

R&A

Recherches et applications

DANS LA MÊME COLLECTION

- n° 42 - **Langue et travail**
coordonné par Florence Mourlhon-Dallies
- n° 43 - **Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ?**
coordonné par Claude Cortier et Robert Bouchard
- n° 44 - **Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant**
coordonné par Fatima Davin et Jean-Pierre Cuq
- n° 45 - **La perspective actionnelle et l'approche par les tâches**
coordonné par Évelyne Rosen
- n° 46 - **La circulation internationale des idées en didactique des langues**
coordonné par Geneviève Zarate et Tony Liddicoat
- n° 47 - **Faire des études supérieures en langue française**
coordonné par Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante
- n° 48 - **Interrogations épistémologiques en didactique des langues**
coordonné par Dominique Macaire, Jean-Paul Narcy-Combes et Henri Portine
- n° 49 - **Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures**
coordonné par Pierre Martinez, Mohamed Miled et Rada Tiversen
- n° 50 - **Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est**
coordonné par Véronique Castelotti et Jean Noriyuki Nishiyama
- n° 51 - **Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture**
coordonné par Robert Bouchard et Latifa Kadi
- n° 52 - **Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives**
coordonné par Marie-Christine Kok Escalle, Nadia Minerva, et Marcus Reinfried
- n° 53 - **Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures**
coordonné par Emmanuelle Huver et Aleksandra Ljalikova
- n° 54 - **Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues**
coordonné par Christian Ollivier et Laurent Puren
- n° 55 - **La transposition en didactique du FLE et du FLS**
coordonné par Margaret Bento, Jean-Marc Defays et Deborah Meunier
- n° 56 - **Pensée enseignante et didactique des langues**
coordonné par Jose Aquilar et Francine Cicurel
- n° 57 - **La grammaire en FLE/FLS**
Quels savoirs pour quels enseignement ?
coordonné par Jan Goes et Inès Sfar
- n° 58 - **Genres textuels/discursifs et enseignement des langues**
coordonné par Eliane Gouvêa Lousada et Jean-Paul Bronckart
- n° 59 - **Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues**
coordonné par Haydée Silva et Mathieu Loiseau
- n° 60 - **L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole**
coordonné par Laura Abou Haidar et Régine Llorca

Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives
0371345 - ISBN 978-2-09-0371-345



9 782090 371345

ISSN 0994-6632
10232439

le français
dans
le monde

R&A N°61 Le français dans le monde

R&A

N°61
JANVIER 2017

Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives



CLE
INTERNATIONAL

Recherches et applications

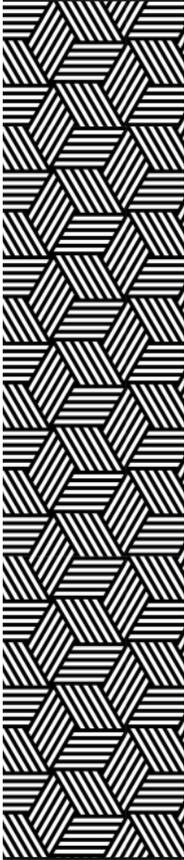
le français
dans
le monde

Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives

Coordonné par Véronique Laurens et Daniel Véronique



Rédacteur en chef
Sébastien Langevin
Présentation graphique
Alexandre Fine
Conception graphique
Miz'enpage
Directeur de la publication
Jean-Marc Defays – FIPF



RECHERCHES ET APPLICATIONS

Le français dans le monde

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67

Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18

Mél : fdlm@fdlm.org

<http://www.fdlm.org>

© CLE International 2017

La reproduction même partielle
des articles parus dans ce numéro
est strictement interdite, sauf
accord préalable.

RECHERCHES ET APPLICATIONS
est la revue de la Fédération
internationale des professeurs
de français (FIPF)

Recherches et applications

le français
dans le monde

N°61
JANVIER 2017
PRIX DU NUMÉRO 20,90€

Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives

Coordonné par **Véronique Laurens et Daniel Véronique**

Comité de rédaction

Patrick Chardenet (Président du conseil scientifique)

Fatima Chnane-Davin (Présidente du conseil scientifique)

Jean-Marc Defays (Directeur de la publication)

Sébastien Langevin (Rédacteur en chef)

Francine Cicurel (Présidente du conseil scientifique)

Conseil scientifique

Margaret Bento (Université Paris Descartes, France) ; Patrick Chardenet (Agence Universitaire de la Francophonie, Université de Franche-Comté, France) ; Fatima Chnane-Davin (Aix-Marseille Université, France) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France) ; Jean-Pierre Cuq (Université de Nice, France) ; Jean-Marc Defays (Université de Liège, Belgique) ; Piet Desmet (Université Catholique de Leuven, Belgique) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université Catholique de Milan, Italie) ; Eliane Lousada (Universidade de São Paulo, Brésil) ; Abdouahad Mabrouk, Université Chouaib Doukkali El Jadida (Maroc) ; Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada) ; Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Valérie Spaeth, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle (France) ; Monica Vlad (Universitatea Ovidius din Constanta, Roumanie) ; Tatiana Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov, Russie)

Comité de lecture

David Bel, Université normale de Chine du Sud (Chine) ; Mariana Bono, Princeton University (États-Unis) ; Encarnación Carrasco Perea, Universitat de Barcelona (Espagne) ; Moussa Daff, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal) ; Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke (Canada) ; Christine Develotte, Institut français de l'Éducation - École Normale Supérieure de Lyon (France) ; Leif M. French, Sam Houston State University (États-Unis) ; Carolina Gonçalves, Escola Superior de Educação de Lisboa (Portugal) ; Malika Kebbas, École Normale supérieure d'Alger (Algérie) ; Estela Klett, Universidad de Buenos Aires (Argentine) ; Laurence Le Ferrec, Université Paris Descartes (France) ; Malory Leclère, Université Paris 3 (France) ; Tony Liddicoat, University of Warwick (Royaume Uni) ; Evangelia Mousouri, Université de Thessalonique (Grèce) ; Maurice Mazunya, Université du Burundi (Burundi) ; Mohamed Miled, Université de Carthage (Tunisie) ; Chantal Parpette, Université Lumière Lyon 2 (France) ; Jean-François de Pietro, Institut de recherches et documentation pédagogiques de Neuchâtel (Suisse) ; Simona Ruggoa, Université de Nice (France) ; Amina Sadiqui, École normale supérieure de Meknès (Maroc) ; Haydée Silva Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México (Mexique) ; Marielle Rispaill, Université Jean-Monnet de Saint-Étienne (France) ; Jérémie Seror, Université d'Ottawa (Canada) ; Javier Suso López, Université de Granada (Espagne) ; Yumi Takagaki ; Université préfectorale d'Osaka (Japon)

Comité varia

Margaret Bento ; Robert Bouchard ; Piet Desmet



Cher lecteur de la revue

Recherches et applications : Le français dans le monde

Que vous soyez étudiant ou doctorant en didactique du français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Recherches et applications : Le français dans le monde* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors de ses derniers congrès, la Fédération Internationale des Professeurs de Français est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé, mais aussi contextualisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant, en conduisant ou en accompagnant ces évolutions tout en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique de la revue affirme une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, la revue s'est progressivement ouverte aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde¹.

Les règles déontologiques du champ scientifique sont rigoureusement respectées : les articles de la revue sont soumis à une double évaluation anonyme prise en charge par un comité de lecture formé de chercheurs reconnus, qui veille à ce que chaque

texte s'appuie sur des données de première main, une originalité des analyses, et des références précises des travaux utilisés.

Par ailleurs, la revue a modifié la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant dans sa rubrique *Varia* des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité².

Enfin, *Recherches et applications* est engagée dans un processus de collaborations avec des revues du domaine publiées dans d'autres pays pour des échanges d'articles, permettant d'étendre ainsi les espaces d'accès et la circulation des savoirs (*Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*).

Pour le Comité scientifique, les co-présidents

Patrick Chardenet (AUF, Université de Franche-Comté – UR ELLIAD)
patrick.chardenet@auf.org

Fati Chnane-Davin (Aix-Marseille Université)
fatima.davin@univ-amu.fr

Francine Cicurel (Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle)
francine.cicurel@univ-paris3.fr

1. Pour soumettre une proposition de numéro, voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Instructions aux coordinateurs)

2. Pour soumettre un article, en tant que jeune chercheur (en fin de thèse ou venant de terminer la thèse de doctorat), voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Appel permanent à publication d'articles dans le cadre de la diffusion de recherches menées par de jeunes chercheurs)

ISBN : 978-2-09-037131-4

Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives

Présentation

GEORGES DANIEL VÉRONIQUE 8

Des notions : implications en didactique des langues étrangères

La complexité linguistique, un facteur pertinent pour l'acquisition et l'enseignement de langues étrangères ?

MARIE-ÈVE MICHOT, BASTIEN DE CLERCO,
MICHEL PIERRARD 22

La notion de complexité occupe une place importante dans un vaste éventail de disciplines linguistiques, allant de l'étude de la variabilité interlinguistique à celle de l'acquisition de langues secondes (L2) (Housen et al., 2012; Paprocka-Piotrowska et al., 2013). Notre contribution entend présenter un panorama des différentes pistes explorées dans l'étude de la complexité afin d'en extraire les apports à la compréhension du développement L2 et les perspectives pédagogiques pour l'apprentissage L2. Plus concrètement, nous détaillerons comment les différentes formes de la complexité linguistique jouent un rôle dans la performance et le développement de la L2, comment la complexité de la langue maternelle et la langue cible influent sur les processus développementaux et comment la complexité des structures langagières se rapporte à la complexité des règles pédagogiques. Finalement, nous examinerons comment les observations tirées des études sur la complexité peuvent contribuer aux pratiques d'enseignement.

The notion of complexity has figured prominently in a seemingly disparate range of linguistic disciplines, from the study of cross-linguistic variability to the study of second language (L2) acquisition (Housen et al., 2012; Paprocka-Piotrowska et al., 2013). This paper aims to describe how the study of complexity has contributed to our understanding of L2 development and how it can foster pedagogical insights into foreign language learning. To this end, we will provide a brief overview of the sometimes heterogeneous approaches towards complexity in linguistics in general and in the study of L2 acquisition in particular. More specifically, we will detail how linguistic complexity, in its various

guises, plays a role in language performance and development, how the complexity of both a learner's mother tongue and the target language can influence the developmental process and how the complexity of language structures relates to the complexity of pedagogical rules. Finally, we will consider how insights gained from the study of complexity can contribute to L2 teaching practices.

L'apport de la RAL dans la recomposition des objectifs d'apprentissage : une nouvelle approche de la construction de l'énoncé en allemand L2

CATHERINE FELCE 34

La construction de l'énoncé assertif en allemand est d'ordinaire considérée comme relevant de la syntaxe. Des travaux acquisitionnistes récents invitent cependant à repenser son enseignement, de manière à rendre justice au fonctionnement discursif de la langue et à dépasser l'apprentissage de règles positionnelles normatives, circonscrites à la phrase. En prenant en compte la dimension cognitive inhérente au traitement langagier et de par l'orientation fonctionnaliste qu'elle adopte, la RAL ouvre des pistes pour l'élaboration d'activités basées sur d'autres notions que celles de la grammaire traditionnelle.

Building a declarative utterance in German is generally considered as a syntactic issue. Recent works in the field of SLA lead us to think about how this could be taught, in order to fit with the discursive usage of the language and to go beyond the simple learning of normative sentence-based positional rules. Taking into account the cognitive dimension underpinning language processing and because of a functionalist perspective on language phenomena, SLA research offers perspectives for designing activities based on other constructs than on traditional grammatical notions.

L'influence du type d'enseignement sur l'appropriation de la morphologie au début de l'apprentissage d'une langue étrangère

MARZENA WATOREK, REBEKAH RAST, MARIE DURAND,
CHRISTINE DIMROTH, MARIANNE STARREN 47

Cet article apporte une contribution dans le débat sur les implications didactiques des travaux en acquisition des langues. Il propose une réflexion sur l'impact du type de données linguistiques auxquelles l'apprenant est exposé (input). Ainsi, il s'agit d'examiner l'effet de l'input plus ou moins axé sur la forme enseignée, sur l'acquisition de la morphologie nominale en polonais par des apprenants francophones débutants. Les résultats montrent qu'au début de l'apprentissage, la focalisation sur la forme dans un cours de langue n'a pas le même effet en fonction de la tâche à laquelle répondent les apprenants ainsi qu'en fonction de la forme enseignée.

This article contributes to the discussion about the implications of language acquisition research for language pedagogy. The empirical study investigates the effect of the type of instruction (linguistic input), more or less focused on the forms being taught, on the acquisition of nominal morphology by beginning French learners of Polish. Results show that at the beginning stages, the effect of focusing more on forms in the classroom differs depending on the task and the specific form being taught.

**Une évaluation formative de FLE fondée sur les itinéraires d'acquisition est-elle possible ?
- La perspective des enseignants**

JONAS GRANFELDT, MALIN ÅGREN 62

Cet article propose une réflexion croisée entre les recherches en acquisition des langues (RAL) et la didactique de langues étrangères (DDL). Ancrées dans le contexte scolaire suédois où le français est enseigné comme langue étrangère (FLE), les études portent sur l'évaluation dite formative de la production écrite des apprenants suédois de FLE. Nous discutons comment, pourquoi et quand le processus d'évaluation formative faite par les professeurs de FLE pourrait s'inspirer des résultats récents des RAL.

This paper proposes a discussion on the interplay between second language acquisition (SLA) and language didactics. Anchored in the educational context of Sweden where French is taught as a foreign language, the studies presented concern the formative assessment of written production by Swedish learners of French. We discuss how, why and when in the evaluation process that French teachers might benefit from recent results on SLA.

Repenser l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère

Place des enjeux d'acquisition langagière dans le multi-agenda d'un enseignant de DdNL : l'exemple d'un cours d'Histoire pour collégiens allophones

VIOLAINE BIGOT, MALORY LECLÈRE,
MARCIA ROMERO 78

Cette contribution étudie, du point de vue de son potentiel acquisitionnel, un cours d'histoire pour élèves allophones en collège. En analysant les séquences métalinguistiques de focalisation lexicale qui jalonnent ce corpus, nous montrons comment, par la conduite des échanges, se construisent et s'articulent les dimensions disciplinaires et linguistiques de l'apprentissage, dans un contexte de communication doublement asymétrique (connaissances en Histoire, maîtrise de la langue de l'échange, familiarité avec l'institution scolaire). Nous nous demandons quels liens de concurrence ou d'étalement se tissent entre les objectifs langagiers et disciplinaires puis nous resituons la question de la potentialité acquisitionnelle des échanges dans l'ensemble des préoccupations et contraintes qui sous-tendent la conduite de l'interaction didactique par l'enseignant.

This research explores the potential for language acquisition of a lesson of History delivered to young newly arrived migrants pupils in a French secondary school. Such a context is characterized by a multi-dimensional asymmetry between participants (ability to communicate in French, knowledge in History, degree of familiarity to the institutional codes...), asymmetry that the classroom interaction aims at reducing by developing the knowledge and skills of the pupils. The analysis of the potential for language acquisition of the metalinguistic sequences focused on lexical items that occurs in the corpus shows how intricated these different aims are and how necessary it is, in the perspective of teacher's training, to take them all into account when considering the teacher's guidance of the classroom verbal interaction

Compréhension orale et rapport exposition-saisie en français L2 : mise en perspective d'interventions d'enseignants et de traces d'appropriation par des apprenants

VÉRONIQUE LAURENS 92

Cette contribution met en perspective le travail de compréhension orale en français L2 mené par l'enseignant et le processus d'acquisition dans lequel

s'engagent les apprenants entre l'exposition à la langue et la saisie qu'ils en font au gré des activités animées par l'enseignant. Le corpus analysé met au jour comment les interventions de l'enseignant peuvent nourrir ou freiner la compréhension des apprenants en L2 au fil des interactions didactiques.

This paper puts into perspective the work done by the teacher in oral comprehension of French as a second language (L2) and the acquisition process in which learners are involved from input to intake through the teaching activities they take part in. The examples analysed show how the teacher's interventions may contribute to or slow down the understanding of the L2 by learners.

Une application des recherches sur l'interlangue aux contextes d'enseignement

GABRIELE PALLOTTI 109

Cet article explique comment la notion d'interlangue peut être utilisée dans l'élaboration de programmes efficaces d'enseignement des langues premières et secondes. Un projet à relativement grande échelle, mené dans plusieurs écoles primaires de Reggio Emilia (Italie), est présenté. Les résultats montrent que les enfants qui participent au programme expérimental atteignent des niveaux de compétences plus élevés que ceux des groupes de contrôle, qu'ils manifestent une plus forte motivation et qu'un plus faible degré de dispersion est relevé entre les élèves.

The article shows how the notion of interlanguage may be used to develop effective programs for first and second language teaching. A relatively large-scale project is presented, taking place in several primary schools in Reggio Emilia (Italy). Results show that children involved in the program achieve higher competences than control groups, higher motivation and a lower dispersion among pupils.

Une didactique de la pluralité des langues

Plurilinguisme et influence translinguistique en français L3 : quelles implications pour l'enseignement et la formation ?

PASCALLE TRÉVISIOL-OKAMURA,
MARTINE MARQUILLÓ-LARRUY 122

Cette étude examine l'utilisation du répertoire pluri-lingue de l'apprenant et du natif dans le cadre de conversations exolingues, en face à face ou en ligne. À

partir d'échanges entre étudiants francophones en formation initiale et apprenants de français L3, on cherche à évaluer le rôle des autres langues, sous-jacentes à la production en langue cible, et à analyser l'attitude du natif lorsqu'il fait appel ou non à ses connaissances de la langue maternelle ou étrangère activée par l'apprenant. Les résultats sont croisés avec les analyses de ces pratiques plurilingues par les étudiants en formation de didactique des langues et FLE.

This study examines the (non) native speaker's use of his plurilingual repertoire in exolingual « face to face » or online conversations. We looked at interactions between french-speaking native students and learners of french as a third language in order to assess the role of the other languages underlying the production in L3, and to analyze the native speaker's attitude when he has recourse (or not) to his knowledge of the learner's first or foreign language. The results are complemented with the analysis of these plurilingual practices by students pursuing a Master in teaching a foreign language.

De L2 à L3: Didactique du plurilinguisme et théories de l'acquisition

DANIEL ELMIGER, MARINETTE MATTHEY 136

La contribution est structurée en trois parties. Dans la première, les auteurs reviennent sur les définitions et les fondements théoriques d'une didactique du plurilinguisme en distinguant la didactique intégrée des autres « approches plurielles » (intercompréhension entre langues proches, éducation interculturelle et éveil aux langues). La deuxième partie aborde des aspects curriculaires en présentant les niveaux de planification et de conceptualisation nécessaire pour mettre en place une didactique intégrée L2/L3. La troisième partie est consacrée à un exemple concret: le plan d'étude et les premières évaluations de Passepartout, premier curriculum entièrement basé sur la notion de didactique intégrée en vigueur dans certains cantons suisses.

Dieser Beitrag gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil wird auf die Definitionen und die theoretischen Grundlagen einer Didaktik der Mehrsprachigkeit eingegangen, wobei zwischen einer integrierten Didaktik und anderen „pluralen Ansätzen“ (Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen, interkulturelle Erziehung und Begegnung mit Sprachen) unterschieden wird. Im zweiten Teil geht es um curriculare Aspekte sowie um die Ebenen, für die eine integrierte Didaktik für L2/L3 geplant und konzeptualisiert werden kann. Im dritten Teil geht es um ein konkretes Beispiel, nämlich

um den Lehrplan und die ersten Evaluierungen des Projekts *Passepartout*, dessen Lehrplan in einigen Schweizer Kantonen gänzlich auf dem Begriff der Didaktik der Mehrsprachigkeit beruht.

Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme: l'exemple des inférences inter-langues

RAPHAEL BERTHELE, AMELIA LAMBELET,
LARISSA S. SCHEDEL 146

Dans cette contribution, nous discutons les résultats de deux études empiriques portant sur les capacités d'inférences inter-langues d'individus plurilingues. Sur la base de ces résultats, qui concernent à la fois l'utilisation du répertoire plurilingue pour la résolution de ce type de tâches et leur appréciation par les participants, nous discutons le potentiel, mais aussi les risques, de l'implémentation d'activités plurilingues dans le curriculum scolaire.

In diesem Beitrag diskutieren wir die Resultate zweier empirischer Untersuchungen zu interlingualen Inferenzleistungen von mehrsprachigen Sprecherinnen und Sprechern. Ausgehend von den Forschungsergebnissen, die sowohl die Fähigkeit, das individuelle sprachliche Repertoire für das Verstehen von unbekanntem Sprachen einzusetzen, als auch die Wahrnehmung solcher Transferaufgaben betreffen, diskutieren wir das Potenzial und die Risiken mehrsprachiger Aktivitäten im Schulcurriculum.

Varia

Enseignant natif vs non natif face à la règle de grammaire en FLE

WAFAA YAALAOUI 158

P résentation

GEORGES DANIEL VÉRONIQUE

AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ, CNRS, LPL, AIX-EN-PROVENCE

Depuis le numéro de février-mars 1990 de *Recherches & applications - Le français dans le monde*, dirigé par D. Gaonac'h, consacré aux études cognitives de l'acquisition et de l'utilisation d'une langue étrangère, la recherche sur l'acquisition des langues étrangères, et du français langue étrangère en particulier, a connu de nouvelles interrogations et des développements que reflètent les travaux réunis ici. À côté des recherches qui abordent l'appropriation des langues comme un processus linguistique et cognitif complexe, qui ont permis la description de séquences d'acquisition en français langue étrangère, sont apparues des études de type socioculturel qui accordent la primauté à l'agir de l'acteur apprenant de L2, dans sa diversité et dans ses déterminations multiples (voir ici même Bigot, Leclère, Romero). Les articles du numéro 16 de la revue *Acquisition et Interaction en langue étrangère* dirigé par Daniel Coste (dorénavant accessible sur la toile, aile.revues.org), en 2002, et consacré à « l'acquisition en classe de langue », illustrent parfaitement ces deux grandes orientations des recherches en acquisition des langues étrangères.

