et  
<Amy = SMS>  
qui/ et si si on + on pense que c'est + c'est sérieuse on peut avoir des problèmes

#### REINTRODUCTION (SYNTHESE ET CONCLUSION)

Nina je crois que uh une personne peut se conduire très différent quand um en réalité et quand um par téléphone um + parce que j'avais ce-cette expérience parce que j'avais un ami que um je  
<Prof = oui>  
n'ai pas vu et + um et nous avons communiqué par Internet et il était une personne très différente dans réalité donc et um et c'est c'est un problème avec SMS  
<Betty = ah oui> <Jim = oui ?>

## Table des matières

### Présentation

Martine FARACO

### Chapitre 1 : Enseignement de langue et langue d'enseignement

Jean-Marc DEFAYS & Sarah DELTOUR

Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation

Gérald SCHLEMMINGER & Claude SPRINGER

Enseignement bilingue : modèles d'interaction pour l'enseignement d'une discipline non linguistique

### Chapitre 2 : Pistes théoriques

Pierre BANGE

Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères

Ulrich DAUSENDSCHÖN-GAY

Pratiques communicatives et appropriation de langues à l'école primaire

Tsuyoshi KIDA

Réflexion sur les observables : définitions du geste.

### Chapitre 3 : Motivation, attitude et représentation : le point de vue des acteurs

Sonja JANSSENS, Michel PIERRARD & Alex HOUSEN

L'impact d'un contexte de classe bilingue sur les attitudes et la motivation d'élèves monolingues envers la L1 et la L2

Antonietta MARRA & Gabriele PALLOTTI

Les *logonymes* dans la classe de langue

Jean-Marc DEWAELE & Gaëlle PLANCHENAULT

'Dites-moi tu' ?! La perception de la difficulté du système des pronoms d'adresse en français

### Chapitre 4 : Questions de...

**Sociolinguistique**

Sophie BABAULT & Rada TIRVASSEN

Points de repère pour un éclairage sociolinguistique sur la classe de langue

### **Discours et syntaxe**

Mireille PRODEAU

Enseigner les structures discursives sous-jacentes pour enseigner la syntaxe

### **Littérature**

Brigitte BONNEFOY

Étude de la nouvelle dans la classe de F.L.E.

### **Phonétique et Non-verbal**

Danielle DUEZ & Tomá\_ DUB\_DA

Les faits de réduction et d'assimilation dans l'enseignement du français : pour une *phonétique situationnelle*

Pierre DURAND

La phonétique du F.L.E. au niveau avancé

Chantal PABOUDJIAN

Prosodie et contexte culturel des variétés linguistiques.  
Implications pour l'enseignement en langue seconde

Miki NAKAHARA & Mary-Annick MOREL

Intonation, mimique-gestuelle et morphosyntaxe dans un dialogue en français entre une Japonaise et une Française. Modifications après un an de séjour en France.

Alexis TABENSKY

Mise en mots et mise en gestes. Une observation en classe de FLE

**e.mails des auteurs**

BABAULT Sophie  
sophie.babault@univ-lille3.fr

BANGE Pierre  
p.bange@wanadoo.fr

BONNEFOY Brigitte  
bonnefoy.brigitte@wanadoo.fr

DAUSENDSCHÖN-GAY Ulrich  
u.daugay@uni-bielefeld.de

DEFAYS Jean-Marc  
jmdefays@ulg.ac.be

DELTOUR Sarah  
Sarah.Deltour@ulg.ac.be

DEWAELE Jean-Marc  
j.dewaele@bbk.ac.uk

DUB\_DA Tomá\_  
dubeda@ff.cuni.cz

DUEZ Danielle  
duetz@lpl.univ-aix.fr

DURAND Pierre  
durand@lpl.univ-aix.fr

FARACO Martine  
martine.faraco@lpl.univ-aix.fr

HOUSEN Alex  
Alex.Houssen@vub.ac.be

JANSSENS Sonja  
Sonja.Janssens@vub.ac.be

KIDA Tsuyoshi  
tkida@up.univ-aix.fr

MARRA Antonietta  
amarra@unica.it

MOREL Mary-Annick  
marym@ext.jussieu.fr

NAKAHARA Miki  
miki@private.email.ne.jp

PABOUDJIAN Chantal  
ChPaboudjian@aol.com

PALLOTTI Gabriele  
Université de Sassari  
pallotti@uniss.it

PIERRARD Michel  
Michel.Pierrard@vub.ac.be

PLANCHENAULT Gaëlle  
gplanchenault@hotmail.com

PRODEAU Mireille  
prodeau.mireille@wanadoo.fr

SCHLEMMINGER Gérald  
**e mail**

SPRINGER Claude  
springer@umb.u-strasbg.fr

TABENSKY Alexis  
A.Tabensky@unsw.edu.au

TIRVASSEN Rada  
tirvassen@hotmail