Les travaux sociolinguistiques et psycholinguistiques réunis sous le terme générique de « recherches sur l'acquisition des langues étrangères » (RAL) s'intéressent au procès cognitif et social par lequel un apprenant en milieu scolaire ou guidé – dans une situation d'apprentissage donc – ou immergé en milieu alloglotte – en situation d'acquisition, de ce fait – perçoit, analyse, mémorise et réemploie des segments de l'idiome cible, qui peut être sa seconde ou sa troisième langue étrangère. Le terme couvrant d'appropriation linguistique subsume ceux d'apprentissage et d'acquisition, dont la différenciation est souvent objet de controverses (voir par exemple Véronique (éd.), 2009).

Ces dernières années, de nouveaux projets de recherches sur l'appropriation du français langue étrangère ont vu le jour au Royaume-Uni, en Belgique (voir ici même Michot et al.) et en Suède (voir ici même Grandfeldt et Ågren) et de nombreuses bases de données sont dorénavant accessibles (voir par exemple, *Interfra* (<https://spraakbanken.gu.se/lb/resurser/interfra/>) ou *FLLOC* (www.flloc.soton.ac.uk/)). Dans le domaine des recherches francophones, comme ailleurs, les

recherches sur l'acquisition multilingues (*Third language acquisition*) et sur les pratiques langagières plurilingues, le *translanguaging* (Garcia, Wei, 2014), ont renforcé les ambitions d'une didactique de la pluralité des langues (voir ici même Matthey et Elmiger, Trévisiol-Okamura et Marquillò-Larruy ou Berthele, Lambelet et Schedel). Il faut ajouter, enfin, qu'un intérêt renouvelé pour la notion de tâche dans sa complexité cognitive et pragmatique en didactique des langues étrangères, comme dans les recherches en acquisition, a permis de consolider le dialogue entre les recherches en didactique et en acquisition des langues étrangères (voir ici même Pallotti, Felce, Laurens, et Bigot, Leclère, Romero).

Après un bref rappel de l'état des connaissances en matière d'appropriation du lexique et de la grammaire du français langue étrangère, cette présentation décrira brièvement l'état des recherches sur l'acquisition des langues étrangères comme L2 et comme L3. Ainsi, seront mis en évidence les nouveaux chantiers ouverts entre les recherches sur l'acquisition et la didactique des langues étrangères. Des notions issues de la recherche sur l'acquisition alimentent désormais des recherches fondamentales et des recherches-actions en didactique des langues. Les didactiques de la pluralité des langues interrogent les recherches sur l'acquisition des langues, acquisition bi-langues (*second language acquisition*) et acquisition multi-langues (*third language acquisition*).

Un bref état de l'acquisition lexicale et grammaticale en français langue étrangère

Les travaux conduits sur l'appropriation du français langue étrangère par divers publics, depuis plus de vingt-cinq ans (voir Véronique (éd.), 2009), ont fortement contribué à faire comprendre les dynamiques développementales en ce domaine. Un rappel de quelques étapes des acquisitions lexicales et grammaticales en français langue étrangère est proposé ici.

DU STADE INITIAL AU STADE AVANCÉ: DES ITINÉRAIRES D'APPRENTISSAGE.

Lors des premières étapes d'apprentissage du français, langue étrangère – ce que Bartning et Schlyter 2004 (voir ici même la contribution de Granfeldt et Ågren) nomment le stade initial – les substantifs et les formules stéréotypées (*je m'appelle X; j'aime X, etc.*) prédominent dans les variétés d'apprenants. À ce stade lexical, le débutant maîtrise autant d'éléments nominaux que verbaux. Le rôle des premiers

éléments nominaux s'amointrit avec le développement du lexique des verbes. Dès ce stade, l'apprenant développe des moyens lexicaux – principalement des adverbes – afin de construire la deixis temporelle et spatiale et d'enchaîner les énoncés. L'existence des présentatifs *il y a* et *c'est* permet des prédications avant que ne soient acquis l'obligation subjectale ainsi que l'accord sujet-verbe. Les premiers énoncés en français langue étrangère sont structurés par des contraintes informationnelles et sémantiques (mise en relief d'une information, spécification d'un agent, etc.). L'identification de la forme des mots pleins (lexèmes) et de leurs regroupements en classes lexicales s'effectue non sans difficulté. Ensuite, à l'aide des classes lexicales majeures en voie d'acquisition – des noms, des verbes, des adverbes et des prépositions – l'apprenant construit des énoncés suivant un principe pragmatique selon lequel le topique ou élément donné précède l'élément en focus ou élément nouveau.

La jonction entre les énoncés est d'abord laissée implicite ; l'apprenant a recours à la relation temporelle de succession (principe de l'ordre naturel), voire à l'étayage de son interlocuteur, pour organiser son discours. Très tôt, des unités de jonction comme *et* ou *après* sont également relevées. Ensuite, d'autres connecteurs de type additif *puis*, *ensuite*, sont attestés ainsi que le multi-fonctionnel *parce que*. L'emploi évolutif des connecteurs (*et*, *parce que*, *après*, etc.) et des particules de portée (*encore*, *même*, *aussi*) contribuent de façon décisive à la construction textuelle et à la complexification des énoncés.

La subordination temporelle pour exprimer la relation temporelle de concomitance est réalisée à l'aide de *quand* ou d'un équivalent. Le recours à *parce que* permet de marquer des relations de causalité. Quant aux constructions pseudo-relatives, elles sont utilisées dans des fonctions de détermination nominale. À une structuration parataxique des énoncés et des discours succèdent des hiérarchisations syntaxiques grâce à l'emploi de verbes modaux (*falloir*, *pouvoir*) et de connecteurs. Le développement d'une subordination grammaticale – l'usage de complétives et l'expression de relations temporelles complexes entre énoncés, véhiculées par la morphologie verbale – s'observe, plus tardivement, davantage d'ailleurs chez les apprenants en milieu scolaire, exposés également à l'écrit..

L'APPROPRIATION DU SYNTAGME NOMINAL EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Au niveau des microsystèmes de la grammaire du français, le cheminement qui mène de l'utilisation du lexème nominal au syntagme nominal complexe comporte quelques passages obligés, et quelques relations de dépendance. Les noms, tantôt pourvus d'un déterminant, tantôt, en moins grand nombre, sans déterminant, sont d'abord juxtaposés pour constituer des agrégats nominaux avant que n'apparaissent des

marques grammaticales explicites qui les structurent. Les pronoms qui apparaissent les premiers sont essentiellement les pronoms disjoints, comme *moi, toi*, qui fonctionnent de manière nominale; les pronoms sont employés de façon déictique d'abord et anaphorique ensuite. L'article défini, très saillant en français, est rapidement appris. Il est donc utilisé avant l'article indéfini (qui est initialement un quantifieur); suit l'apparition des partitifs. L'opposition singulier/pluriel est la première distinction sémantique et syntaxique saisie dans le domaine nominal.

Les formes pronominales toniques apparaissent en même temps que l'article défini. Le système pronominal est acquis en deux temps: d'abord les formes disjointes, qui peuvent remplacer les syntagmes nominaux lexicaux comme compléments de préposition par exemple, puis les formes conjointes. Parmi ces dernières, les pronoms de l'interlocution *je –tu* sont attestés avant les pronoms de troisième personne. En ce qui concerne la deuxième personne, les pronoms servent à marquer essentiellement la différence entre le singulier et le pluriel. L'acquisition des pronoms de troisième personne se fait en plusieurs étapes: d'abord les pronoms sujets qui, dans certains cas, entrent en concurrence avec le pronom démonstratif *ce*, puis les pronoms objets. Les pronoms clitiques sujets émergent en lien avec le développement du système verbal. Les pronoms objets sont d'abord postposés au verbe comme les syntagmes nominaux lexicaux avant d'être préposés aux verbes. Le positionnement préverbal des pronoms objets est également lié au développement de la morphologie verbale, notamment des auxiliaires et de la copule. Les démonstratifs (*ce/cet/cette/ces* mais également *ce(tte) N-ci/là, celui(le)-ci/là*) et les possessifs sont les dernières unités à être mises en place. Les pronoms relatifs sont d'abord utilisés dans des structures syntaxiques comme le dispositif de détermination nominale *il y a X qui/que...*; dans un premier temps, la forme pronominale est absente de cette structure, puis une forme idiosyncrasique *y* est attestée, avant l'emploi des unités de la langue cible.

Le nombre est maîtrisé avant le genre. Ce trait lexical et grammatical en français est appris d'abord lorsqu'il est sémantiquement fondé; l'acquisition du genre formel est tardive. En ce qui concerne les référents animés humains, le genre est utilisé d'abord avec les pronoms, puis avec l'article défini et l'article indéfini. Le masculin est en général la forme employée par défaut, l'accord de l'adjectif avec le nom est moins fréquent que l'accord du déterminant avec ce dernier. En effet, jusqu'à un quart des adjectifs recensés dans des textes d'apprenants apparaissent au masculin. Les déterminants et les pronoms intègrent graduellement les caractéristiques de genre. Comme le genre naturel est marqué avant le genre formel, l'échelle développementale semble être la suivante: pronoms de troisième personne singulier et pluriel > article défini > article indéfini > adjectif épithète postposé > adjectif attribut > adjectif épithète préposé.

La progression dans la maîtrise du syntagme nominal en français langue étrangère dépend également d'autres acquisitions. Ainsi, les noms et les groupes nominaux construits par juxtaposition (N N) sont attestés avant que n'apparaissent des formes verbales. Par contre, l'emploi des séquences *N préposition N* semble contemporain d'un usage accru des verbes. De même les pronoms toniques (*moi, toi, lui* etc.) cessent d'être employés en position initiale d'énoncé lorsque la flexion verbale se développe. L'extension de l'emploi des pronoms clitiques (*je, le...*) est liée à l'évolution de la morphologie verbale et de la maîtrise de l'accord sujet-verbe. Le placement des pronoms objets conformément aux usages du français est donc lié au développement de la morphologie verbale et de l'expression des valeurs temporelles, aspectuelles et modales.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA MORPHOLOGIE VERBALE ET DE L'EXPRESSION DE LA TEMPORALITÉ

Au stade initial, les formes verbales courtes sont privilégiées. Elles apparaissent comme des formes dénuées d'information temporelle, très flexibles, pouvant s'insérer dans un énoncé exprimant une situation présente, mais aussi une situation future ou encore passée. Il est à noter qu'en ce domaine, comme ailleurs, les verbes auxiliaires ne se comportent pas comme les verbes pleins.

Le caractère régulier ou irrégulier de la conjugaison verbale et la fréquence d'occurrence des verbes sont parmi les facteurs qui déterminent l'appropriation de l'accord sujet-verbe. Ainsi, les formes verbales fréquentes telles que *je suis – tu es* et *je vais – tu vas*, bien qu'irrégulières, sont acquises très tôt alors que le pluriel des verbes lexicaux irréguliers (*prennent, viennent, mettent*, par exemple) moins fréquents, est appris plus tardivement. On relèvera également que si le sujet contient un marqueur explicite de pluriel – un quantifieur (*beaucoup de*) ou un déterminant ordinal (*quatre*) devant le nom – le marquage morphologique de l'accord risque d'être défaillant. L'expression explicite du pluriel au niveau du sujet peut rendre facultative l'expression du pluriel au niveau du verbe, du moins dans les premières phases de l'appropriation. De même l'élision du sujet et la séparation du sujet et du verbe par une relative par exemple, phénomènes qui apparaissent chez les apprenants avancés, constituent des contextes non négligeables d'omission de l'accord.

Avant que ne se développe une morphologie verbale porteuse d'informations temporelles et aspectuelles, d'autres moyens sont employés par les apprenants. Les procédés discursifs d'organisation des narrations suivant un premier plan et un arrière-plan et l'ordonnement des unités de la trame narrative permettent de signifier la temporalité des événements narrés. L'emploi d'adverbes temporels remplit une fonction analogue. L'accroissement du vocabulaire adverbial et

l'organisation de l'information dans le discours, en plaçant en début d'énoncé des éléments adverbiaux qui marquent le temps, et en position adjacente au verbe des éléments qui marquent l'aspect, permettent de suppléer à l'absence de morphologie verbale. L'apprenant débutant a également recours à des expressions transitoires, des présentatifs et des pré-verbes, telles que *[se]*, *[jāna]* et *[saje]*, *[komās]*, *[fini]*, *[ifo]*, dont l'usage se réduit par la suite.

Les parcours acquisitionnels en matière de morphologie verbale sont structurés par la distinction entre des verbes lexicaux réguliers (*parler*, *regarder*) et des verbes lexicaux irréguliers (*prendre*, *peindre*) d'une part, et entre des auxiliaires et des semi-auxiliaires (*être*, *avoir*, *aller*, *faire*) et des verbes pleins, d'autre part. Des marqueurs préverbaux, les auxiliaires et semi-auxiliaires sont employés avant les marqueurs morphologiques postverbaux, les désinences verbales. Ceci n'exclut pas l'emploi de formes verbales apparemment suffixées, souvent notées *V-/e/*, avant l'emploi de formes verbales auxiliées notées *Aux + V-/e/*, mais */e/* dans ce contexte ne semble pas avoir une valeur stable. La forme verbale du *présent* est acquise avant le *passé composé*; dans les premiers temps, le *passé composé* semble surtout exprimer la fin d'une situation. On constate également que le *futur périphrastique* se met en place avant le *futur simple* et apparaît en même temps que le *passé composé*. Ce dernier temps est utilisé avant l'*imparfait*. Des formes verbales *V-/e/* et *V-/ε/* que l'on peut interpréter comme des temps imparfait, en raison de la régularité de leur emploi pour exprimer des situations non bornées situées dans le passé, apparaissent d'abord avec les verbes *être* et *avoir*, ainsi qu'avec les verbes modaux.

Le marquage de l'accord du verbe avec le sujet semble précéder le marquage morphologique du temps. La morphologie du passé (*passé composé*, *imparfait*) est acquise après l'appropriation des pronoms clitiques et après la mise en place de l'accord sujet-verbe. L'appropriation des formes verbales composées, le *passé composé* (*auxiliaire + V*) et le *futur périphrastique* (*aller + V*), précède celle de la forme verbale simple de l'*imparfait* (lexème verbal + désinence), le *présent* étant considéré comme une forme neutre. Le *passé composé* est d'abord employé dans des contextes de *parfait* (*il est parti* dans le sens de *il n'est pas là*), puis de *perfectif* (*il est ensuite parti à l'étranger*). L'emploi du *passé composé* et de l'*imparfait* obéit à la fois à des affinités sémantiques avec certains verbes et à une distribution selon les deux plans du discours, celui de la trame événementiel et celui du commentaire. Le développement du *plus-que-parfait*, du *conditionnel* et du *subjonctif* suit celui du *passé composé* et de l'*imparfait*. L'acquisition de la morphologie verbale, de l'accord comme du marquage temporel, s'accompagne d'une nouvelle organisation de la structure interne de l'énoncé, notamment par la mise en place de la négation et par une redistribution des particules de portée (*aussi*, *toujours*, *encore*, etc.).

Nouveaux regards sur les acquisitions langagières et linguistiques

Le numéro de 1990 du *Français dans le monde - Recherches & applications* souhaitait montrer la complexité des processus cognitifs mobilisés lors de l'appropriation d'une langue étrangère, les implications de la découverte de la notion d'interlangue et les déterminants des acquisitions. Depuis, les travaux en acquisition ont évolué dans une pluralité de directions, dans le domaine du français langue étrangère, et ailleurs. Si dans la suite des travaux cognitivistes de la dernière décennie, le substrat neuronal des appropriations des langues étrangères a également commencé à être exploré (voir Kail, 2015), un double tournant s'est principalement opéré vers une approche sociale des appropriations linguistiques (Block, 2003), et vers la prise en compte de la pluralité des langues (May (ed.), 2014).

L'idée d'étudier la socialisation en langue étrangère s'est affirmée à partir des années 1990 (voir par exemple Arditty et Vasseur, 1999), ré-interrogeant par là même les représentations bien établies en termes d'interlangue, et de stratégies d'apprentissage et d'acquisition par exemple. Ainsi, les notions d'*input* et d'*intake*, les « données » et « saisies » de Bernard Py (1989), dont les fondements psycholinguistiques sont indéniables, ont été abordées différemment, à partir de l'idée d'un apprenant, acteur social, disposant de capacités d'action dans les environnements sociaux où la langue cible est en usage, et engagées dans des rapports de force symboliques, pas toujours iréniques, pour se poser comme locuteur-acteur. Dès lors, les rencontres et échanges linguistiques, au fil des contacts sociaux et des simulations en classe, sont entrevus comme des lieux de construction identitaire tout autant que linguistique (voir ici même Bigot, Leclère, Romero). Des courants interactionnistes et socio-culturels se sont affirmés dans l'étude de la socialisation en langue étrangère.

Le paysage des recherches sur l'acquisition des langues étrangères s'est recomposé depuis les années 1990, reléguant à l'arrière-plan l'interlangue en tant que notion subsumant les fonctionnements à l'origine des erreurs et des emplois conformes en langue étrangère, au bénéfice d'une centration sur l'apprenant-acteur social et ses activités socio-cognitives. On s'est intéressé à l'apprenant dans ses échanges sociaux en langue étrangère, et dans ses activités discursives et pragmatiques, tout autant qu'aux variétés linguistiques (variétés d'apprenants) qu'il mobilisait. Dans le même temps, la mise en relation des connaissances implicites et explicites en langue étrangère, des savoirs déclaratifs et des savoir-faire procéduraux, chez l'apprenant, ont fait l'objet de débats (voir, par exemple, Ellis, 2005). Des démarches

expérimentales dans les recherches en acquisition se sont affirmées alors que de nouveaux rapports entre les travaux en acquisition et les recherches en didactique des langues étrangères étaient instaurées, notamment à travers les réflexions sur la prise de conscience des fonctionnements linguistiques cibles (voir ici même Watorek et al.).

Recherches sur l'acquisition et la didactique des langues étrangères

Longtemps, l'on a pensé que les recherches sur l'acquisition des langues étrangères pouvaient contribuer utilement à des réflexions curriculaires, à la programmation des tâches d'enseignement, à l'amélioration des dispositifs d'enseignement et à une intervention positive dans les pratiques de classe et les gestes pédagogiques. Les articles rassemblés ici fournissent un aperçu renouvelé de la diversité des travaux que l'on peut conduire dans l'espace délimité par les recherches sur l'acquisition et les pratiques d'enseignement des langues étrangères. Dans cette livraison, organisée en trois temps, l'on entrevoit tout d'abord que des notions issues des recherches sur l'acquisition sont susceptibles d'alimenter des pratiques d'enseignement et d'évaluation en didactique des langues étrangères. Il apparaît ensuite que l'enseignement et l'apprentissage des langues pourraient être repensés à la lumière des évolutions théoriques sur l'appropriation linguistique. Il en est de même pour ce qui est des didactiques de la pluralité des langues.

DES NOTIONS: IMPLICATIONS EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Dans le premier article de cette section, Marie-Ève Michot, Bastien De Clercq et Michel Pierrard interrogent la notion de complexité linguistique et les modalités de son appropriation en langue étrangère. Les auteurs décrivent les différentes dimensions de la complexité linguistique, pour une langue donnée et dans une perspective inter-linguistique, pour des langues en contact. Les auteurs réfléchissent non seulement sur l'influence de la notion de complexité dans l'appropriation linguistique mais également sur l'organisation de l'enseignement grammatical en classe de langue étrangère, et sur la complexité des règles à enseigner.

Catherine Felce, dont la contribution porte sur l'acquisition de l'allemand langue étrangère, inscrit son propos dans le difficile dialogue entre les recherches en acquisition et les pratiques d'enseignement. Elle revisite ici l'acquisition de l'ordre des mots en allemand langue

étrangère. Tout en montrant la robustesse de l'ordre de développement de l'énoncé assertif allemand chez les apprenants dégagé par de nombreuses recherches antérieures, C. Felce déplace l'analyse de ces phénomènes grammaticaux, en y introduisant des considérations textuelles et discursives. Cela la conduit à délaissier la question des règles d'agencement syntagmatique au profit du traitement de l'ouverture de l'énoncé et du discours en allemand, en termes d'organisation de contenus informationnels et de visée communicative. Ce déplacement conduit à la définition de nouveaux objectifs d'enseignement au sein de l'espace scolaire, et à les aborder en termes de tâches. C'est ainsi qu'un schéma interactionnel est mis en place pour que les apprenants puissent travailler en binôme. À travers cet exemple et ses effets bénéfiques, C. Felce aborde la question de la progression d'apprentissage en milieu guidé.

Dans leur contribution, **Marzena Watorek, Rebekah Rast, Marie Durand, Christine Dimroth et Marianne Starren** s'interrogent sur la relation entre le type d'enseignement mis en place pour une recherche expérimentale et les résultats relevés du point de vue de l'appropriation. Dans le cadre d'un programme de recherche international, un enseignement de polonais, langue étrangère sous deux conditions (une approche orientée vers le sens et la communication, et une démarche plus explicite et plus formelle), a été mis en place auprès de publics de divers pays européens. L'article de Watorek et al. propose une analyse de quelques données recueillies dans le cadre de deux tâches expérimentales auprès d'apprenants francophones ayant suivi cet enseignement expérimental du polonais, langue étrangère. Les phénomènes grammaticaux observés sont l'appropriation des cas nominatif et instrumental au masculin et au féminin en polonais. Les résultats de l'étude montrent que les deux conditions d'enseignement auxquelles les apprenants ont été exposés n'ont pas influencé de façon décisive leurs jugements de grammaticalité et leurs productions d'apprenants, grands débutants. Les auteures s'interrogent sur les prolongements d'une telle recherche en didactique des langues étrangères.

Jonas Granfeldt et Malin Ågren s'interrogent sur la possibilité de construire « une évaluation formative de FLE fondée sur les itinéraires d'acquisition [...] ». Il s'agit d'une retombée importante des recherches sur l'acquisition du français langue étrangère qui engage l'activité des enseignants tout autant que celle des institutions éducatives. J. Granfeldt et M. Ågren se proposent de confronter les jugements professoraux et l'évaluation des variétés d'apprenants à l'aide du logiciel *Direkt Profil* construit suivant les stades définis par Bartning et Schlyter (2004). Trois types de résultats quantitatifs sont analysés : le degré de corrélation entre les enseignants évaluateurs, le degré de corrélation entre l'évaluation des professeurs et l'analyse proposée par le logiciel *Direkt Profil*, et finalement, la relation entre le degré d'assurance de

l'évaluation formulée par des enseignants et le stade de développement tel qu'il est reflété par les textes relevés auprès des enquêtés. La contribution de J. Granfeldt et M. Ågren permet d'apprécier l'apport des recherches en acquisition à l'évaluation des connaissances en L2.

REPENSER L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Violaine Bigot, Malory Leclère et Marcia Romero observent les échanges qui se nouent dans un cours d'histoire pour élèves allophones, en s'interrogeant sur les rapports entre le contenu disciplinaire et le contenu linguistique. Elles s'intéressent tout particulièrement à la dimension lexicale des séquences métalangagières. Ces auteures analysent la gestion du disciplinaire et du langagier par l'enseignant en conservant un intérêt pour le potentiel acquisitionnel des échanges analysés. Elles étudient les séquences lexicales retenues en mettant en relation leur gestion et leur animation au sein du multi-agenda de l'enseignant.

Véronique Laurens étudie la mise en œuvre d'un travail de compréhension dans une classe de français langue étrangère pour adultes à partir d'un document extrait d'un manuel destiné à l'enseignement de la compréhension orale. Cette auteure tente de saisir dans un même mouvement la construction de la séquence didactique par les enseignants observés et les efforts déployés par les apprenants en classe. En analysant la transcription des séances enregistrées, elle tente de comprendre les efforts déployés par les apprenants et les enseignants pour assurer la compréhension des élèves. La démarche clinique de V. Laurens consiste à observer les répétitions et les reformulations mises en œuvre par les enseignants et les traces de saisie des apprenants. Elle parvient de la sorte à montrer des conduites opacifiantes de la part des enseignants et l'intérêt de prêter attention aux signes de saisie des apprenants.

Dans sa contribution qui clôt cette deuxième section, **Gabriele Pallotti** montre à travers la présentation d'une recherche-action conduite dans la Reggio d'Emilie, l'une des provinces de l'Emilie Romagne en Italie, comment la notion fondatrice d'interlangue a permis de modifier les conduites d'enseignement. L'idée que défend Pallotti est que la notion d'interlangue permet de formuler un bon programme d'enseignement et de sensibiliser les formateurs à la langue des élèves, tant celle des natifs que celle des non-natifs. Pallotti illustre de façon claire comment la notion d'interlangue a permis de mettre en place un programme innovant qui a porté ses fruits dans l'amélioration des performances des apprenants, natifs et non-natifs, dans la maîtrise de l'italien commun.

UNE DIDACTIQUE DE LA PLURALITÉ DES LANGUES

Pascale Trévisiol-Okamura et Martine Marquilló-Larruy interrogent les pratiques plurilingues qui s'inscrivent de fait dans les classes de langue en présentiel ou par médias interposés. A partir des pratiques des analyses conversationnelles, elles se tournent vers la question de la formation des formateurs en langue étrangère. Elles attirent l'attention sur le recours à l'anglais comme langue-pont dans la co-construction du sens dans la communication exolingue. P. Trévisiol-Okamura et M. Marquilló-Larruy analysent divers cas d'étagage mais relèvent que leurs effets sur l'acquisition de connaissances linguistiques sont difficiles à évaluer. Cette contribution montre également l'apport de l'analyse des échanges exolingues et des séquences focalisées sur le code qui s'y déroule pour la formation des formateurs.

Pour Daniel Elmiger et Marinette Matthey, les didactiques du plurilinguisme dont ils présentent les fondements théoriques sont partiellement inspirées par les théories de l'acquisition des langues étrangères. Ces auteurs montrent comment, par-delà les divergences terminologiques, ces approches plurielles s'instancient dans des curricula et des plans d'étude. Les auteurs proposent également une réflexion sur l'articulation des thèses didactiques plurilingues et des idéologies linguistiques.

Raphael Berthele, Amelia Lambelet et Larissa S. Schedel formulent une critique des pratiques de la didactique du plurilinguisme à partir d'une réflexion sur les influences inter-linguistiques. Les auteurs centrent leur propos sur le mécanisme d'inférence et l'activité d'abduction – un mouvement d'invention inédit nourri de l'induction et de la déduction – qui se trouvent à la base des transferts inter-linguistiques. Ces auteurs appellent à la circonspection lors de la sollicitation des données inter-linguistiques présentes dans des situations plurilingues. Ils insistent sur les mécanismes psychosociaux qui président à ces phénomènes.

Pour conclure

Les textes réunis ici montrent comment les recherches sur l'acquisition des langues étrangères peuvent concrètement irriguer des pratiques d'enseignement et d'évaluation en classe de langues. Ils mettent, enfin, en œuvre un programme d'activités et de recherche entre didactique des langues et recherches sur l'acquisition des langues que R. Bouchard appelait de ses vœux dès 1992. Ces textes s'inspirent des orientations majeures des travaux sur les variétés d'apprenants et sur la socialisation en langue étrangère. Le moment semble être venu où

des didacticiens de langues étrangères, et de français langue étrangère, s'emparent des recherches en acquisition pour construire de nouveaux chantiers d'intervention, d'enseignement et de recherche.

Bibliographie

- ARDITTY J., VASSEUR M.-T. (1999), « Présentation » dans J. Arditty, M. -T Vasseur (éd.). *Langages* n°134, 3-19.
- BARTNING I., SCHLYTER S. (2004), « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French language Studies*, Vol. 14, 1, 281-299.
- BLOCK D. (2003), *The social turn in Second Language Acquisition*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- BOUCHARD R. (1992), Présentation, dans R. Bouchard et al (éd.), *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, 5-13. Grenoble, Lidilem.
- COSTE D. (2002), « L'acquisition en classe de langue », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°16.
- ELLIS R. (2005), « Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A psychometric Study ». *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 27, 2, 141-172.
- GAONAC'H D. (1990). « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, février-mars.
- GARCIA O., WEI L. (2014), *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education* Palgrave Macmillan.
- KAIL M. (2015), *L'acquisition de plusieurs langues*, Paris, PUF, Que-Sais-Je.
- MAY S. (ed.) (2014), *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, London, Routledge.
- PY B. (1989), « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction ». *DRLAV* n° 41, 83-100.
- VÉRONIQUE D. (2009) (éd.), *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris, Didier.

D *es notions :
implications
en didactique
des langues
étrangères*

MARIE-ÈVE MICHOT
BASTIEN DE CLERCO
MICHEL PIERRARD
CATHERINE FELCE
MARZENA WATOREK
REBEKAH RAST
MARIE DURAND
CHRISTINE DIMROTH
MARIANNE STARREN
JONAS GRANFELDT
MALIN ÅGREN

L a complexité linguistique, un facteur pertinent pour l'acquisition et l'enseignement de langues étrangères ?

MARIE-ÈVE MICHOT,
BASTIEN DE CLERCO,
MICHEL PIERRARD
VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL

La notion de complexité occupe une place importante dans les études actuelles portant sur l'acquisition et la maîtrise des langues secondes (L2) (Housen *et al.*, 2012). Cette contribution veut présenter un panorama des différentes pistes explorées et souligner les exploitations pédagogiques qu'elles dévoilent. Pour ce faire, elle présente un bref survol de l'utilisation de la notion en linguistique en général et en acquisition L2 en particulier pour se centrer ensuite sur une série de problématiques qui peuvent avoir un impact direct sur l'enseignement de L2.

L 'appréhension du terme

Dans son acception générale, la notion de complexité désigne « des éléments divers qu'il est difficile de démêler » (Dictionnaire de français Larousse) ou encore une « difficulté liée à la multiplicité des éléments et à leurs relations » (Le petit Robert 2004). Même si ces définitions sont peu précises, elles avancent toutefois trois caractéristiques auxquelles nous ferons référence au long de cette contribution : il s'agit (1)

de faire référence à une entité composée de différents éléments, (2) des éléments qui par ailleurs sont liés les uns aux autres et (3) à la difficulté cognitive qui peut résulter des deux premières caractéristiques.

LA COMPLEXITÉ EN LINGUISTIQUE

Si nous voulons dépasser l'appréhension triviale du terme « complexité » et convoquer son emploi plus technique en linguistique, la définition est également loin d'être univoque. Parmi les travaux récents portant sur la définition et l'évaluation de la complexité linguistique (cf. Bulté & Housen, 2012; Szmrecsanyi & Kortmann, 2012; Pallotti 2015), deux catégories d'approches se distinguent: une approche à orientation théorique qui se veut « objective », la *complexité absolue*, et une approche « subjective » centrée sur l'utilisateur, la *complexité relative* (Dahl, 2009). L'approche absolue définit la complexité d'un texte ou d'un système à l'aide de traits formels tels le nombre d'éléments qui le composent, le nombre de liens entre ces éléments ou la configuration de ceux-ci (Bulté & Housen, 2012). Dans ce cadre, il est possible de distinguer (cf. Szmrecsanyi & Kortmann, 2012 et *infra*) divers niveaux de complexité (p. ex. la complexité aux niveaux global ou local), au sein de différents domaines linguistiques (la complexité phonétique, syntaxe, lexicale, etc.) ou encore des modes de complexité (p. ex. la complexité quantitative absolue et la complexité résultant de la redondance d'éléments ou de l'irrégularité de ceux-ci (la « *redundancy-induced complexity* » et la « *irregularity-induced complexity* »).

L'approche relative définit la complexité du point de vue des utilisateurs de la langue: les éléments perçus comme étant difficiles ou cognitivement coûteux par les utilisateurs (locuteurs natifs ou apprenants) seront alors complexes. La complexité est dans ce cas identifiée par le coût et la difficulté du processus de traitement, mais aussi par son rôle dans l'apprentissage. La complexité relative se décompose à son tour, selon des études récentes, en complexité cognitive, d'une part, et complexité développementale, de l'autre (Pallotti, 2015). La complexité développementale établit directement le lien entre la complexité et l'acquisition d'une L2 étant donné qu'elle explique la complexité de structures par le moment et par l'ordre de leur émergence dans l'interlangue L2 d'une part et par leur niveau de maîtrise par l'apprenant L2 de l'autre. Du point de vue de la complexité développementale, les structures apparaissant plus tardivement dans l'interlangue de l'apprenant L2 sont plus complexes que celles qui sont rapidement maîtrisées. Si l'approche absolue est particulièrement populaire dans le champ de la typologie interlinguistique, l'approche relative est surtout adoptée dans le champ socio- et psycholinguistique.

LA COMPLEXITÉ EN ACQUISITION L2

De nombreux travaux en RAL (Recherches sur l'Acquisition de Langues secondes) ont examiné quels outils permettaient de décrire de manière objective le développement linguistique et d'évaluer les compétences langagières des apprenants L2 (cf. Larsen-Freeman, 2006). Ces recherches ont identifié la complexité linguistique, à côté de la précision et la fluidité (cf. *infra*), comme l'une des pierres angulaires de la maîtrise langagière. Elle servirait d'indicateur du développement linguistique et de descripteur de la performance linguistique (Ortega, 2012). L'hypothèse centrale de la RAL sur la manifestation de la complexité au niveau de la maîtrise langagière postule que l'interlangue des apprenants avancés sera plus élaborée et plus variée et qu'elle est en particulier caractérisée par l'emploi de phrases plus longues, par un plus haut degré d'intégration de ces dernières et par un vocabulaire plus riche (Ellis, 2009). Cette prédiction a récemment été raffinée par des chercheurs, d'une part en avançant que la complexité linguistique représente une notion multidimensionnelle (p. ex. Bulté & Housen, 2012; Norris & Ortega, 2009) et de l'autre en spécifiant plus adéquatement la relation entre complexité et compétences langagières (p. ex. Ortega, 2003; Pallotti, 2009; Lambert & Kormos, 2014). Par rapport à ce dernier point, Ortega remarque qu'au niveau de la production langagière « "more complex" does not necessarily mean "better" » (2003 : 494). De même, Lambert et Kormos (2014) suggèrent qu'apprenants avancés et locuteurs natifs utiliseraient un langage efficace plutôt qu'un langage complexe (par exemple, le recours à des mots précis plutôt qu'à des paraphrases syntaxiquement complexes).

Comment se manifeste la complexité d'une structure linguistique ?

La multitude de définitions proposée pour saisir la notion de complexité est également reflétée au niveau de son identification. De façon générale, la complexité d'une structure peut être déterminée selon des critères absolus ou relatifs. Selon la première approche, la complexité est le produit d'une élaboration structurale et elle s'inscrit dans une approche de type « more is more complex » (Arends, 2001). Une langue/un système sera alors plus complexe s'il contient plus de morphèmes grammaticaux, plus de règles syntaxiques, plus de distinctions sémantiques ou pragmatiques, etc., qu'une autre langue/qu'un autre système. Une approche moins empirique de l'élaboration structurale prendra en considération le nombre de niveaux hiérarchiques au sein d'un système. Ainsi, une structure propositionnelle qui

comprend plusieurs niveaux hiérarchiques (1b) sera alors plus complexe du point de vue de la récursivité (cf. « complexité récursive », Havu & Pierrard, 2013) qu'une structure dont le nombre de niveaux hiérarchiques est plus restreint (1a).

- (1) a) Je l'ai vu hier et il m'a raconté la nouvelle.
b) Il m'a raconté hier que tu nous quittes dès que tu auras trouvé un appartement.

Quant aux critères relatifs, de nombreux auteurs ont avancé l'importance de leur coût cognitif, qui peut être, entre autres, le résultat de l'irrégularité et de l'opacité de la relation forme-sens (cf. « irregularity-induced complexity », Szmrecsanyi & Kortmann, 2012). La différence entre les deux types de critères peut être illustrée en français par la construction à attribut de l'objet :

- (2) a) Il boit son café chaud.
b) [Il boit son café qui est chaud. (chaud: épithète)]
c) [Il boit son café quand il est chaud (chaud: attribut du COD)]

Du point de vue des critères relatifs, la construction (2a) est plus opaque sur le plan syntaxique que les constructions (2b-c) et la complexité se manifesterait sous la forme d'une complexité « condensatrice » (Havu & Pierrard, 2013), étant donné que le rapport morpho-syntaxe/sens est moins transparent. Du point de vue des critères absolus cependant, c'est-à-dire du nombre de morphèmes grammaticaux convoqués, (2a) sera par contre considéré comme moins complexe que (2b) et (2c), car ces derniers expriment un plus haut degré de complexité « récursive ». De toute évidence donc, les deux points de vue impliquent une appréhension de la complexité assez différente.

Une dimension du développement de la maîtrise langagière en L2 ?

De nombreux didacticiens et chercheurs RAL estiment aujourd'hui que les compétences L2 sont multidimensionnelles et que leurs composantes principales sont représentées par les notions de *complexité*, de *précision* et de *fluidité* (CAF). La fluidité et la précision des productions L2 étaient déjà exploitées pour évaluer les compétences communicatives des apprenants avant que Skehan (1996) avance la complexité comme troisième dimension pour délimiter les compétences en L2 (Housen *et al.*, 2012).

Nous avons vu que la complexité renvoie généralement à la capacité d'utiliser un éventail varié de structures élaborées et un vocabulaire

riche dans la L2. La précision pour sa part marque la capacité de produire des énoncés conformes à la langue cible et la fluidité la capacité de produire des énoncés dont la rapidité et le rythme de production correspondent à ceux des locuteurs natifs de la L2 (cf. Ellis & Barkhuizen, 2005; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998).

À un niveau cognitif, ces trois dimensions peuvent être rapportées à différents stades d'appropriation des connaissances linguistiques. Premièrement, la complexité représente l'élaboration et le développement de systèmes linguistiques (morphologiques, lexicaux et syntaxiques). Dans un deuxième temps, ces connaissances sont alignées sur les emplois *corrects* ou natifs par l'exposition à de nombreux contextes d'usage. Finalement, cette connaissance est rendue plus accessible et est automatisée, ce qui mène à une meilleure fluidité et un plus grand contrôle des productions et du système L2 (Housen *et al.*, 2012; Towell, 2012). Des études précédentes ont révélé à la fois le caractère distinct et concurrentiel des notions CAF, mais aussi la nécessité de considérer les trois notions conjointement pour pouvoir évaluer la maîtrise et la performance L2 (Norris & Ortega, 2009; Skehan & Foster, 2001). Dans une optique pédagogique, il est donc important, de ne pas confondre le développement de la complexité et de la précision, car une confusion sur ce plan peut mener chez l'apprenant à éviter de prendre des risques au moyen de stratégies d'évitement, ce qui mène à une stagnation du procès de développement de la complexité langagière.

Par ailleurs, Pallotti (2009) postule que l'application des dimensions CAF au niveau de la production langagière dans le but de caractériser la compétence linguistique exige également une prise en compte du contexte communicatif et du succès des échanges langagiers. Plus précisément, le degré « optimal » de complexité, de précision et de fluidité peut varier selon des facteurs contextuels (par exemple, une conversation informelle ou un article scientifique), mais aussi selon les variables personnelles de l'apprenant (personnalité introvertie ou extravertie, sentiment d'anxiété, facteurs socio-affectifs telle la motivation, facteurs cognitifs telle la capacité). De plus, l'utilisation de langage complexe, formellement correct et sans hésitations ne garantit pas qu'un locuteur réussisse à se faire comprendre (Pallotti, 2009).

L'influence des facteurs contextuels sur la manifestation et le développement des dimensions CAF dans la production langagière a considérablement suscité l'intérêt des chercheurs, qui explorent ce domaine par le biais de la notion de « tâche ». Ainsi, les caractéristiques de certains types de tâche (p. ex., raconter une histoire, négocier un problème, produire à l'écrit ou à l'oral, avec ou sans préparation) favorisent l'emploi de structures plus complexes tandis que d'autres faciliteraient la précision ou la fluidité. Un exemple bien établi (cf. Byrnes, 2009; Ortega, 2012) est la complexification des syntagmes nominaux dans des textes académiques, alors que les structures subordonnées

prédominant à l'oral. Cette approche souligne l'importance de la présence de contextes fonctionnels variés pour pouvoir atteindre une compétence linguistique avancée. En d'autres mots, l'appropriation de certaines dimensions ou de certains aspects d'une langue pourrait être facilitée par la sélection judicieuse des tâches communicatives.

Les études sur les dimensions CAF du langage permettent ainsi de fonder une nouvelle grille d'approche du développement de la maîtrise langagière, différente des grilles d'évaluation traditionnelles généralement basées sur les quatre compétences langagières (oral/écrit; réception/ production), sur les catégorisations communicatives (actes de langages) et grammaticales (classes de mots et fonctions).

E *st-ce que ce qui est complexe en L2 est aussi plus difficile à enseigner/ apprendre ?*

Comme il a déjà été brièvement mentionné, la complexité peut également référer à une approche relative selon laquelle elle représente la difficulté cognitive avec laquelle les éléments linguistiques sont appréhendés, traités ou verbalisés (DeKeyser, 2005). Des études psycholinguistiques ont démontré que certaines structures intégrées (p. ex. les propositions relatives ou la construction passive) sont plus difficiles à traiter et qu'elles apparaissent plus tardivement dans l'interlangue de l'apprenant L2, que d'autres structures (p. ex. les structures coordonnées ou la construction active) (Byrnes & Sinicrope, 2008; Diessel, 2004). Puisque la complexité relative, contrairement à la complexité absolue, dépendra par définition de facteurs externes, elle sera également plus subjective. Ainsi, pour différents apprenants, qui varient selon différentes caractéristiques telles que leur compétence et leur aptitude, une seule structure linguistique sera perçue comme facile ou difficile (Bulté & Housen, 2012). De plus, la fréquence et le niveau de l'input linguistique, tout comme la saillance perceptuelle, peuvent également contribuer à la difficulté.

La complexité relative peut également être mise en rapport avec la complexité absolue selon les stades d'acquisition détaillés ci-dessus. Ainsi, selon Towell (2012), la maîtrise d'une structure complexe selon l'approche absolue impliquera, dans un stade initial, l'apprentissage des différentes sous-étapes requises pour sa production. La complexité absolue de la structure débouchera alors aussi sur une difficulté d'appropriation, impliquant la maîtrise de chacune des sous-étapes. Au fur et à mesure que l'apprenant maîtrisera mieux la structure, elle sera cependant traitée de façon automatisée. Par conséquent, si la complexité absolue demeure égale, son coût cognitif se

réduira considérablement. Une situation inverse est également envisageable. À un stade initial, des apprenants peuvent se servir de structures préfabriquées, apprises par cœur, qui semblent syntaxiquement complexes mais qui sont néanmoins faciles à apprendre, grâce à leur caractère formulaire (p.ex. « Quelle est la date de ton anniversaire? », Myles, 2012). La maîtrise de tels éléments passera ensuite par la décomposition de ces structures en structures formellement plus simples mais, cognitivement plus difficiles (p.ex. « *il âge frère? », Myles 2012). Les deux cas de figure ne s'excluent pas mutuellement dans l'itinéraire d'appropriation d'une langue.

L *a complexité de la L1 influence-t-elle l'acquisition et l'enseignement L2 ?*

Si nous avons jusqu'ici abordé le sujet de la complexité dans la perspective d'une seule langue cible ou source, la complexité a également été discutée de façon détaillée dans une optique typologique et contrastive. Dans le domaine de la recherche typologique, la complexité a souvent été étudiée à travers le phénomène de « trade-off », en relation avec l'hypothèse de l'équi-complexité des langues. Celle-ci postule que les langues naturelles sont toutes aussi complexes, mais que la distribution de la complexité varie d'une langue à l'autre. Afin de maintenir un niveau de complexité comparable, les sous-divisions du système linguistique, telles la phonologie, la morphologie et la syntaxe, interagiraient dans des relations de trade-off (p. ex. Fenk-Oczlon & Fenk, 2008; Ehret & Szmrecsanyi, à paraître). Ainsi, quand dans une langue donnée, une partie importante de la construction du sens est réalisée par des moyens morphologiques, dans une langue à morphologie simple ceci pourrait être compensé par un système syntaxique plus complexe, de sorte que la complexité globale des deux langues reste similaire.

La motivation principale de ces trade-off pourrait être l'économie, la tendance à encoder une fonction par une seule forme, et la particularité, c'est-à-dire la tendance de spécifier des distinctions fonctionnelles importantes (Sinnemäki, 2008). Ces principes interagissent dans le but d'éviter des redondances au sein du système. Ainsi, une plus grande complexité sera compensée à un autre niveau du système et les ambiguïtés, causées par la pluralité fonctionnelle d'une forme donnée, seront explicitées à un autre niveau.

Plus récemment, l'hypothèse de l'équi-complexité a été nuancée, étant donné que des études ont indiqué que, dans l'évolution de langues « pidgin » et créoles, les parties de la grammaire redondantes pour la

communication tendent à être éliminées, avec une simplification générale comme résultat (McWhorter, 2001). Les études avancent également le contact de langues comme un facteur explicatif intervenant dans l'équilibre global de la complexité, puisque les langues qui ont une plus grande tradition historique de contact (p. ex. le français et l'anglais) tendent à être moins complexes que les langues utilisées par des communautés plus isolées (p. ex. l'islandais).

Ces différences globales de complexité, ainsi que les trade-off, ont alors un impact sur l'appropriation de la complexité linguistique dans un contexte L2. Des apprenants ayant une L1 (p. ex. l'allemand) contenant plus de catégories morphologiques et qui est donc plus complexe morphologiquement que la L2 (p. ex. le néerlandais), arrivent à obtenir plus facilement un plus haut niveau de maîtrise de la L2 que les apprenants ayant une L1 avec un système morphologiquement moins complexe (p. ex. le chinois) (Schepens *et al.*, 2013, 2016). Les ressemblances linguistiques et les similitudes lexicales semblent toutefois fonctionner comme d'importants facteurs médiateurs (Van der Slik *et al.*, à paraître), ce qui expliquerait que des natifs de langues morphologiquement plus simples, mais typologiquement proches (p. ex. l'afrikaans vs le néerlandais) peuvent partiellement surmonter l'écart en complexité entre L1 et L2.

L a complexité à différents niveaux de la transposition didactique

Un dernier niveau de complexité porte spécifiquement sur le processus d'enseignement des savoirs grammaticaux. Lors de la « transposition didactique » (Chevallard, 1985) de savoirs grammaticaux en activités d'enseignement et d'apprentissage, il convient de séparer la complexité d'une structure grammaticale de la complexité de la règle qui sert à l'enseigner (Robinson, 1996). La complexité de la structure et la complexité de la règle ne sont donc pas isomorphes : tant les structures simples que les structures complexes peuvent être décrites à l'aide de règles simples ou complexes.

La complexité de la structure correspond à la complexité linguistique, telle qu'elle a été présentée sous le premier point de l'article. Certains auteurs argumentent que l'enseignement devrait se centrer sur les structures simples parce qu'elles seraient les seules à pouvoir être transposées et enseignées. Les structures complexes seraient par contre trop difficiles pour être apprises par le biais de l'enseignement (Krashen, 1994 ; Pica, 1985). D'autres postulent le contraire, affirmant que l'enseignement devrait se centrer sur les structures complexes

parce que celles-ci ne peuvent pas être apprises de manière implicite en L2, contrairement aux structures simples (De Graaff, 1997; Hulstijn & de Graaff, 1994).

Quant aux règles utilisées pour enseigner ces structures, celles-ci sont des formulations explicites, progressives et transparentes, élaborées par les professeurs de L2 ou des auteurs de manuels pour enseigner aux apprenants de L2 comment utiliser les structures de la langue cible de manière appropriée (Dietz, 2002; Housen et al., 2005). Il s'agit souvent d'une simplification de la description du fonctionnement linguistique de celles-ci, contenant leurs propriétés principales. La complexité de la règle pédagogique sera alors déterminée par le degré d'élaboration de sa formulation, c'est-à-dire par le nombre d'étapes que l'apprenant doit parcourir, de manipulations qu'il doit opérer pour arriver à produire la structure cible,

Non seulement le nombre d'étapes à parcourir peut contribuer à déterminer la complexité de la règle, mais la portée de la règle jouera aussi un rôle important. Si deux règles sont en concurrence pour décrire un même phénomène grammatical, celle qui a le champ d'application le plus vaste, qui n'implique par exemple aucune exception alors que la deuxième ne s'applique qu'à 75 % des structures impliquées, sera aussi la plus simple (cf. Py, 1999). Contrairement à Py, Robinson (1996) estime que la règle simple est celle avec un champ d'application restreint, plus précis, car sa portée limitée exclut *a priori* des exceptions potentielles.

Ces paramètres permettent de comparer la complexité de deux règles pédagogiques en concurrence. Considérons les règles proposées par Housen et al. (2005) pour enseigner la formation du conditionnel présent :

- (3) règle pédagogique 1 :
 - a) prenez le radical du futur simple ;
 - b) attachez-y les terminaisons de l'imparfait correspondant à la personne et au nombre (-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient).
- (4) règle pédagogique 2 :
 - attachez les terminaisons de l'imparfait correspondant à la personne et au nombre (-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient) à l'infinitif.

Du point de vue de l'élaboration, la règle 2 (4) est plus simple que la règle 1 (3) car elle ne contient qu'une seule étape et parce qu'elle implique moins de manipulations, étant donné que la règle sous (3) présuppose le succès de la procédure d'identifier le radical du futur simple. Néanmoins, la portée d'application des deux règles donne un autre point de vue sur leur complexité. En effet, la règle 1 (3) peut alors être considérée comme la règle la plus simple, car elle peut être appliquée à tous les verbes, alors que l'efficacité de la règle 2 (4) est limitée à certains types de verbes et requiert donc des étapes supplémentaires pour atteindre le même niveau d'application (règles 4a-c) :

- (4) a) si le suffixe du verbe est -er, attachez les terminaisons de l'imparfait (-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient) à l'infinitif ;
b) si le suffixe du verbe est -re, supprimez le -e de l'infinitif et attachez-y les terminaisons de l'imparfait ;
c) s'il s'agit d'un autre type de verbe, sélectionnez le radical du futur simple et ajoutez-y les terminaisons de l'imparfait.

C onclusion

Au-delà de son hétérogénéité, grâce à la richesse et à la variété des domaines explorés par la recherche en linguistique et, plus spécifiquement en linguistique appliquée, l'étude de la complexité permet de dégager plusieurs champs d'application pour l'enseignement de langues étrangères. Notre contribution a mis en évidence que la complexité linguistique peut être perçue, d'une part, comme une propriété inhérente de la langue et, d'autre part, comme une propriété représentant la difficulté cognitive ou développementale associée à l'appropriation des structures linguistiques par un apprenant L2. Ces deux faces de la complexité permettent alors de mieux spécifier comment les caractéristiques de structures particulières d'une langue peuvent faciliter ou compliquer le trajet d'apprentissage au niveau du développement de la maîtrise globale de la L2 tout au long de l'itinéraire d'appropriation, peuvent déterminer l'impact de la L1, la progression curriculaire et la transposition didactique de ces structures langagières.

Bibliographie

- ARENDS J. (2001), « Simple grammars, complex languages », *Linguistic Typology*, 5(2), 180-182.
- BULTÉ B., HOUSEN, A. (2012), « Defining and operationalising L2 complexity », dans Housen, A., Kuiken, F., Vedder I. (éds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*, Amsterdam, John Benjamins, 21-46.
- BYRNES H. (2009), « Emergent L2 German writing ability in a curricular context: A longitudinal study of grammatical metaphor », *Linguistics and Education*, 20, 50-66.
- BYRNES H., SINICROPE C. (2008), « Advancedness and the development of relativization in L2 German: A curriculum-based longitudinal study », dans Ortega, L., Byrnes, H. (éds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities*, New York, Routledge, 109-138.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La pensée sauvage.
- DAHL Ö. (2009), « Testing the Assumption of Complexity Invariance: the case of Eifdalian and Swedish », dans Sampson, G., Gil, D., Trudgill, P. (éds.), *Language Complexity as an Evolving Variable*, Oxford, Oxford University Press, 50-63.

- DE GRAAFF R. (1997), « The eXperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition », *Studies in Second Language Acquisition*, 19(2), 249-276.
- DEKEYSER R. M. (2005), « What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues », *Language Learning*, 55(1), 1-25.
- DIESSEL H. (2004), *The acquisition of complex sentences*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DIETZ G. (2002), « On rule complexity: A structural approach », dans Foster-Cohen, S. H., Ruthenberg, T., Poschen, M.-L. (éds.), *EUROSLA Yearbook*, vol. 2, Amsterdam, John Benjamins, 263-286.
- EHRET K., SZMRECSANYI B. (à paraître), « An information-theoretic approach to assess linguistic complexity », dans Baechler, R., Seiler, G. (éds.), *Complexity and Isolation*, Berlin, De Gruyter.
- ELLIS R. (2009), « The Differential Effects of Three Types of Task Planning on the Fluency, Complexity, and Accuracy in L2 Oral Production », *Applied Linguistics*, 30(4), 474-509.
- ELLIS R. BARKHUIZEN, G. P., (2005), *Analysing learner language*; Oxford, Oxford University Press.
- FENK-OCZLON G., FENK A. (2008), « Complexity trade-offs between the subsystems of language », dans Miestamo, M., Sinnemäki, K., Karlsson, F. (éds.), *Language Complexity: Typology, contact, change*, Amsterdam, John Benjamins, 43-66.
- HAVU E., PIERRARD M. (2013), « Prédication seconde et subordination : à propos du degré de complexité de la connexion de prédications », dans Paprocka-Piotrowska, U., Martinot, C., Gerolimich, S. (éds.), *La complexité en langue et son acquisition*, Lublin, Towarzystwo Naukowe Kul Katolicki Uniwersytet Jana Pawła II, 37-51.
- HOUSEN A., KUIKEN F., VEDDER I. (2012), « Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research », dans Housen, A., Kuiken, F., Vedder, I. (éds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*, Amsterdam, John Benjamins.
- HOUSEN A., VAN DAELE S., PIERRARD M. (2005), « Rule complexity and the effectiveness of explicit grammar instruction », dans Housen, A., Pierrard, M. (éds.), *Investigations in instructed second language acquisition*, Berlin, Mouton de Gruyter, 235-270.
- HULSTIJN J.H., DE GRAAF R. (1994), « Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal », *AILA Review*, 11, 97-112.
- KRASHEN S. (1994). « The input hypothesis and its rivals », dans Ellis N. (éd.), *Implicit and explicit learning of languages*, London, Academic Press, 45-77.
- LAMBERT C., KORMOS J. (2014), « Complexity, Accuracy, and Fluency in Task-based L2 Research: Toward More Developmentally Based Measures of Second Language Acquisition », *Applied Linguistics*, 35(5), 1-9.
- LARSEN-FREEMAN D. (2006), « The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English », *Applied Linguistics*, 27(4), 590-619.
- MCWHORTER J. H. (2001), « The world's simplest grammars are creole grammars », *Linguistic Typology*, 5, 125-166.
- MYLES F. (2012), « Complexity, accuracy and fluency: The role played by formulaic sequences in early interlanguage development », dans Housen, A., Kuiken, F., Vedder, I. (éds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*, Amsterdam, John Benjamins, 71-94.

- NORRIS J. M., ORTEGA L. (2009), « Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity », *Applied Linguistics*, 30(4), 555-578.
- ORTEGA L. (2003), « Syntactic Complexity Measures and their Relationship to L2 Proficiency: A Research Synthesis of College-level L2 Writing », *Applied Linguistics*, 24(4), 492-518.
- ORTEGA L. (2012), « Interlanguage complexity: A construct in search of theoretical renewal », dans Kortmann, B., Szmrecsanyi, B. (éds.), *Linguistic complexity: Second language acquisition, indigenization, contact*, Berlin, Boston, De Gruyter, 127-155.
- PALLOTTI G. (2009), « CAF: Defining, refining and differentiating constructs », *Applied Linguistics*, 30(4), 590-601.
- PALLOTTI G. (2015), « A simple view of linguistic complexity », *Second Language Research*, 31(1), 117-134.
- PICA T. (1985), « Linguistic simplicity and learnability: Implications for language syllabus design », dans Hyltenstam, K., Pienemann, M. (éds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 137-151.
- PY B. (1999), « Enseignement, apprentissage et simplification de la langue », dans Billiez, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, Presses de l'Université Stendhal, 145-151.
- ROBINSON P. (1996), « Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions », *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-67.
- SCHEPENS J., VAN DER SLIK F., VAN HOUT R. (2013), « Learning complex features: A morphological account of L2 learnability », *Language Dynamics and Change*, 3, 218-244.
- SCHEPENS J., VAN DER SLIK F., VAN HOUT R. (2016), « L1 and L2 distance effects in learning L3 Dutch », *Language Learning*, 66, 224-256.
- SINNEMÄKI K. (2008), « Complexity trade-offs in core argument marking », dans Miestamo, M., Sinnemäki, K., Karlsson, F. (éds.), *Language Complexity: Typology, Contact, Change*, Amsterdam, John Benjamins, 68-88.
- SKEHAN P., FOSTER P. (2001), « Cognition and tasks », dans Robinson P. (éd.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 183-205.
- SKEHAN P. (1996), « Second language acquisition and task-based instruction », dans Willis, J., Willis, D. (éds.), *Challenge and change in language teaching*, Oxford, Heinemann, 17-30.
- SZMRECSANYI B., KORTMANN B. (2012), « Introduction: Linguistic complexity: Second Language Acquisition, indigenization, contact », dans Kortmann, B., Szmrecsanyi, B. (éds.), *Linguistic complexity: Second Language Acquisition, indigenization, contact*, Berlin, De Gruyter, 6-34.
- TOWELL R. (2012), « Complexity, Accuracy and Fluency from the perspective of psycholinguistic Second Language Acquisition research », dans Housen, A., Kuiken, F., Vedder, I. (éds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*, Amsterdam, John Benjamins, 47-70.
- VAN DER SLIK F., VAN HOUT R., SCHEPENS J. (à paraître), « A generalized measure of morphological complexity to predict learnability of an additional language? The case of the State Exam L2 Dutch revisited ».
- WOLFE-QUINTERO K., INAGAKI S., KIM H.-Y. (1998), *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*, Honolulu, National Foreign Language Resource Center.

L'apport de la RAL dans la recomposition des objectifs d'apprentissage : une nouvelle approche de la construction de l'énoncé en allemand L2

CATHERINE FELCE

LILPA (EA 1339), UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

D e la relation entre RAL et enseignement / apprentissage des L2

1. Nous parlerons dans cette contribution de langues secondes (L2) pour désigner des langues dont l'appropriation est postérieure à celle de la langue de première socialisation (L1), qu'il s'agisse de langues apprises dans un cadre institutionnel (scolaire) et souvent qualifiées dans ce contexte de langues étrangères, ou de langues acquises en milieu naturel, c'est-à-dire sans intervention enseignante ou tutorée.

Évoquer les implications didactiques de la Recherche en Acquisition des Langues secondes¹ (RAL) revient à poser la question d'un transfert de savoirs (Ellis, 2010), depuis le domaine théorique de leur élaboration jusqu'au champ de l'intervention pédagogique. Ellis attribue à la RAL le statut de discipline appliquée, se devant de fournir des résultats utiles et accessibles aux praticiens. Il réaffirme ce faisant la dimension praxéologique que la recherche en acquisition affichait dès ses débuts et qui avait eu tendance à s'étioler avec son établissement comme discipline académique (Lightbown, 2004: 65). Cette préoccupation applicationniste se retrouve dans des travaux issus de la recherche anglo-saxonne qui s'intéressent à la manière dont l'enseignement peut agir sur les processus acquisitionnels et qui s'inscrivent dans une branche spécifique de la RAL (*Instructed SLA*). En France, ce type de recherches relève de la didactique des langues, discipline adossée à différents domaines connexes – dont la RAL –, et dont les travaux visent à théoriser et

informer les pratiques. L'instauration de ce dialogue et le transfert de connaissances ne vont cependant pas de soi, en témoignent les appels de Véronique (2005, 2007) à une collaboration plus fructueuse entre didacticiens et acquisitionnistes. Ellis évoque, d'une part, le manque de passerelles entre deux types de savoirs (théorique et pratique) – distincts dans leur nature – et, d'autre part, la difficulté pour les enseignants à se saisir de connaissances théoriques qui demeurent, en dépit de leur ambition praxéologique, un savoir de spécialistes. En Allemagne, où les recherches acquisitionnistes ont pourtant un ancrage pratique plus marqué, Kaltenbacher (2009: 39-40) déplore également le manque de contact entre scientifiques et praticiens et la difficulté pour les résultats issus de la recherche linguistique ou de l'acquisition de pénétrer les dispositifs de formation institutionnelle.

Un autre point d'achoppement réside selon nous également dans le décalage entre des connaissances produites à une échelle géographique globale, dans le cadre d'études anglo-saxonnes ou germaniques par exemple, et le caractère local des publications à destination des enseignants de langue. Ainsi, des travaux qui, en Allemagne, traitent de l'apprentissage de l'allemand L2 demeurent ignorés en France, alors qu'ils pourraient être fort utilement mis à profit dans la réflexion sur la didactique de l'allemand.

En adossant notre action enseignante à la réflexion théorique, nous avons cherché à réduire ce fossé en nous appuyant sur ce que la RAL était susceptible d'apporter à l'élaboration de pratiques à même d'accompagner le travail d'appropriation des apprenants, à savoir :

- une connaissance de la dynamique propre des acquisitions syntaxiques, qui conduit à relativiser le rôle de l'enseignement, lequel ne peut, indépendamment d'autres facteurs, déterminer des itinéraires de développement,
- un appareil conceptuel éclairant la manière dont les apprenants traitent la L2 et les mécanismes susceptibles de promouvoir l'appropriation,
- un ensemble de travaux qui analysent des productions d'apprenants en fonction de critères qui dépassent le cadre de la phrase et de la correction grammaticale.

Des travaux fondateurs en RAL concernant l'ordre des mots

LA PRISE EN COMPTE DE LA DYNAMIQUE PROPRE DE L'ACQUISITION

La RAL s'est saisie très tôt de la question de l'ordre des mots en allemand L2, se demandant ce qui, dans ses spécificités, était apprenable

en fonction des prérequis cognitifs liés aux procédures psycholinguistiques acquises et dès lors disponibles, et ce qui était enseignable au regard d'un stade de développement identifié. Les travaux de Pienemann (1984, 1989) restent liés à ces notions d'apprenabilité / enseignabilité, ainsi qu'à la théorie de la Processabilité (Pienemann, 1999), selon laquelle les apprenants ne sont en mesure de traiter (*process*) une forme ou une structure donnée qu'à la condition d'avoir développé les procédures requises pour ce traitement. Dans leur appropriation de la construction de la phrase et du placement verbal, tous les apprenants progressent en franchissant les mêmes stades.

2. Si le terme d'inversion s'est établi dans la recherche acquisitionniste pour désigner la linéarisation en XVS, son emploi est problématique pour les linguistes germanistes. L'allemand n'étant pas une langue de type SVO, le sujet ne saurait avoir ni un rôle prépondérant, ni une place « naturelle » qui serait avant le verbe. Afin de montrer qu'il s'agit là d'une acception particulière du terme, nous faisons le choix de l'écrire avec une majuscule.

stade	structure de la phrase
x+4	verbe final: position finale du verbe fléchi dans les subordinées
x+3	Inversion ² (INV): X-Verbe- Sujet
x+2	séparation verbale (SEP): réalisation de la parenthèse verbale avec forme fléchie en seconde position et forme infinitive ou particule verbale en position finale
x+1	antéposition adverbiale (ADV): Adverbial –Sujet- Verbe
x	ordre canonique: Sujet - Verbe

**Hiérarchie des stades d'acquisition – d'après Pienemann
(1999, p. 45)**

3. Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter [Acquisition d'une langue seconde par des travailleurs italiens et espagnols].

4. *Deutsch in Genfer Schulen* [L'allemand dans les écoles genevoises].

5. Une différence concerne les deux derniers stades: dans l'étude de Diehl *et al.*, l'inversion apparaît avant le positionnement verbal final.

Il n'est pas possible de sauter une étape et de forcer l'apprentissage d'une structure. Les paliers sont en effet cumulatifs et constituent une échelle implicationnelle (Pienemann, 1999: 13). Le programme de recherche ZISA³ (Meisel, Clahsen et Pienemann, 1981) a étudié les processus d'acquisition naturelle auprès d'adultes migrants venus travailler en Allemagne, cette dynamique acquisitionnelle relative à l'ordre des mots en allemand a par la suite été confirmée par des travaux menés dans différents contextes guidés (Boss, 2004; Diehl *et al.*, 2000; Ellis, 1989). Le projet de grande envergure (DiGS⁴), piloté au sein des écoles genevoises à la fin des années 1990 par Diehl (2000), a non seulement permis de confirmer à grande échelle l'ordre d'acquisition des structures déterminé par ZISA⁵, mais a surtout conduit à la formulation de préconisations didactiques remettant en question l'enseignement proposé jusqu'alors dans le cadre institutionnel observé. Des années après les préconisations formulées par Pienemann, les résultats de la recherche menée par Diehl et son équipe ont été pris en compte pour la formation des enseignants genevois et ont contribué à modifier le programme grammatical de telle sorte que les objectifs

d'apprentissage et les critères d'évaluation s'orientent en fonction des stades acquisitionnels mis en évidence (Diehl, 1999).

Ces résultats nous invitent à interroger les progressions d'enseignement préconisées par les programmes officiels et mises en œuvre à travers les manuels scolaires dans le système scolaire secondaire français. Ils permettent de relativiser les priorités accordées aux acquisitions formelles et à la correction syntaxique en début d'apprentissage. Plutôt que de vouloir enseigner des règles grammaticales qui ne peuvent infléchir les itinéraires développementaux, peut-être faut-il privilégier dans les activités d'enseignement d'autres aspects, plus liés aux usages de la langue qu'à des normes prescriptives.

LE RECOURS À DES NOTIONS LINGUISTIQUES PLURIELLES

Des études plus récentes se sont intéressées également à l'ordre des mots, mais en se focalisant sur les aspects discursifs et textuels qui interviennent dans les phénomènes de linéarisation et affectent notamment l'ouverture de l'énoncé. Ces travaux montrent que les écarts entre des productions d'apprenants avancés et de locuteurs natifs ne se manifestent pas tant dans la correction du placement verbal second dans l'énoncé assertif que dans une gestion adéquate de l'ouverture.

Von Stutterheim et ses collègues (Lambert, Carroll et von Stutterheim, 2008 ; von Stutterheim, 2003) ont souligné le fait qu'il ne suffit pas que les apprenants maîtrisent la construction morphosyntaxique des phrases pour atteindre une compétence comparable à celle de locuteurs natifs ; l'acquisition des préférences de la langue cible concernant l'organisation informationnelle au sein des énoncés est pour cela indispensable. Selon les langues sources en effet, des opérations de planification contraignent différemment l'organisation du matériau conceptuel sélectionné pour l'expression. Ces opérations aboutissent à un agencement spécifique des contenus informationnels au niveau macro, en amont de l'encodage et de la structuration syntaxique qui s'opère sur ce message préverbal⁶.

Il est intéressant de voir que les recherches acquisitionnistes rejoignent ici des travaux d'obédience linguistique (Breckle et Zinsmeister, 2010 ; Dalmas, 2005) et des études menées par des enseignants de l'allemand L2 dans un contexte universitaire (Bohnacker et Rosén, 2008 ; Haukås et Hoheisel, 2013). Tous ces chercheurs concluent à la nécessité, au-delà de la compétence grammaticale, de favoriser chez les apprenants le développement d'une compétence discursive et textuelle en leur donnant les moyens de s'approprier les fonctions spécifiques de l'ouverture liées à l'insertion contextuelle et cotextuelle des énoncés produits.

6. Le modèle théorique de production langagière auquel il est ici fait référence est celui de J.W. Levelt (1989).

EXPLOITER LES FONCTIONS DE L'OUVERTURE DANS LES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT

7. Skehan (1998, p. 89-92) évoque un système dual activant tantôt des connaissances déclaratives (*rule-based*) ou sollicitant de préférence des blocs mémorisés (*exemplar-based*).

8. C'est-à-dire qui ne sont pas motivées par un objectif communicationnel ou par une contrainte textuelle.

9. Le découpage en champs est caractéristique de l'organisation topologique de la phrase en allemand et de la répartition des constituants en amont, au sein ou en aval de la parenthèse verbale formée par les éléments verbaux fléchis ou non fléchis. On peut se reporter aux fiches de grammaire de Poitou : <http://j.poitou.free.fr/pro/pdf/fiches/topologie.pdf> pour une description synthétique de ce modèle.

10. Par topique nous entendons ici une portion d'information déjà donnée qui représente l'entité au sujet de laquelle l'énoncé dit quelque chose. Nous considérons que les éléments précisant le cadre spatio-temporel relèvent également du topique.

11. D'autres fonctions correspondant à des intentions communicatives ou des choix stylistiques du locuteur ne sont pas abordées ici.

En confrontant l'analyse de productions d'apprenants à la description des fonctions informationnelles et textuelles de l'ouverture (Cortès, 2012; Fandrych, 2003; Samson, 2004), nous avons redéfini des objectifs d'apprentissage; les connaissances produites par la RAL sur les processus favorisant l'apprentissage tels que l'attention et le repérage (Schmidt, 2012), sur la mise en œuvre de ressources⁷ dans le traitement de la L2 en production, ainsi que sur les préférences des langues source et cible en matière d'agencement informationnel (Lambert, Carroll et von Stutterheim, 2008) ont orienté l'élaboration d'activités d'enseignement en fonction des questions suivantes :

– Comment aborder la construction de l'énoncé autrement que par le seul recours à des règles positionnelles abstraites⁸ ?

– Comment motiver chez les apprenants l'usage de constructions spécifiques en allemand de type Adverbial-Verbe-Sujet ?

– Comment intégrer les aspects macro-structurels relatifs à la mise en ordre informationnelle et favoriser l'établissement, à travers l'usage de différents moyens cohésifs, de la continuité de sens, spécifique à l'enchaînement des énoncés en allemand ?

Les descriptions que l'on peut lire dans différents manuels scolaires pour l'enseignement de l'allemand au collège se contentent d'énoncer la règle du placement verbal second sans considération pour l'occupation du champ préverbal (*Vorfeld*)⁹, présenté comme un espace libre d'être occupé par des éléments divers. Le choix d'un constituant par rapport à un autre n'est pas évoqué alors qu'il remplit des fonctions bien précises. Il s'agit entre autres :

– d'une fonction thématique: le champ initial accueille un constituant représentant le topique, ou un élément situationnel participant de la situation topicale¹⁰,

– d'une fonction de raccord: un lien avec le contenu propositionnel de l'énoncé qui précède est établi par le biais de la répétition d'un élément ou sa reprise anaphorique.

Au lieu de présenter la construction de l'énoncé comme un alignement d'unités linguistiques repérées par des catégories grammaticales, nous avons choisi de montrer aux apprenants, qu'en allemand, le choix du constituant positionné à l'ouverture dépend (entre autres¹¹) de sa valeur informationnelle ainsi que de la continuité propositionnelle qu'il permet d'instaurer en marquant de manière explicite la cohésion entre des énoncés successifs.

DES THÉORIES À L'INTERVENTION DE TERRAIN

Les apports théoriques évoqués ont été convertis dans notre recherche en différentes propositions d'intervention, conçues en relation avec des activités normalement menées en classe de langue. Celles-ci ont été intégrées dans le plan de cours d'une classe de 24 élèves (7 garçons et 17 filles entre 10 et 13 ans), débutant l'apprentissage de l'allemand au collège et que nous avons eue en charge pendant deux années consécutives, en 6^e et en 5^e. Suite à ces interventions, différentes tâches (2 tâches interactives orales et 5 tâches de production écrite) ont été effectuées et ont constitué un corpus de productions d'apprenants. Une fois les productions transcrites, les énoncés assertifs ont été segmentés et les éléments préverbaux annotés à plusieurs niveaux à l'aide de l'outil *Partitur Editor* de EXMARaLDA¹² (Schmidt et Wörner, 2009). Au niveau syntaxique, une analyse quantitative nous a permis de mesurer le degré de correction dans la réalisation du *Vorfeld* (positionnement verbal second) selon les différentes catégories et fonctions syntaxiques du constituant initial. Au niveau informationnel et textuel, la confrontation de différentes occurrences a mis en évidence une gestion différenciée de l'ouverture et a montré dans quelle mesure les apprenants étaient susceptibles d'adopter des préférences correspondant à des principes organisationnels de la langue cible.

Les données citées dans cette contribution sont issues de deux tâches :

- une tâche de production orale, réalisée durant la première année d'apprentissage et dans laquelle les apprenants doivent échanger en interaction sur leurs activités hebdomadaires respectives,
- une activité de production écrite, effectuée l'année suivante et qui nécessite de décrire la chronologie des activités d'une journée.

Leur réalisation vise à mettre en œuvre les fonctions thématique et cohésive associées à l'ouverture et à routiniser dans la production langagière l'usage de constructions de type X-Verbe-Sujet.

LES ACTIVITÉS HEBDOMADAIRES : SOUTENIR LA GESTION DE LA HIÉRARCHIE INFORMATIONNELLE

Les apprenants ont élaboré un planning de leurs activités extra-scolaires hebdomadaires et en binômes, ils s'interrogent pour comparer leurs emplois du temps. L'interaction langagière s'accompagne d'une activité concrète consistant à compléter un tableau vierge qui récapitule les activités du partenaire. Cette activité impose de présenter les informations dans un ordre bien précis, déterminé par une question qui peut porter sur l'activité (*Quelles sont tes activités dans la semaine ? Qu'est-ce que tu fais lundi ?*) ou bien sur le moment auquel celle-ci se déroule (*Quand est-ce que tu as tennis ? A quelle heure tu joues au foot ?*). Dans le premier cas, il est nécessaire de spécifier tout d'abord dans quelle case du tableau écrire l'information obtenue : l'indication temporelle donnée en début d'énoncé permet ce repérage

L'apport de la RAL dans la recomposition des objectifs d'apprentissage : une nouvelle approche de la construction de l'énoncé en allemand L2

12. Informations et pages de téléchargement des différents outils sont consultables depuis le site d'EXMARaLDA : <http://exmaralda.org/en/>

initial et facilite ce faisant pour l'interlocuteur la rétention de l'information demandée (l'activité), mentionnée en dernier. S'il s'agit en revanche de vérifier l'horaire d'une activité, c'est la précision temporelle qui constitue l'information attendue et qui est mise en focus en fin d'énoncé.

13. Les citations sont extraites d'un corpus de productions d'apprenants recueillies dans le cadre de notre thèse de doctorat (Felce, 2015).

(JUL_GIU_wochenplan)¹³

106. JUL: (...) Was machst du am Mittwoch?

[Qu'est-ce que tu fais mercredi ?]

107. GIU: Am Mittwoch um 2 Uhr habe ich Theater und um 3 Uhr ist Computerkurs. Und du, wann ist Tennis ?

[Mercredi à deux heures j'ai théâtre et à trois heures c'est le cours d'informatique. Et toi, c'est quand le tennis?]

108. JUL: Ich habe Tennis um / am Freitag um 2 Uhr. Und wann spielst du Fußball?

[J'ai tennis vendredi à 2 heures. Et, quand est-ce que tu joues au foot ?]

109. GIU: Fußball ist am Freitag um 3 Uhr.

[Le foot, c'est le vendredi à 3 heures.]

Les schémas interactifs utilisés dans les productions recueillies présentent peu de variation et facilitent de fait le traitement: chaque tour de parole se décompose en une question et une réponse qui reprend en amorce un élément de la question (le topique). La séquence suivante illustre également l'alternance entre les deux options de linéarisation et le changement de statut informationnel de l'élément temporel: précision cadrative initiale en (157) et information temporelle comme donnée nouvelle, en fin d'énoncé en (159).

(MARN_CLAR_wochenplan)

156. CLAR: Wann ist / Entschuldigung / was machst du am Mittwoch?

[C'est quand / pardon / qu'est-ce que tu fais le mercredi ?]

157. MARN: **Am Mittwoch um 2 Uhr** habe ich Schulorchester und am 3 Uhr / um 3 Uhr spiele ich Flöte und um 17 Uhr habe ich Tanzen und du?

[Mercredi à deux heures j'ai orchestre et à trois heures je joue de la flûte et à 5 heures j'ai danse et toi ?]

158. CLAR: Wann ist Flöte ?

[C'est quand la flûte ?]

159. MARN: Flöte ist **am Mittwoch um 3 Uhr**.

[La flûte, c'est le mercredi à trois heures.]

On observe que le placement verbal s'avère très souvent correct alors que des adverbiaux temporels, et non le sujet, occupent majoritairement la position préverbale.

Cette réussite peut être attribuée au degré d'automatisation des associations Adverbial-Verbe-Sujet, le traitement s'avérant en effet plus aisé avec les verbes *haben*, *sein* [avoir, être] ou encore *spielen* [jouer], utilisés et répétés très fréquemment par les apprenants (*Am Montag habe ich / spiele ich ...*[Le lundi j'ai / je joue...], *Am Montag ist...* [Le lundi, c'est.../ il y a...]) qu'avec d'autres bases verbales (par ex. *machen*, *gehen*, *schwimmen* [faire, aller, nager]).

La production répétée des associations X-Verbe-Sujet assure leur fixation mémorielle et leur rappel efficace, sans qu'il soit nécessaire de mobiliser les ressources attentionnelles requises pour l'application consciente de la règle du placement verbal second. L'activité contribue à la fois à justifier dans l'usage et à banaliser le positionnement préverbal d'un autre constituant que le sujet.

Au-delà de cette routine, nous avons également pu observer que la reprise du topique à l'ouverture pouvait conduire à la production de constructions spécifiques de l'allemand de type Objet-Verbe-Sujet (140).

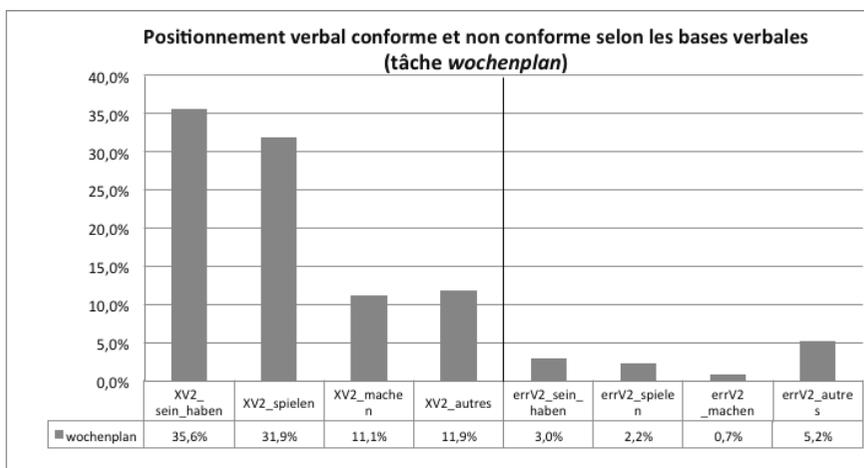
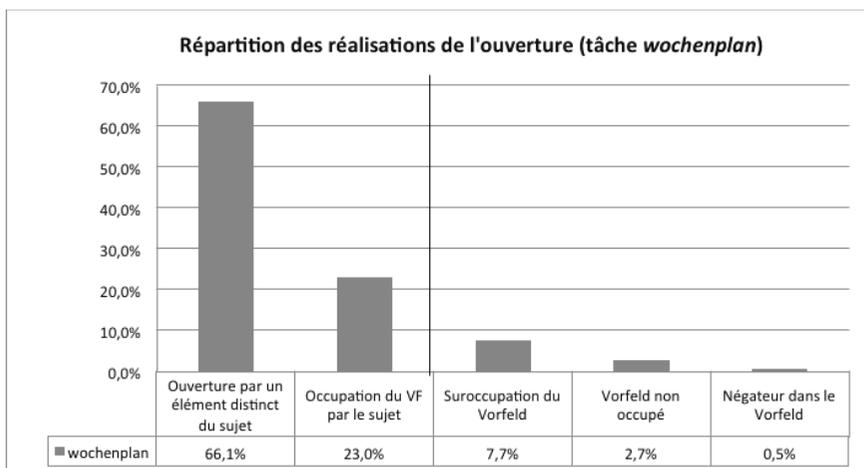
(MEL_MAR_wochenplan)

139. MARI: Am Dienstag um 3 Uhr habe ich / spiele ich Flöte und am 5 habe ich Schulorchester. Wann ist / wann ist **Florettfechten**?

[Mardi à 3 heures j'ai / je joue de la flûte et à 5 heures j'ai orchestre. C'est quand le fleuret ?]

140. MEL: **Florettfechten** spiele [mache] ich am Mittwoch um 4 Uhr.

L'apport de la RAL dans la recomposition des objectifs d'apprentissage: une nouvelle approche de la construction de l'énoncé en allemand L2



Wann ist Klavier?

[**Le fleuret**, j'en fais le mercredi à 4 heures. Le piano, c'est quand ?]

L'élément marqué en gras et topicalisé est un complément à l'accusatif. En français, cette opération correspondrait à une thématization du complément, rappelé par la suite au sein du plan de la phrase par le biais d'une forme pronominale: **Le fleuret**, j'en fais le mercredi à 4 heures. Des explications de nature informationnelle semblent avoir ici une efficacité que des descriptions grammaticales n'auraient pas nécessairement eue. Non seulement elles permettent la réalisation d'une progression informationnelle conforme à des objectifs communicationnels, mais elles favorisent également l'émergence d'une construction syntaxique hautement spécifique, produite ici de manière spontanée.

LA CHRONOLOGIE DU QUOTIDIEN: DÉCALAGE TEMPOREL ET COHÉSION INTER-PHRASTIQUE

Von Stutterheim (1997) a montré qu'au sein d'un texte contenant des spécifications temporelles, l'information se déployait selon le principe d'un décalage (*Verschiebung*) opéré d'un repère identifié à un autre. En allemand, c'est le positionnement des expressions temporelles dans le champ initial qui marque la transition vers un nouvel intervalle, et dans leur succession, ces éléments initient le mouvement référentiel au fil du texte.

Le marquage chronologique des événements fait partie des activités fréquemment proposées en classe de langue, que ce soit pour raconter un week-end, faire le récit de ses vacances ou décrire son quotidien, comme c'est le cas ici. Différentes activités préparatoires ont amené une réflexion sur la construction textuelle particulière de telles descriptions. En amont de la tâche recueillie, les apprenants ont découvert des moyens variés de marquer la chronologie dans des exemples de textes authentiques¹⁴. À partir de cet input, ils ont décrit le déroulement de leur propre journée; les tournures observées dans les textes ont alors été reproduites ou imitées dans des productions personnelles et l'usage de l'ouverture pour la mise en place d'un cadre chronologique a alors fait l'objet d'explicitation. La tâche proposée en fin de séquence consiste à rédiger un article informatif à partir de fiches listant les horaires et les activités correspondantes d'adolescents de différents pays.

14. Il s'agit de productions de locuteurs natifs mises en ligne sur un site dédié à la découverte des habitudes quotidiennes ou culturelles des Allemands: <http://www.kaleidos.de/>

L'apport de la RAL dans la recomposition des objectifs d'apprentissage : une nouvelle approche de la construction de l'énoncé en allemand L2

Name	Age	Country
Laura	14 Jahre	Deutschland
Li	16 Jahre	China
Max	15 Jahre	Australien

Time	Activity
6:20	aufstehen
6:45	frühstücken
7:30	Schule fängt an
12:45	nach Hause gehen
13:00	zu Mittag essen
14:00	Hausaufgaben machen, Klavier üben
17:00	Freunde treffen
18:00	zu Abend essen, Freundin anrufen, fernsehen
21:30	schlafen gehen

Time	Activity
6:15	aufstehen
6:30	Frühstück
7:00	in die Schule gehen
7:30	Schule fängt an
12:15	Pause, Mittagessen
18:00	Pause, Abendessen
20:00	Schulschluss, nach Hause gehen
21:00	Kung-Fu machen
23:15	schlafen gehen

Time	Activity
7:15	aufstehen
7:30	frühstücken
8:30	Schule fängt an
12:45	zu Mittag essen
15:30	Schulschluss
16:15	Basketball spielen, Freunde treffen
19:00	zu Abend essen, im Internet surfen
22:15	schlafen gehen

Source: Manuel Team Deutsch 1 - Éditions Maison des Langues (2008, p. 58)

La production écrite nécessite de mettre en forme les différents contenus informationnels dans un texte, c'est-à-dire un ensemble construit de phrases qui ne sont pas simplement juxtaposées. Cette construction a été travaillée en amont, elle requiert la mise en place d'une suite d'intervalles chronologiques, assurant à la fois continuité et progression des contenus informationnels véhiculés. La production est guidée, dans le sens où horaires et activités sont donnés, mais on peut observer dans l'ensemble des productions que les apprenants sont soucieux de la construction textuelle; ils ne répètent pas les heures données dans des phrases isolées mais créent au lieu de cela une trame et un décalage originaux en composant différentes expressions à partir de modèles rencontrés lors des activités menées en amont. L'extrait ci-dessous donne un exemple de déploiement informationnel à partir d'espaces temporels repérés les uns par rapport aux autres. Le décalage temporel s'instaure de telle manière que la borne d'un segment antérieur est à chaque fois reprise pour créer une continuité non seulement temporelle mais aussi propositionnelle entre les énoncés.

(IFI_tagesablauf)

57. Also, Laura steht um 6:20 auf und zwanzig Minuten danach frühstückt sie.

[Donc, Laura se lève à 6h20 et 20 minutes après elle prend son petit déjeuner.]

(...) um eins isst sie zu Mittag. Eine Stunde danach macht sie Hausaufgaben...

[...] à une heure elle a le repas de midi. Une heure plus tard, elle fait ses devoirs...]

...und spielt sie Klavier bis um fünf, da trifft [trifft] sie Freunde...

[...et elle joue du piano jusqu'à 5 heures. Là elle retrouve des amis...]

...aber um sechs soll sie zu Hause sein. Da isst sie nämlich zu Abend, dann ruft sie Freundin[en] an (...)

[...mais à 6 heures elle doit être à la maison. C'est à cette heure en effet qu'elle mange le repas du soir, ensuite elle appelle des amies (...)]

L'usage des éléments anaphoriques tels que *da* [à ce moment-là] et d'autres expressions formées à partir de cet élément telles *danach* [après ce moment-là] ou même *dann* [ensuite] nous semble ici remarquable. Ces expressions sont en effet complexes dans leur sémantisme et leur fonction: elles exploitent le rôle charnière dévolu au champ initial en établissant une cohésion inter-phrastique spécifique. En effet, la présence de l'élément anaphorique crée à la fois un lien explicite avec le prétexte, tout en important dans l'énoncé suivant une partie du contenu propositionnel activé en amont. Il est possible d'explicitier ce fonctionnement avec les apprenants à partir de l'usage de *da*, *dann*, *danach* et d'un schéma tel que celui présenté ci-dessus. Cet aspect nous semble ici crucial car le fonctionnement de telles expressions pourra être exploité par la suite, au service de l'enseignement de la localisation spatiale mais aussi au moment de l'introduction des connecteurs argumentatifs qui ont une structure et un rôle similaires. On peut relever dans les productions un usage pertinent de ces expressions dans lequel nous voyons les prémices d'une réalisation de la cohésion locale, garante d'une mise en texte (*Vertextung*) spécifique de l'allemand et dont Dalmas (2005: 101) déplore le manque dans des productions d'apprenants pourtant avancés.

Conclusion

Dans l'élaboration de propositions didactiques, la RAL constitue l'assise théorique d'une intervention enseignante que nous voulons « raisonnée » (Narcy-Combes et Demaizière, 2005) et respectueuse du travail d'appropriation des apprenants. Les recherches dans ce domaine ne se limitent pas à informer quant aux mécanismes d'appropriation que l'enseignement peut chercher à solliciter, elles ouvrent également des perspectives vers une description des phénomènes langagiers qui soit au service d'une véritable progression d'apprentissage.

Bibliographie

- BOHNACKER U., ROSÉN C. (2008), « The clause-initial position in L2 German declaratives: Transfer of information structure », *Studies in Second Language Acquisition*, p. 511-538.
- BOSS B. (2004), « Wann ich habe Freizeit, ich koche gern. Zum Erwerb der deutschen Inversion und Nebensatzwortstellung durch australische Studierende », *Deutsch als Fremdsprache*, 41, 1, p. 28-32.
- BRECKLE M., ZINSMEISTER H. (2010), « Starting a sentence in L2 German-Discourse annotation of a learner corpus », *Semantic approaches in*

- natural language processing: *Proceedings of the Conference on Natural Language Processing 2010*, p. 181–185.
- CORTÈS, C. (dir.), (2012), *Satzeröffnung: Formen, Funktionen, Strategien*, Tübingen, Stauffenburg Verlag (Eurogermanistik).
- DALMAS M. (2005), « Dringend nötig: der "Blick über den Satzrand". Zu den Schwierigkeiten von französischen Studierenden bei der Texterzeugung », dans Adamzik K., Krause W.-D. (dirs.), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule.*, Tübingen, Gunter Narr Verlag (Europäische Studien zur Textlinguistik), p. 97-109.
- DIEHL E. (1999), « Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS-Projekt », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 70, p. 7–26.
- DIEHL E., CHRISTEN H., LEUENBERGER S., PELVAT I., STUDER T. (2000), *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?: Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen, Niemeyer (Reihe germanistische Linguistik, 220).
- ELLIS R. (1989), « Are classroom and naturalistic acquisition the same? », *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 3, p. 305–328.
- ELLIS R. (2010), « Second language acquisition, teacher education and language pedagogy », *Language Teaching*, 43, 2, p. 182-201.
- FANDRYCH C. (2003), « Zur Textlinguistik des Vorfelds », dans Thurmair M., Willkop E.-M. (dirs.), *Am Anfang war der Text. 10 Jahre « Textgrammatik der deutschen Sprache »*, München, ludicum Verlag, p. 173-196.
- FELCÉ C. (2015), *L'ouverture de l'énoncé en allemand L2 : de la compréhension d'un phénomène à son appropriation et à son enseignement. Perspectives en didactique des langues*, Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de D. Macaire et de D. Véronique, Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, 392 p.
- HAUKÅS Å., HOHEISEL M. (2013), « Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht - eine Interventionsstudie », *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1, p. 76-92.
- KALTENBACHER E., (2009), « Vom Nutzen der Spracherwerbsforschung für die Sprachvermittlung », *LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 39, 153, p. 39-59.
- LAMBERT M., CARROLL M., STUTTERHEIM C. VON, (2008), « Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 26, p. 11-31.
- LEVELT W.J.M. (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge, MIT Press.
- LIGHTBOWN P.M. (2004), « Commentary: What to teach? How to teach? », dans VanPatten B. (dir.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum associates (Second language acquisition research theoretical and methodological issues), p. 65-78.
- MEISEL J.M., CLAHSSEN H., PIENEMANN M. (1981), « On determining developmental stages in natural second language acquisition », *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 2, p. 109-135.
- NARCY-COMBES J.-P., DEMAIZIÈRE F. (2005), « Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 8, 1, p. 45-64.
- PIENEMANN M. (1984), « Psychological Constraints on the Teachability of Languages », *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 2, p. 186-214.
- PIENEMANN M. (1989), « Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses », *Applied Linguistics*, 10, 1, p. 52-79.

- PIENEMANN M. (1999), *Language processing and second language development: processability theory*, Amsterdam, J. Benjamins (Studies in bilingualism, vol. 15).
- SAMSON G. (2004), « L'attaque de l'énoncé assertif en allemand », dans Cotte P., Dalmás M., Włodarczyk H. (dirs.), *Énoncer : l'ordre informatif dans les langues*, Paris, l' Harmattan (Sémantiques), p. 185-206.
- SCHMIDT R. (2012), « Attention, awareness, and individual differences in language learning », *Perspectives on individual characteristics and foreign language education*, 6, p. 27.
- SCHMIDT T., WÖRNER K. (2009), « EXMARALDA - Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research », *Pragmatics*, 19, 4, p. 565-582.
- SKEHAN P. (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press (Oxford applied linguistics).
- STUTTERHEIM C. VON, (1997), *Einige prinzipien des Textaufbaus: Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte*, Tübingen, Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).
- STUTTERHEIM C. VON, (2003), « Linguistic structure and information organisation: The case of very advanced learners », dans Foster-Cohen S., Pekarek-Doehler S. (dirs.), *Eurosla Yearbook*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 183-206.
- VÉRONIQUE G.D. (2005), « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 23, p. 9-41.
- VÉRONIQUE G.D. (2007), « L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures », *Cahiers de l'Acedle*, 4, p. 121-132.

L'influence du type d'enseignement sur l'appropriation de la morphologie au début de l'apprentissage d'une langue étrangère

MARZENA WATOREK

UNIVERSITÉ DE PARIS 8 & CNRS-UMR 7023

REBEKAH RAST

THE AMERICAN UNIVERSITY OF PARIS & CNRS-UMR 7023

MARIE DURAND

UNIVERSITÉ DE PARIS 8 & CNRS-UMR 7023

CHRISTINE DIMROTH

UNIVERSITÄT MÜNSTER

STARREN, MARIANNE

RADBOUD UNIVERSITY NIJMEGEN

Cette contribution s'inscrit dans le débat qui est devenu d'actualité en France depuis les années 2000 (cf. Véronique 2000, 2005 ; Trévisiol et Komur 2011) portant sur les implications didactiques des travaux en acquisition des langues et en psycholinguistique.

Nous examinons la possibilité de l'exploitation en didactique des langues étrangères des résultats d'une étude empirique en acquisition des langues étrangères portant sur l'acquisition de la morphologie nominale en polonais par des apprenants francophones débutants. Cette étude soulève la question pertinente à la fois du point de vue acquisitionniste et du point de vue didactique, de l'effet de la présentation, plus ou moins explicite, des formes grammaticales enseignées, sur la manière dont ces formes sont traitées par l'apprenant.

Après avoir présenté le cadre théorique et les travaux antérieurs portant sur l'acquisition de la morphologie et sur la focalisation sur la forme dans l'entrée linguistique (input) présentée à des apprenants de langues étrangères, nous exposons le projet de recherche dont est

issue notre étude, la méthodologie et les données analysées dans cet article. Les résultats résumés ensuite sont discutés dans la dernière section.

A *acquisition des langues étrangères*

Notre étude se situe dans le prolongement de travaux sur l'acquisition des langues étrangères dans une perspective fonctionnaliste (Perdue 1993) qui ont contribué à la compréhension du processus de l'acquisition d'une nouvelle langue par des adultes à travers l'activité de production orale. Ces travaux ont permis la mise en place de l'approche dites des lectures des apprenants (cf. p.ex. Klein et Perdue 1997, Watorek et Perdue 2005) selon laquelle l'apprenant construit un nouveau système linguistique progressivement. Au fur et à mesure qu'il est exposé à l'input de la langue cible et qu'il est confronté à différentes tâches communicatives, l'apprenant émet des hypothèses sur le fonctionnement de la langue à apprendre. Ce nouveau système linguistique est cohérent, dynamique et grammatical. Les règles sous-jacentes à son fonctionnement sont à découvrir à travers l'analyse de l'utilisation qu'en fait l'apprenant en situation de communication.

Les résultats de ces travaux, portant essentiellement sur la production, ont conduit à poser d'autres questions, sur le rôle des informations grammaticales dans le traitement de la langue cible lorsqu'elles sont présentées de façon plus ou moins explicite en milieu guidé ainsi que sur la manière dont différentes informations sont extraites du matériel linguistique auquel les apprenants ont accès.

La réponse à ces questions exige, d'une part, un cadre de recherche permettant le contrôle de tous les éléments linguistiques (désormais l'input) auxquels sont exposés les apprenants et, d'autre part, d'avoir accès aux données provenant non seulement des tâches de production mais également d'autres tâches de perception et de compréhension. Ainsi, le projet européen ANR ORA VILLA (cf. *infra*) dont est issue l'étude présentée dans cet article, s'est donné les moyens d'explorer ces questions.

ACQUISITION DE LA MORPHOLOGIE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

La morphologie flexionnelle présente une difficulté majeure pour les apprenants (cf. Larsen-Freeman 2010). D'après Bardovi-Harlig (1992) ; Klein & Perdue (1997) ; Meisel (1987) ; Starren (2001), des apprenants adultes marquent des concepts temporels avec des items lexicaux avant d'acquiescer des marqueurs flexionnels. Les travaux issus de la

perspective dite « Input Processing », se penchent sur la question de savoir si l'apprenant porte son attention sur le sens avant de s'intéresser à la forme (cf. VanPatten 2004) ou inversement (cf. Han et Liu 2013, et Park 2011).

Les études relativement récentes ciblées sur la morphologie flexionnelle chez les débutants confirment que la morphologie flexionnelle constitue une difficulté importante en L2 (cf. Carroll et Widjaja 2013, Han et Liu 2013, Hinz et al. 2013, Rast et al. 2014). Cependant, malgré cette difficulté, les apprenants développent très tôt (après quelques heures d'exposition à la L2) une sensibilité aux formes morphologiques de la langue cible. Hinz et al. (2013) et Rast et al. (2014) montrent qu'après seulement quelques heures, les apprenants francophones arrivent à juger correctement la morphologie nominale en polonais et à produire des énoncés simples en contexte avec le marquage casuel. Ces résultats suggèrent un traitement précoce des formes en relation avec leurs fonctions. Cependant, le traitement précoce de la morphologie pourrait être lié aux conditions d'accès à la langue cible. En effet les apprenants débutants en milieu naturel semblent pouvoir se passer du marquage morphologique tout en développant un système permettant d'assurer une communication efficace (cf. Klein et Perdue 1997).

INPUT ET FOCALISATION SUR LA FORME

La question de savoir si un input axé sur la forme enseignée est plus bénéfique à l'apprenant que celui axé essentiellement sur le sens reste d'actualité dans le domaine de l'acquisition des langues secondes.

Certains travaux discutent l'efficacité des approches d'enseignement de langues dites « Form-focused instruction » (FFI) et celles dites « Meaning-focused instruction » (MFI) (cf. Doughty et Williams 1998).

D'après MFI, l'objectif de l'enseignement des langues est de guider les apprenants vers le développement du savoir implicite à travers l'apprentissage inconscient et incident. L'apprenant doit ainsi être engagé dans le traitement et l'utilisation de la langue cible à des fins communicatives. Bien que le cours de langue dans cette approche soit basé sur la communication et non pas sur la forme, le travail sur la forme n'est pas complètement exclu. L'approche MFI propose deux types d'intervention formelle (cf. Long 1988 et Doughty 1991) : « focus on forms » (FoFs) et « focus on form » (FoF). Dans FoFs, l'enseignant planifie à l'avance le travail sur les formes, tandis que dans FoF, l'enseignant profite des tentatives incidentes lors d'une tâche communicative pour encourager les apprenants à porter l'attention sur la forme (cf. Basturkmen, Loewen & Ellis 2002; Doughty & Williams 1998). Le sens et la communication restent tout de même prioritaires.

L'approche FFI fait une distinction entre FFI-implicite et FFI-explicite. Dans le premier cas, le cours est axé sur le sens et sur la communication,

le métalangage est absent et les formes sont contextualisées. Dans le deuxième cas, le cours se caractérise par le recours au métalangage et par l'entraînement contrôlé des formes en classe de langue où la langue cible fait l'objet de l'étude. Les formes enseignées sont sélectionnées à l'avance. Des travaux issus de cette approche montrent un certain effet de FFI sur l'acquisition de L2 (cf. p.ex. Pica 1983 et Norris et Ortega 2000).

Le choix de la méthode de l'enseignement peut être également lié à l'approche des corrections en classe de langues. Différents types de corrections sont étudiés dans des recherches en acquisition des langues secondes : une correction explicite où l'enseignant signale et corrige l'erreur ; une reformulation (« recast ») où l'enseignant reformule tout ou partie d'un énoncé en fournissant la bonne forme ; une demande de clarification ; un commentaire métalinguistique ou encore une sollicitation de l'apprenant par l'enseignant de reformuler ou de compléter l'énoncé (Lyster & Ranta 1997). De façon générale, l'approche FFI, surtout « explicite », favorise les corrections explicites, tandis que l'approche MFI préfère les demandes de clarification. Cependant, on ne peut pas exclure le chevauchement entre ces différents types de corrections.

Ces distinctions sont pertinentes pour les travaux sur le type de l'input comme dans la présente étude.

Données et méthodologie : acquisition initiale du polonais

Les données de notre étude proviennent du projet intitulé « Varieties of Initial Learners in Language Acquisition: controlled classroom input and elementary forms of linguistic organisation » (VILLA). Ce projet se donne pour but d'étudier les premières étapes d'acquisition d'une langue étrangère où l'input constitué par le cours d'initiation au polonais est entièrement contrôlé. Le corpus VILLA offre une documentation complète des séances d'enseignement du polonais (enregistrements audio et vidéo), des acquis des apprenants en polonais (tests en langue étrangère) et des profils individuels (cf. Dimroth et al. 2013).

Dans cinq pays européens (France, Italie, Allemagne, Angleterre et Pays-Bas), des apprenants ont été exposés à un cours d'initiation au polonais (9 séances soit 14 heures de cours au total) assuré par une enseignante de langue maternelle polonaise, recrutée spécialement pour cette expérimentation. La méthodologie d'enseignement adoptée s'appuie pour l'essentiel sur les principes de l'approche

communicative : les contenus linguistiques sont introduits en fonction de différentes situations de communication et en relation avec les actes de parole qui les définissent. L'enseignante utilise des dialogues pour introduire différents éléments linguistiques.

L'input fourni est exclusivement monolingue sans recours à la langue maternelle des apprenants. Ce choix a été motivé par la méthodologie de recueil des données qui préconisait le contrôle maximal de différents types de variables. Il est difficile de recruter un enseignant maîtrisant les 5 langues maternelles des apprenants. Le projet a donc choisi de garder le même enseignant au détriment d'un recours possible à la langue maternelle pendant les séances.

En dehors de cette ligne de conduite générale en matière de méthodologie d'enseignement, dans chaque pays (sauf en Allemagne) deux groupes distincts d'apprenants ont suivi deux types de cours de langue polonaise, différenciés par le degré d'explicitation des formes grammaticales abordées par l'enseignante : un cours axé sur le sens (*Meaning based input*) et un cours axé sur la forme (*Form based input*). Cette contribution s'appuie sur les données provenant des apprenants francophones du polonais ayant suivi les deux types de cours de polonais, et examine l'appropriation du paradigme de l'instrumental féminin et masculin à travers les performances de ces apprenants à deux tâches en polonais, une tâche de jugements de grammaticalité et une tâche de production ciblée.

SUJETS ET TYPE D'INPUT REÇU

Les apprenants francophones présentant le même profil (âge, niveau d'instruction, type d'études, etc.) ont suivi les 14 heures du cours de polonais et étaient repartis en deux groupes. Chaque groupe a été soumis à un des deux types de cours, différenciés par le degré d'explicitation des formes grammaticales abordées par l'enseignante. Un groupe constitué de 17 sujets a suivi le cours axé sur le sens (*Meaning-based input, MB*), tandis que l'autre composé de 18 sujets, un enseignement davantage axé sur la forme (*Form-based input, FB*), le contenu des cours restant le même. Le groupe d'apprenants du cours de type *FB* avait accès à des supports visuels où les formes enseignées étaient soulignées et regroupées selon les paradigmes grammaticaux (cf. annexe). Dans ce type de cours, l'enseignant a procédé à une correction plus systématique et axée sur la forme, ce qui n'était pas le cas dans le cours de type *MB*. Cependant, aucune explication métalinguistique n'a été fournie, ce qui s'explique par le fait que tous les cours étaient entièrement assurés en polonais. Le niveau initial de l'apprentissage ne permettait pas d'utiliser la langue cible pour les explications grammaticales.

Ainsi, la variable de l'input (*FB* vs *MB*) dans le projet VILLA ne se situe pas de façon rigoureuse par rapport à une des deux approches, MFI

et FFI, exposées dans la section 1.2. Les cours globalement axés sur la communication se différencient par une modification au niveau de la présentation des formes enseignées et des corrections ponctuelles de l'enseignante.

TÂCHES ET PROCÉDURES

Les apprenants étudiés ont effectué deux tâches expérimentales, des jugements de grammaticalité et des questions-réponses à l'oral, qui ont été conçus de façon à pouvoir observer la perception et la production de la même opposition morphologique nominale: l'instrumental féminin et masculin vs le nominatif féminin et masculin. Ces deux tâches ont été proposées aux apprenants une première fois (T1) après la 3^e leçon (4h30 d'exposition au polonais) et une deuxième fois (T2) après la 7^e leçon (10h30 d'exposition au polonais).

La tâche de jugement de grammaticalité, réalisé sur E-prime, contient des phrases avec des items cibles (noms des nationalités ou des métiers) et avec des distracteurs. Après avoir entendu une phrase, l'apprenant appuie sur le bouton : « oui » ou « non » respectivement si la phrase est correcte ou pas à son avis.

Ex. 1

Albert jest fotografem / *Albert est photographe* (=Masc/
Instrumental)

*Tomasz jest fotograf / *Tomasz est photographe* (=Masc/Nominatif)

Daniela jest artystką / *Daniela est artiste* (=Fém/Instrumental)

*Anna jest artystka / *Anna est artiste* (=Fém/Nominatif)

La tâche de « questions-réponses à l'oral » est conçue de façon à solliciter la production du même type d'items que la tâche de jugements. Ainsi, les apprenants voient d'abord une icône qui symbolise le genre (féminin ou masculin), ensuite une image qui représente une nationalité ou une profession, et finalement ils entendent la question qui sollicite une réponse soit avec le cas nominatif, soit avec l'instrumental.

Ex. 2

Kto to jest ? (*qui est-ce ?*)

to jest student-Ø (Nominatif)

c'est étudiant

kim on jest? (*il est qui ?*)

on jest student-em (Instrumental)

il est étudiant

Les items nominaux cibles dans les deux tâches, à part la variable du genre (féminin et masculin), se caractérisent par deux autres variables. Il s'agit de la fréquence de ces items dans l'input, et de leur similarité lexicale avec les mots des langues sources considérées dans le projet, i.e. leur transparence.

Nous avons établi d'emblée une catégorie de mots fréquents que l'enseignant devait utiliser de façon fréquente durant les séances.

Ainsi, les mots fréquents correspondent aux items employés au moins 20 fois dans l'input. Ce degré de fréquence étant identifié par Goldschneider et DeKeyser (2001) comme ayant un effet sur le traitement de l'input en L2.

En ce qui concerne la transparence, les mots dans l'input sont soit transparents soit opaques. Ce classement a été fait suite à un test de transparence effectué avant la préparation du cours de polonais. Ainsi, la catégorie de noms transparents correspond aux mots qu'au moins 50 % des locuteurs natifs des 5 langues sources du projet ont pu traduire en polonais sans aucune connaissance préalable de cette langue (mot transparent « francuz/français » vs. mot opaque « lekarz/médecin »).

L *'impact du type de l'enseignement sur l'acquisition de l'instrumental en polonais*

Le polonais, contrairement au français, est une langue flexionnelle comportant sept cas. En français, le seul marqueur de flexion nominale est le -s final, qui marque le pluriel à l'écrit, mais qui n'est pas perceptible à l'oral, à l'exception de certaines formes telles que -aux pour le pluriel de « cheval », « chevaux », perceptible à l'écrit et à l'oral. Les apprenants francophones doivent donc apprendre à percevoir et à produire le changement de la désinence des noms en polonais et le faire correspondre au contexte pertinent.

Le marquage casuel de l'instrumental en polonais est régulier. Les apprenants étudiés ont été confrontés à deux désinences, celle de l'instrumental masculin -em (lekarz-em/médecin) et celle de l'instrumental féminin -ą /ɔ̃/ (aktork-ą/actrice), utilisées dans le contexte de la présentation d'un personnage. La désinence de l'instrumental féminin est une voyelle nasale qui se dénasalise en fin de mot. L'enseignant ne prononce presque jamais la voyelle nasale /ɔ̃/ mais plutôt /ɔ/ sauf dans les répétitions isolées du mot.

Les apprenants du cours de type FB ont bénéficié d'une mise en relief à l'écrit de ces formes ainsi que des corrections des formes erronées produites pendant les activités durant le cours.

D'après certains travaux, la réflexion sur la forme linguistique permet d'attirer l'attention sur un paradigme linguistique en favorisant ainsi l'apprentissage. Ainsi, en comparant la manière dont les apprenants des deux groupes traitent l'instrumental durant les premières heures de l'exposition au polonais, nous tâcherons de répondre aux questions suivantes :

- 1) Les caractéristiques des items nominaux (leur transparence, leur fréquence et leur genre) jouent-elles un rôle différent dans le traitement en fonction de la focalisation plus ou moins explicite sur la forme ?
- 2) La focalisation sur la forme conditionne-t-elle différemment la progression entre la première et la deuxième passation des tâches ?
- 3) La focalisation sur la forme de l'instrumental aide-t-elle les apprenants dans la tâche des jugements de grammaticalité et dans la tâche de production ?
- 4) La focalisation sur la forme produit-elle un effet différent en jugement et en production ?

TÂCHE DE JUGEMENTS DE GRAMMATICALITÉ

Pour effectuer cette tâche, les apprenants s'appuient sur leur compréhension de la règle grammaticale concernant la formation et l'utilisation de l'instrumental.

Nous avons réalisé une analyse statistique de la variance, une ANOVA, sur les facteurs intra sujet « transparence », « fréquence », « temps et genre », et sur le facteur inter sujet « enseignement » pour les données de score correct des étudiants pour cette tâche.

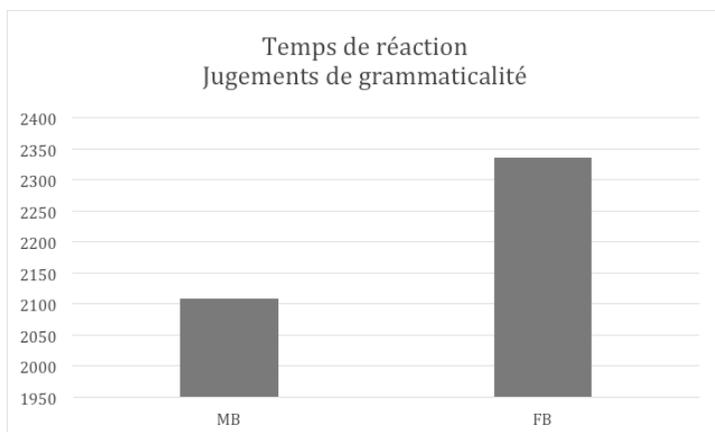
La comparaison des résultats obtenus par les deux groupes d'apprenants (*FB* et *MB*) ne montre pas de différences significatives quant à l'interaction entre les scores corrects de ces deux groupes et les caractéristiques des items cibles, à savoir leur niveau de fréquence dans l'input, leur degré de transparence, leur genre et le temps (deux moments de la passation du test, T1 et T2). Les apprenants seraient donc relativement imperméables à la focalisation sur la morphologie nominale enseignée en début d'acquisition. Le traitement de la règle de l'instrumental dans les jugements de grammaticalité ne serait donc pas influencé par la focalisation sur la forme.

Nous avons également réalisé une ANOVA sur les mêmes facteurs mais cette fois-ci sur les données de temps de réaction (RT) que le sujet emploie avant de juger une phrase.

Cette analyse montre une différence significative entre les deux groupes (Moyenne *MB* = 2108.810 ; Moyenne *FB*=2336.591 ; $p=0.01$). Ce résultat est illustré par le graphique ci-après.

Le groupe d'apprenants ayant suivi le cours *FB* emploie plus de temps pour traiter les phrases. Le temps de réaction de ces apprenants est plus long de 200 millisecondes que celui des apprenants du cours *MB*. Cette différence ne change pas entre la première et la deuxième passation du test. Les 4h30 qui séparent les deux passations du test, constituent une période trop courte pour augmenter la vitesse de traitement.

Les apprenants exposés à l'input *FB* traitent donc les phrases avec plus de difficulté que ceux exposés à l'input *MB*. Ceci pourrait être lié à la



Graphique 1. Tâche de jugement de grammaticalité – type de l'input (MB vs FB) et temps de réaction (en millisecondes)

mise en question plus rapide des hypothèses que les apprenants formulent sur le fonctionnement de la langue cible au tout début de l'acquisition. L'apprenant tente de s'appuyer sur les indices morphologiques (les désinences mises en relief dans le cours *FB*), ce qui perturbe le traitement initial.

Le temps de réaction (RT) plus long indique l'impossibilité à appliquer une règle par l'apprenant du fait qu'elle est devenue « critique » dans le sens de Klein (1987/1989), et qu'elle est en cours de révision.

TÂCHE DE PRODUCTION « QUESTION-RÉPONSE À L'ORAL »

Dans cette tâche, les apprenants doivent produire les items avec la marque de l'instrumental féminin ou masculin selon le contexte. Au stade initial d'acquisition, les apprenants produisent des items qui sont reconnaissables sur le plan phonétique par rapport aux items du polonais ainsi que les items prononcés de façon très approximative. Dans notre analyse, nous avons jugé comme corrects, les items avec une désinence de l'instrumental féminin et masculin clairement identifiable même si le radical ne correspondait pas complètement au nom en polonais.

Comme nous l'avons précisé au début de la section 3, la désinence de l'instrumental féminin (-ą /ɔ̃/) présente dans l'input correspond essentiellement au son /ɔ/. En effet, les apprenants ne produisent que de façon sporadique la voyelle nasale (/ɔ̃/) à la fin des noms féminins marqués à l'instrumental. C'est pourquoi, nous avons considéré comme correctes, dans les productions des apprenants, les réalisations suivantes de la désinence de l'instrumental féminin: /on/, /om/, /o/.

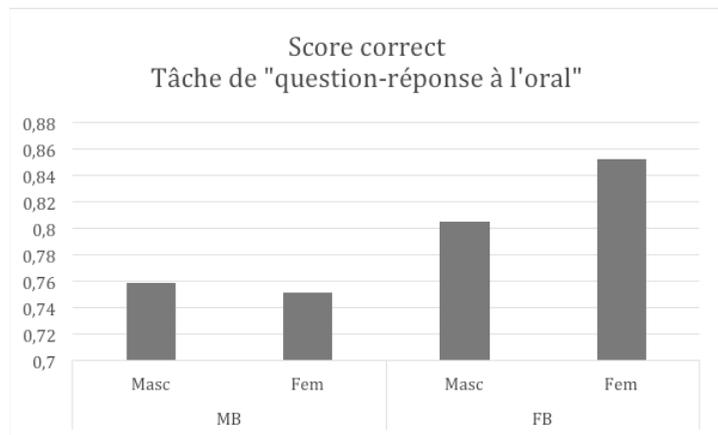
Ex. 3

Phrase correcte en polonais	Productions des apprenants
On jest Amerykaninem <i>Il est Américain (Intr-Masc)</i>	On jest Amerikiem
On jest lekarzem <i>Il est médecin (Instr-Masc)</i>	On jest lukaŕem
Ona jest policjantką <i>Elle est policière (Instr-Fem)</i>	Ona jest poliskom/o
Ona jest Niemką <i>Elle est Allemande (Instr-Fem)</i>	Ona jest Niemskon/o

La comparaison des productions des deux groupes montre une seule interaction significative attestée entre le genre de l'item produit et le type de l'input, MB et FB ($F(1,34)=9.142$; $p<0.01$; ANOVA sur les facteurs intra sujet « genre », et sur le facteur inter sujet « type d'input » pour les données de score correct des étudiants étudiés).

Comme le montre le graphique, les apprenants ayant suivi le cours de type FB produisent correctement plus d'items féminins que les apprenants du groupe MB. Les scores corrects des items masculins sont similaires dans les deux groupes. Cette tendance se maintient entre la première et la deuxième passation du test.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la désinence de l'instrumental masculin est phonologiquement très saillante (-em) et régulière (lekarz-em, francuz-em, etc). Contrairement à la désinence de l'instrumental féminin qui, tout en étant elle aussi régulière, peut entraîner des difficultés au niveau de la perception phonologique. Rappelons que la voyelle nasale -ą /ɔ̃/ subit une dénasalisation en fin du mot



Graphique 2. Score correct dans la tâche de « question-réponse à l'oral », genre de l'item et type de l'input

(/aktorkã/ devient /aktorkɔ/), phénomène présent dans l'input adressé aux apprenants.

L'instrumental masculin pourrait être considéré comme plus saillant car sa désinence est rapidement identifiée. La mise en relief de cette forme dans le cours FB ne favorise pas la production de ces apprenants par rapport à ceux qui ont suivi le cours du type MB. Le traitement d'une forme morphologique saillante et régulière ne dépend pas du degré de l'explicitation de cette forme mais plutôt d'un principe général de traitement du langage identifié par Slobin (1985) en acquisition de la L1 et confirmé en acquisition des L2 par des apprenants adultes (Slobin 1993, 2012). Il s'agit du principe de la saillance perceptuelle de l'input selon lequel une forme perceptuellement saillante et régulière est traitée très précocement.

Contrairement à la désinence de l'instrumental masculin, celle de l'instrumental féminin est plus difficile à percevoir et ne peut pas être traitée aussi rapidement au début de l'exposition à l'input de la nouvelle langue. L'attention des apprenants du cours FB est attirée sur cette forme (cf. annexe).

Ce résultat suggère donc que l'impact de la focalisation sur la forme peut varier selon le type de forme enseigné. Moins la forme est perceptuellement saillante, plus sa mise en relief facilite sa production.

Par ailleurs, la comparaison des performances des apprenants des deux groupes dans les deux tâches, nous invite à penser que la focalisation sur la forme n'a pas le même effet dans les jugements et dans la production.

D *iscussion et conclusions*

Revenons maintenant aux questions posées au début de la troisième partie de cet article.

Quant à la question (1) sur le rôle des caractéristiques des noms dans le traitement des formes de l'instrumental, nos résultats montrent que la transparence et la fréquence jouent un rôle important dans le traitement (comme cela a été montré également par Hinz *et al.* 2013) mais n'interagissent pas différemment selon le type de l'input reçu. En revanche, le genre de l'item agit différemment selon le type de l'input, mais seulement en production. On y reviendra plus loin.

En ce qui concerne la question (2), la durée d'exposition à la langue cible qui sépare la première et la deuxième passation des tâches n'a pas un effet différent en fonction du type de l'input. Les deux groupes augmentent leurs scores en T2 de façon similaire.

À la question (3) sur les bénéfices de la focalisation sur la forme aux stades initiaux de l'acquisition dans les deux types de capacités sollicitées, jugement et production, les résultats exposés apportent une réponse mitigée. Le cours de type *FB* apporterait une aide en production mais pas au niveau des jugements. À la question (4) concernant un effet de la focalisation sur la forme, supposé différent sur les jugements et sur la production, la réponse est affirmative.

Quant à la tâche de jugement, on pourrait soutenir que le processus d'acquisition de la morphologie nominale, dans le cas des apprenants ayant suivi le cours de type *FB*, n'est pas plus rapide que dans le cas des apprenants du cours de type *MB*. De plus, le traitement de la règle est perturbé chez les apprenants ayant assisté au cours de type *FB*, ce qu'indique le résultat concernant le temps de réaction. Nous proposons deux interprétations. Ce résultat suggère que la focalisation sur la forme n'a pas d'effet facilitateur sur les jugements au début de l'apprentissage. On pourrait émettre l'hypothèse selon laquelle les bénéfices de l'exposition à une focalisation sur la forme pourraient donner leurs fruits à long terme même si nos données ne permettent pas de la vérifier, vu la durée relativement brève de la période d'observation. Il est possible que le traitement de l'input et l'entrée dans le système casuel demandent un certain temps. L'apprenant doit être, au début d'apprentissage, exposé à un input communicatif pour percevoir la relation entre les formes et les fonctions. Une fois cette première analyse effectuée, une focalisation sur la forme pourrait rendre le traitement plus efficace. La focalisation sur la forme introduite trop tôt par l'enseignant ne ferait que perturber cette première analyse de l'apprenant.

Quant à la tâche de production, le *FB* pourrait constituer un facteur facilitant la production des formes correctement marquées. Cependant, l'efficacité de la focalisation sur la forme dépendrait de ses caractéristiques. Pour traiter les formes perceptuellement saillantes et régulières, l'apprenant n'aurait pas besoin d'une mise en relief particulière. Il pourrait les intégrer facilement dans le système de son lecte, grâce au principe général du traitement du langage. Ce serait surtout des formes plus opaques et irrégulières dont l'acquisition pourrait être rendue plus efficace par la présentation explicite lors du cours de langue, et conduire à une production appropriée plus précoce.

Cette contribution initie une réflexion sur l'impact du type d'instruction en termes de la présentation explicite des règles de grammaire, sur la construction du lecte des apprenants. Le corpus du projet *VILLA* offre d'autres points de comparaison. Ainsi, deux pistes sont à envisager.

D'une part, le résultat qui montre que l'effet de la focalisation sur la forme peut varier en fonction du type de compétences mobilisées par la tâche (ici jugements vs production), pourrait être complété par l'analyse des performances des mêmes apprenants face à d'autres tâches

impliquant la perception phonologique, la compréhension ou la production plus longue et semi-libre.

D'autre part, notre résultat sur l'effet bénéfique du cours de type *FB* sur la production des formes moins régulières et moins saillantes dans l'input pourrait être confirmé ou nuancé grâce à l'analyse des performances des mêmes apprenants dans des tâches qui font intervenir d'autres règles de grammaire enseignées et d'autres paradigmes (p.ex. d'autres oppositions casuelles tels que l'Accusatif vs le Nominatif et l'ordre des mots ou la morphologie verbale).

Quelle est l'exploitation possible de ce type de recherche en didactique des langues étrangères ? Il n'est pas sûr que les résultats exposés dans cet article puissent avoir un impact direct sur la mise en place de nouvelles méthodes d'enseignement. Et ce n'est probablement pas le but recherché. En revanche, la diffusion de ce type de recherche auprès des didacticiens des langues constitue, à notre avis, le point de départ d'un échange entre les praticiens et les chercheurs. Les réactions des enseignants concernant l'applicabilité des résultats des recherches en acquisition en classe de langues pourraient donner lieu à une « recherche en action ». D'une part, la didactique puiserait dans des résultats des travaux en acquisition pour mettre en place des dispositifs d'enseignement conformes à ces résultats. D'autre part, la recherche en acquisition devrait s'appuyer sur les résultats de cette application, pour étudier en retour la faisabilité des préconisations initialement proposées par les chercheurs en acquisition des langues.

Bibliographie

- BARDOVI-HARLIG K. (1992), « The relationship of form and meaning/ A cross-sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language ». *Applied psycholinguistics*, 13, p. 253-278.
- BASTURKMEN H., LOEWEN S. et ELLIS, R. (2002), "Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom". *Language Awareness* 11(1), p. 1-13.
- CARROLL S. et WIDJAJA E. (2013), "Learning exponents of number on first exposure to an L2". *Second Language Research* 29(2), p. 201-229.
- DIMROTH C., RAST R., STARREN M., WATOREK M. (2013), "Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions: The VILLA project", *Eurosla Yearbook 2013*, Amsterdam: John Benjamins, p. 109-138.
- DOUGHTY C. (1991), "Does second language instruction make a difference: Evidence from empirical study of SL relativisation". *Studies in Second Language Acquisition* 13, p. 431-469.
- DOUGHTY C. et WILLIAMS J. (éds) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS R. et SHINTANI N. (2014), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.

- GOLDSCHNEIDER J. et DEKEYSER R. (2001), "Explaining the 'natural order of L2 morpheme acquisition' in English : A meta-analysis of multiple determinants". *Language Learning* 51, p. 1-50.
- HAN Z.-H. et LIU Z. (2013), "Input processing of Chinese ab initio learners". *Second Language Research* 29(2), p. 145-164.
- HINZ J., KRAUSE C., RAST R., SHOEMAKER E. et WATOREK M. (2013), "Initial processing of morphological marking in nonnative language acquisition: Evidence from French and German learners of Polish". *Eurosla Yearbook* 13, Amsterdam: John Benjamins, p. 39-175.
- KLEIN W. (1987/1989), *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, (pour la traduction française).
- KLEIN W. et PERDUE C. (1997), « The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?) ». *Second Language Research*, 13(4), p. 301-347.
- LARSEN-FREEMAN D. (2010), « Not so fast : A discussion of L2 morpheme processing ». *Language Learning*, 60(1), p. 221-230.
- LONG M. (1988), « Instructed interlanguage development », dans Beebe, L. (éd.) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, New York : Newbury House, p. 115-141.
- LYSTER R. et RANTA L. (1997), « Corrective feedback and learner uptake ». *Studies in Second Language Acquisition* 19(1), p. 37-66.
- MEISEL J.M. (1987), « Reference to past events and actions in the development of natural second language acquisition », dans Pfaff, C. (éd.), *First and Second Language Acquisition Processes*, Rowley, Ma : Newbury House, p. 206-224.
- NORRIS J. M. et ORTEGA L. (2000). « Effectiveness of L2 instruction : A research synthesis and quantitative meta-analysis », *Language Learning* 50(3), p. 417-528.
- PERDUE C. (ed.) (1993), *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*, Vol. I et II. Cambridge: Cambridge University Press.
- PICA T. (1983), « Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure ». *Language Learning* 33, p. 465-497.
- PARK E. S. (2011), « Learner-generated noticing of written L2 input: What do they notice and why? », *Language Learning*, 61, p. 146-186.
- RAST R., WATOREK M., HILTON H. et SHOEMAKER E. (2014), « Initial processing and use of inflectional markers: Evidence from French adult learners of Polish », dans Han, Z-H. et Rast, R. (éds.), *First Exposure to a Second Language: Learners' Initial Input Processing* Cambridge: Cambridge University Press, p. 64-106.
- SLOBIN D.J. (1985), « Crosslinguistic evidence for the language-making capacity », dans Slobin, D.J. (éd.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Vol. II, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1157-1256.
- SLOBIN D.J. (1993), « Adult language acquisition: a view from child language study », dans Perdue, C. (éd.) *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*. 2 Tomes. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 239-252.
- SLOBIN D.J. (2012), Child language study and adult language acquisition: Twenty years later, dans Watorek, M., Benazzo, B., Hickmann, M. (éds), *Comparative Perspectives to Language Acquisition: Tribute to Clive Perdue*. Multilingual Matters, p. 420-442.
- STARREN M. (2001), *The Second Time: The Acquisition of Temporality in Dutch and French as a Second Language*. Utrecht: LOT.
- TRÉVISIOL-OKAMURA P. et KOMUR-THILLOY G. (2011), (éds.). *Discours, acquisition et didactique des langues: Les termes d'un dialogue*. Paris: Orizons.

- VÉRONIQUE D. (2000), (éd.), « Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition ». *Études de Linguistique Appliquée*, 120.
- VÉRONIQUE D. (2005), « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 23, p. 9-42.
- VANPATTEN B. (éd.) (2004), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- WATOREK M. et PERDUE C. (2005), « Psycholinguistic Studies on the Acquisition of French as a Second Language : The 'Learner Variety Approach' », dans Dewaele, J.-M (éd). *Focus on French, Multilingual Matters*, p. 1-16.

A nne^xe

Input : *Meaning-based*
présentation => instrumental

Kim on jest?

Niemcem  listonoszem  

Kim ona jest?

Niemką  aktorką  

Une évaluation formative de FLE fondée sur les itinéraires d'acquisition est-elle possible ?

JONAS GRANFELDT, MALIN ÅGREN
CENTRE DE LANGUES ET DE LITTÉRATURE,
UNIVERSITÉ DE LUND

Depuis une quarantaine d'années, les recherches sur l'acquisition des langues étrangères (RAL) s'intéressent aux questions fondamentales de comment et pourquoi dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère. Comment l'apprenant développe-t-il un nouveau système linguistique (dit interlangue) et pourquoi suit-il un itinéraire plutôt qu'un autre ? Dès le début de ces recherches dans les années 1970, on s'est intéressé à la description empirique des étapes du développement grammatical de cette interlangue. À partir des hypothèses sur son indépendance, sur sa régularité et sur sa progression dans le temps, les chercheurs se sont donné la double tâche de décrire les itinéraires d'acquisition de certains phénomènes morphosyntaxiques et de réunir ceux-ci en niveaux, des stades d'acquisition, traversés par l'apprenant de français langue étrangère (FLE). À l'heure actuelle, ces recherches ont atteint un certain niveau de maturité, ce dont témoigne la publication d'un nombre d'articles et d'ouvrages de synthèses (pour le français, voir Bartning & Schlyter, 2004; Labeau & Myles, 2008; Véronique et al., 2009).

En effet, tout au long de l'histoire des recherches en RAL, la question de l'interprétation de ses résultats dans le contexte didactique a été posée (voir Véronique, 2005): dans quelle mesure, où et comment les résultats de la RAL sont-ils pertinents pour la didactique des langues étrangères (DDL) ? Selon les auteurs, les réponses ont été différentes et nous n'avons pas la place ici de dresser leur bilan (voir Coste, 1992; Véronique, 2005). Nous nous contenterons dans cette introduction de mentionner trois domaines qui sont discutés dans la littérature: la

relation entre le stade de développement de l'apprenant et l'*enseignabilité* des structures grammaticales (Pienemann, 1984); la construction de *grammaires pédagogiques* plus en harmonie avec les stades de développement (Véronique, 2005; Prodeau, Lopez & Véronique, 2012) et, finalement, la possibilité de se servir des stades de développement dans le but *d'évaluer les compétences linguistiques* des apprenants (Hyltenstam, 1985; Clahsen, 1985; Ellis, 2001, mais voir aussi la critique de Bachman & Cohen, 1998; Purpura, 2004). C'est cette dernière piste que nous suivrons dans cet article.

Notre interprétation de l'état actuel des recherches sur les itinéraires et les stades d'acquisition nous laisse penser que c'est dans les pratiques évaluatives formatives et/ou diagnostiques des enseignants que l'optique et les résultats des RAL seront, selon notre hypothèse, pertinents parce que, comme l'avait également noté Véronique (2005), les itinéraires d'acquisition contiennent un potentiel didactique. L'activité évaluative fait partie intégrante de la DDL (voir par exemple le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe 2001) et constitue d'ailleurs une activité fréquente au quotidien du professeur des langues. Ayant émis cette hypothèse générale sur l'intégration des recherches en RAL dans le contexte de l'évaluation en DDL, nous nous sommes posé trois questions :

- 1) Comment peut-on envisager une analyse de l'interlangue sous forme d'évaluation formative et/ou diagnostique de la part des professeurs des langues ?
- 2) Quel est le degré de corrélation entre l'analyse par stade d'acquisition et l'évaluation des professeurs de FLE ?
- 3) Que disent les professeurs eux-mêmes sur l'évaluation diagnostique et formative en général et sur l'utilité des itinéraires d'acquisition pour cette activité ?

Dans cet article nous aborderons chacune de ces trois questions. Dans un premier temps nous présenterons brièvement le modèle d'acquisition de FLE qui se trouve à la base de nos recherches dans ce domaine. Pour des raisons d'espace, nous nous concentrerons ici sur l'expression écrite en FLE.

L *e modèle de Bartning & Schlyter (2004) et son application à l'écrit*

Dans le contexte suédois, les recherches en acquisition du FLE ont connu une productivité remarquable pendant les dernières décennies. S'appuyant sur des itinéraires acquisitionnels observés pour une vingtaine de phénomènes morphosyntaxiques différents (p.ex. la finitude,

l'accord sujet-verbe, le temps et l'aspect, la négation, la subordination, etc.), Bartning et Schlyter (2004) ont publié une synthèse de ces travaux. Cette publication est basée sur deux grands corpus oraux de situations spontanées où les apprenants de FLE ont recours à des connaissances implicites et automatisées en français parlé. En analysant des données empiriques longitudinales et transversales, les auteures ont pu observer un développement relativement semblable chez différents types d'apprenants, guidés et non-guidés, d'âges variés et exposés à différents types d'input français. L'idée principale de Bartning et Schlyter (2004) est que l'apprenant suédophone de FLE passe par des étapes d'acquisition relativement stables en s'approchant petit à petit de la langue cible. Il est donc possible de se prononcer sur son *profil morphosyntaxique* à un moment précis de son acquisition.

Bartning et Schlyter (2004) proposent un modèle basé sur six stades de développement allant des débutants (stade 1) aux apprenants très avancés (stade 6). En prenant l'exemple de la finitude, de l'accord sujet-verbe en nombre et du TMA (temps, mode, aspect), le Tableau 1 illustre le fait que les itinéraires d'acquisition de phénomènes spécifiques (sur l'axe horizontal) sont liés à un nombre limité de stades de développement (sur l'axe vertical).

Le modèle brièvement résumé ci-dessus décrit donc le développement morphosyntaxique des apprenants suédophones en français

Tableau 1. Exemples de séquences acquisitionnelles et de stades de développement en FLE

	Stade 1 Initial	Stade 2 Post-initial	Stade 3 Inter- médiaire	Stade 4 Avancé bas	Stade 5 Avancé moyen	Stade 6 Avancé supérieur
% Finitude verbes lexicaux	50–75 %	70–80 %	80–90 %	90–98 %	100 %	100 %
% Accord sujet-verbe (3 ^e personne PL) Verbes lexicaux	–	–	quelques cas	≈ 50 %	peu d'erreurs	100 %
Temps Mode Aspect	présent	présent (futur per) (PC)	présent futur per. PC (imparfait)	présent futur per PC imparfait	présent futur per PC imparfait plus-q-parf futur simp condit.	présent futur per PC impf plus-q-parf futur simp condit. subjonctif

parlé. Granfeldt (2006) a cependant démontré que le modèle est aussi pertinent pour l'analyse de la production écrite des apprenants de FLE quand celle-ci est centrée sur la production spontanée qui invite à la mise en œuvre de connaissances automatisées. Il s'avère que le développement de l'interlangue à l'écrit ne se distingue pas significativement de la production orale pour les structures grammaticales analysées ici.

Poursuivant l'analyse de la langue écrite des apprenants de français, Ågren (2008) a testé l'hypothèse suivant laquelle la morphologie écrite du français, souvent silencieuse à l'oral, évolue aussi selon un itinéraire systématique. L'étude de Ågren (2008) montre un développement progressif et rapide de la morphologie du nombre (singulier-pluriel) en FLE écrit qui débute dans le syntagme nominal (-s) pour s'étendre vers le syntagme verbal (-ent). Au stade initial, la distinction du pluriel est produite surtout là où elle est sémantiquement motivée, c'est-à-dire au niveau du quantifieur et au niveau du nom. Aux stades post-initial et intermédiaire intervient une phase très créative où les apprenants essaient de mettre en œuvre l'accord nominal et verbal du français écrit, sans pour autant l'avoir entièrement automatisé. Les textes d'apprenants révèlent une grande variation de formes qui témoignent d'une interlangue en développement. Finalement, au stade avancé bas (cf. stade 4), les apprenants de FLE atteignent un taux d'accord en nombre à l'écrit qui est stable et largement en accord avec la langue cible.

Le logiciel *Direkt Profil* comme interface entre RAL et DDL

En tenant compte des résultats empiriques résumés brièvement ci-dessus, comment pourrait-on envisager une analyse de l'interlangue sous forme d'évaluation diagnostique ou formative de la part des professeurs de FLE ? Deux contraintes s'imposent pour répondre à cette question. La première est d'ordre temporel alors que la deuxième concerne les compétences nécessaires des professeurs. Pallotti (2010) souligne qu'une analyse complète de l'interlangue demande à la fois une expertise spécifique, une formation de linguiste avec une orientation vers l'acquisition, et du temps. À notre avis, il est peu vraisemblable que le professeur de FLE ait la possibilité de faire ce travail dans le cadre de sa pratique évaluative régulière. Voici l'une des raisons pour laquelle nous avons entrepris, il y a dix ans, la construction d'un logiciel nommé *Direkt Profil* (Granfeldt & Nugues, 2007), qui permet d'automatiser une partie des analyses. Grâce aux technologies de Traitement Automatique des

Langues (TAL), *Direkt Profil* permet d'effectuer des analyses de l'interlangue et de les présenter sous forme pédagogique. Nous avons avancé l'hypothèse que le recours à un tel système pourrait agir comme *interface* entre RAL et DDL (Granfeldt & Ågren, 2014a et b).

Direkt Profil est un analyseur morphosyntaxique conçu pour analyser des textes de FLE et construit à l'aide de techniques de TAL robustes, c'est-à-dire des techniques dont la maturité dans la discipline est telle que leur résultat est stable et fiable. Son but est double: 1) produire automatiquement un profil grammatical des constructions, correctes ou non, utilisées dans un texte de FLE, et 2) lui attribuer le stade de développement selon le modèle de Bartning & Schlyter (2004). Le système, sa construction et ses performances ont fait l'objet de présentations et d'évaluations détaillées dans des articles précédents (cf. Granfeldt et al., 2005; Granfeldt & Nugues, 2007), raison pour laquelle nous nous contenterons ici de donner une brève description de son fonctionnement.

Direkt Profil fonctionne en mode client-serveur où le serveur réalise l'annotation d'un texte et le client, intégré à un navigateur, prend en charge l'affichage et l'interaction. Aucune installation au préalable n'est nécessaire: il suffit de se connecter sur la page web de *Direkt Profil* (www.profil.sol.lu.se) où l'accès au système est libre. L'interface du programme est conçue pour que les chercheurs (ou les enseignants/apprenants) puissent copier des textes écrits et les soumettre à l'analyseur. Après la connexion, l'utilisateur se trouve face à un écran d'analyse où il écrit ou colle un texte. L'utilisateur appuie sur le bouton « Analyser le texte » et le programme identifie certaines structures caractéristiques du développement morphosyntaxique en FLE (voir

Figure 1: Le résultat de l'analyse morphosyntaxique du logiciel *Direkt Profil*

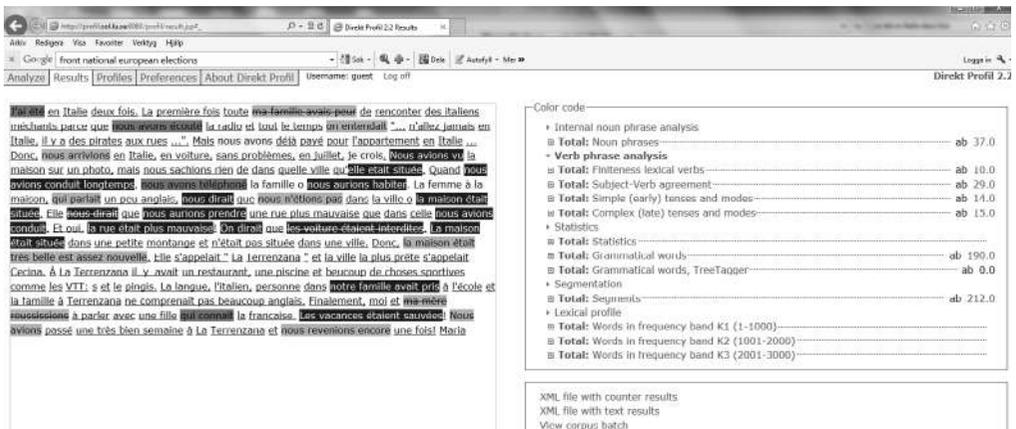


Figure 1). Le système affiche les résultats sur l'écran qui, lui, est divisé en deux parties. Dans la partie de gauche, les structures détectées sont colorées selon des codes que nous avons conçus au préalable alors que la partie de droite énumère les catégories d'analyse et le nombre d'occurrences de chaque catégorie. Dans un dernier temps, le système offre une estimation du stade de développement du texte, accompagnée d'une brève présentation pédagogique des caractéristiques de chaque stade selon le modèle de Bartning et Schlyter (2004).

La corrélation entre l'analyse par stade d'acquisition et l'évaluation des professeurs de FLE

L'analyse de l'interlangue et l'établissement des stades d'acquisition ont un intérêt pour les pratiques évaluatives des professeurs de FLE à condition qu'il existe une convergence entre l'évaluation intuitive des professeurs et l'analyse de *Direkt Profil*. Au fond, c'est la question de la validité d'une analyse d'interlangue pour les pratiques évaluatives des professeurs qui est en jeu. Dans le but de mieux comprendre le degré de corrélation entre ces deux manières d'évaluer la production écrite en FLE, nous avons effectué deux expériences.

Dans une première expérience, nous avons demandé à sept professeurs expérimentés de FLE en Suède d'évaluer 50 textes d'apprenants à des niveaux différents (Granfeldt & Ågren, 2014a). Les textes proviennent du corpus CEFLE (Ågren, 2008) et ont auparavant été analysés à la fois manuellement par des linguistes et automatiquement par le logiciel *Direkt Profil* pour établir leur stade de développement morphosyntaxique respectif. Parmi les 50 textes sélectionnés pour cette expérience, il y avait aussi 10 textes rédigés par de jeunes francophones natifs. Le logiciel a attribué à ces textes le stade 6 selon le modèle de Bartning & Schlyter (2004).

Deux tâches ont été proposées aux professeurs de FLE. Dans un premier temps, nous leur avons demandé d'évaluer séparément la forme (aspects de grammaire, lexique et orthographe) et le contenu (aspects communicatifs) et de proposer une moyenne du texte sur une échelle de Likert (de 1 à 6, où 6 représente le plus haut niveau). La consigne aux professeurs était de suivre les principes qu'ils utilisent quotidiennement dans leurs pratiques évaluatives de la production écrite. Dans un deuxième temps, nous leur avons demandé d'évaluer le niveau de certitude avec lequel ils ont effectué l'évaluation sur une échelle de Likert de 1 à 5 (où 5 représente un haut niveau de certitude).

Trois types de résultats quantitatifs seront brièvement commentés ici (voir Granfeldt & Ågren, 2014a pour les détails) : d'abord le degré de corrélation entre professeurs, ensuite le degré de corrélation entre l'évaluation des professeurs et l'analyse du logiciel *Direkt Profil* et, finalement, la relation entre la certitude de l'évaluation des professeurs et le stade de développement reflété par le texte.

Le tableau 2 montre le degré d'accord entre les trois types d'évaluation des professeurs (accord inter-juge mesuré par l'alpha de Krippendorff, voir Hayes & Krippendorff, 2007). Les résultats montrent qu'il y a très peu de variation entre les différents types d'évaluation effectués par les professeurs. Nous avons estimé que le niveau d'accord inter-juge est suffisamment élevé pour estimer que les évaluations sont fiables.

Tableau 2. L'accord entre les professeurs (Krippendorff's alpha)

	Accord inter-juge
Forme	.738
Contenu	.749
Moyenne	.750

Le deuxième résultat quantitatif concerne la corrélation entre les évaluations des professeurs et le stade de développement attribué à chaque texte par *Direkt Profil*. Pour avoir une seule mesure des professeurs, nous avons calculé la moyenne des sept évaluations de chaque texte. Dans une perspective comparative, le tableau 3 montre également une corrélation entre l'évaluation des professeurs et le nombre d'années d'études des élèves. Ces résultats indiquent que le stade de développement attribué par *Direkt Profil* montre une meilleure corrélation avec les trois types d'évaluations des professeurs, que le nombre d'années d'études de FLE des élèves. Ce résultat pourrait s'expliquer

Tableau 3. Corrélations entre les évaluations des professeurs, l'attribution du stade de développement par *Direkt Profil* et le nombre d'années d'études des élèves (Pearson rank order correlations)

	Professeurs évaluation forme	Professeurs évaluation contenu	Professeurs évaluation moyenne
<i>Direkt Profil</i> - stade de développement	.872	.876	.865
Nombre d'années d'études des élèves	.774	.780	.776

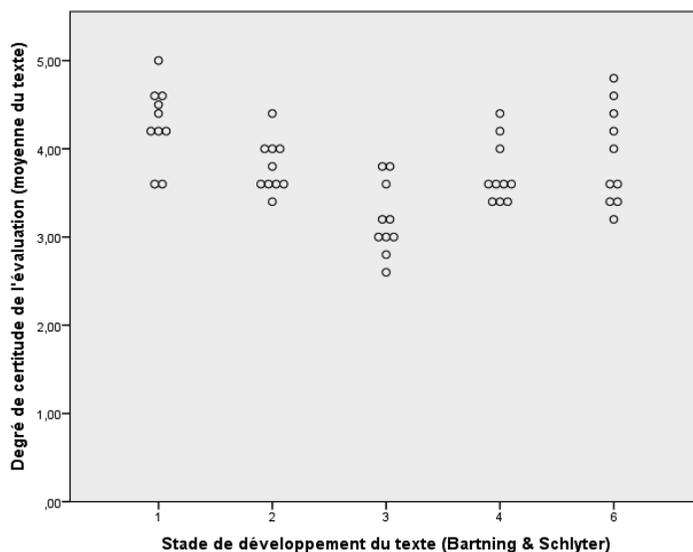


Figure 2: Le degré de certitude des professeurs dans leur évaluation des 50 textes

par l'hétérogénéité relative des niveaux linguistiques dans les classes de FLE.

Un troisième et dernier résultat se trouve présenté dans la Figure 2 qui montre la relation entre le stade de développement des textes et le degré de certitude dans les évaluations des professeurs. Il s'avère que les textes qui se trouvent aux deux extrêmes du modèle de Bartning & Schlyter (2004), aux stades 1 et 6 respectivement, sont les textes pour lesquels les professeurs se sentent les plus certains. Nous observons aussi que les textes au stade 3 sont ceux qui semblent poser le plus de difficultés aux professeurs, ce dont témoignent les scores de certitude plus faibles pour ces textes.

Ce résultat est intéressant dans la mesure où le stade 3 dans le modèle de Bartning & Schlyter (2004) est un stade caractérisé par un usage relativement riche et systématique de la langue cible mais toujours pas en accord avec la norme. L'interlangue y est très variable avec certaines constructions qui ne ressemblent ni à la langue cible ni à la langue source (le suédois). Il est possible que l'incertitude des professeurs dans l'évaluation des textes du stade 3 provienne de ce type de caractéristiques.

Tableau 4. Fréquence de types de commentaires par rapport au stade de développement

Stade B&S	Commentaires langue+contenu	Commentaires langue	Commentaires contenu	Autres	Total
Stade 1	13	4	2	1	20
Stade 2	14	5	1	-	20
Stade 3	8	11	-	1	20
Stade 4	12	7	-	1	20
Stade 6 (L1)	9	10	-	1	20
Total	56	37	3	4	100

L *'opinion des professeurs sur l'évaluation diagnostique et formative et sur l'utilité des itinéraires d'acquisition pour cette activité*

Dans une deuxième expérience, nous avons demandé à quatre professeurs de FLE de faire le même type d'évaluation de la production écrite en FLE (voir ci-dessus). Parmi les 50 textes du corpus CEFLE choisis pour la première expérience, un sous-ensemble de 25 textes a été sélectionné pour cette deuxième partie. D'abord, les professeurs y ont effectué la tâche d'évaluation mais également celle de faire un commentaire écrit de leur décision (le processus, les traits textuels importants, etc.). Ensuite, nous avons réuni les quatre professeurs de FLE pour un entretien dont l'objectif était de discuter de l'évaluation de la production écrite en FLE.

Parmi les commentaires écrits des professeurs, nous observons que 56 % contiennent à la fois des observations relatives à la langue (aspects formels) et au contenu (aspects communicatifs) du texte, ce qui est en accord avec les consignes. Le tableau 4 présente la fréquence de différents types de commentaires en fonction du stade de développement reflété par le texte.

Le tableau 4 montre également que les commentaires des professeurs qui portent uniquement sur la langue (37 %) sont beaucoup plus fréquents que ceux qui ne portent que sur le contenu. En outre, leurs distributions respectives sont presque opposées. Les rares commentaires qui ne portent que sur le contenu proviennent tous des textes d'apprenants des stades 1 et 2. En revanche, les commentaires qui portent uniquement sur la langue concernent surtout les textes des

stades 3, 4 et du groupe contrôle. Une explication possible serait que, dans leur processus évaluatif, les professeurs commencent par considérer les aspects communicatifs du texte. Si le texte communique à un niveau suffisant, ils vont également prendre en compte les aspects formels du texte. Inversement, les textes du plus haut niveau sont ceux qui risquent de n'avoir que des commentaires sur les aspects formels. Finalement, nous constatons que les professeurs fournissent plus de commentaires sur les aspects formels des textes que sur les aspects communicatifs, même si les derniers sont peut-être ceux qui sont considérés en premier par les professeurs. Nous y reviendrons ci-dessous.

Prenant en considération la variation et la fréquence des mots et des expressions utilisés par les professeurs pour commenter les textes, nous observons également une plus grande richesse au niveau des aspects formels. Le tableau 5 présente les mots les plus fréquents relatifs à ces deux aspects des textes. Il s'avère que les mots utilisés pour commenter la forme ne sont pas seulement plus fréquents, mais également plus diversifiés et plus précis.

Tableau 5. Les mots les plus fréquents pour commenter la langue et le contenu

Rang	Mots relatifs à la langue (fréq)	Mots relatifs au contenu (fréq)
1	vocabulaire (32)	récit/narratif/narré (26)
2	forme (24)	contenu (23)
3	verbe (15)	compréhensible (11)
4	phrases (12)	maigre (7)
5	formes verbales (9)	descriptif (9)
6	présent (9)	incompréhensible (4)
7	pronoms (9)	réfléchi (2)
8	adjectifs (6)	
9	paragraphes (7)	
10	temps verbal (5)	

Dans l'entretien, les quatre professeurs développent leurs idées sur l'évaluation de la production écrite en FLE. Dans le groupe, il y a un consensus sur la priorité des aspects communicatifs des textes dans le sens puisque, selon eux, c'est le critère le plus important pour évaluer un texte, indépendamment de son niveau linguistique. Ceci est en corrélation avec le curriculum des langues vivantes pour l'enseignement actuellement en vigueur en Suède. Plusieurs professeurs ont

proposé d'opérationnaliser le critère communicatif sous forme d'un critère de compréhensibilité générale. Le but, selon l'un des professeurs, devrait être qu'une personne francophone, sans connaissances de suédois, puisse comprendre le texte écrit en FLE.

Si le critère communicatif prévaut dans les pratiques évaluatives des professeurs, il est quelque peu étonnant que leurs commentaires penchent surtout vers les aspects formels du texte. Il peut y avoir plusieurs explications à cette contradiction apparente. D'abord, cela peut être une question d'accès à une terminologie appropriée. De par leur formation et de par leur pratique, les professeurs ont développé des compétences approfondies pour parler des aspects formels de la langue, alors qu'il n'est pas certain que la même compétence existe pour parler des aspects communicatifs. Ensuite, nous avons assisté, en Suède et ailleurs, à un tournant en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes où les aspects communicatifs sont aujourd'hui mis en avant dans les curriculums au détriment des aspects formels. Le regard sur « la norme » et sur l'usage normatif de la langue a changé, ce qui a créé une tension entre deux visions de l'enseignement et de l'évaluation des langues vivantes. L'un des professeurs interviewés constate que des termes comme « norme » et « erreur » sont difficiles à interpréter dans la situation actuelle et qu'ils sont souvent évités dans les documents officiels.

Selon les professeurs interviewés, c'est à cette discussion sur l'erreur que la perspective des itinéraires d'acquisition pourrait non seulement enrichir la discussion, mais aussi faire évoluer les pratiques évaluatives. Les professeurs constatent qu'un aspect central de la DDL consiste à pousser l'élève à prendre des risques linguistiques, à tenter des constructions qu'il ne maîtrise pas complètement et à faire des erreurs qui pourraient mener à une réflexion et finalement à un apprentissage. Les itinéraires d'acquisition permettraient ainsi de mieux voir à quel stade de développement se trouve l'élève. L'un des professeurs s'exprime ainsi concernant l'utilité des itinéraires morphosyntaxiques en DDL :

Si l'on [en tant que professeur de FLE] comprend un peu que l'élève se trouve dans une progression vers quelque chose, alors dans ce cas-là l'identification d'une erreur serait l'identification d'un pas en avant, plutôt que de la considérer comme une erreur qu'il faut éviter et corriger. [...]. Alors, finalement cela permet de mieux aider l'élève. On peut dire à l'élève: je comprends que tu es en train de développer cette structure, je vois que tu essayes de prendre le pas suivant.

C onclusion

Malgré l'importance potentielle des acquis en RAL pour la didactique des langues (DDL), l'on observe depuis longtemps une insuffisance de dialogue entre ces deux disciplines (Coste, 1992; Véronique, 2005 ; Trévisiol-Okamura & Komur-Thillo, 2011). Dans cet article, nous avons tenté de mettre en avant un terrain commun à exploiter : l'évaluation diagnostique de la production écrite des apprenants de FLE.

En effet, la possibilité d'utiliser les résultats des recherches en RAL dans une optique didactique est souvent restreinte par le fait qu'une analyse complète de l'interlangue exige à la fois une expertise spécifique de linguiste et du temps, deux ressources souvent limitées dans le contexte scolaire. Pourtant, de nouvelles possibilités s'ouvrent avec les synthèses des recherches en RAL et une analyse de l'interlangue automatisée telle que celle proposée par *Direkt Profil*. Ce logiciel rend l'évaluation de l'interlangue selon des stades de développement à la fois rapide et fiable. Quel en serait donc l'intérêt pour les enseignants ? Pour en savoir plus, nous avons examiné les pratiques évaluatives d'un groupe d'enseignants en les interrogeant sur les apports possibles des recherches en RAL pour ces activités. Dans une première expérience nous avons pu établir qu'il existe une bonne corrélation entre les évaluations des professeurs et celles proposées par *Direkt Profil*. S'il y a une incertitude de la part des enseignants c'est lorsqu'il s'agit d'évaluer des textes très variables aux stades intermédiaires. Nous sommes d'avis qu'ici les professeurs pourraient bénéficier des connaissances des RAL, ce qui est également confirmé par les professeurs dans notre deuxième expérience. Les professeurs interviewés prétendent que les itinéraires d'acquisition et les stades de développement pourraient effectivement leur apporter une meilleure compréhension de l'état actuel de l'interlangue de l'apprenant, de ce qui sera l'étape suivante du développement et l'interprétation des erreurs des élèves. Ainsi, grâce à son articulation autour de la chronologie de l'acquisition des constructions grammaticales, l'évaluation d'un texte d'apprenant sous l'optique des itinéraires d'acquisition pourrait informer à la fois le professeur de FLE et l'élève sur ce qui est acquis, ce qui est en émergence et ce qui émergera prochainement dans l'interlangue de l'élève.

Bibliographie

- ÅGREN M. (2008), « À la recherche de la morphologie silencieuse: Sur le développement du pluriel en français L2 écrit », *Études Romanes de Lund* 84, Université de Lund, Suède.
- BARTNING I., & SCHLYTER S. (2004), « Stades et itinéraires acquisitionnels des apprenants suédophones en français L2 », *Journal of French Language Studies*, 14, p. 281-299.
- BACHMAN L. F. & COHEN A. D. (éds.) (1998), *Interfaces between second language acquisition and language testing research*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CLAHSEN H. (1985), « Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency », dans Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (éds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 283-331.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Éditions Didier.
- COSTE D. (1992), « Linguistique de l'acquisition et didactique des langues: repères pour des trajectoires », dans Bouchard, R. et al., *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble, LIDILEM, p. 319-328.
- ELLIS R. (2001), « Some thoughts on testing grammar: An SLA perspective », dans Elder, C., et al. (éds.), *Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies*, Cambridge, CUP, p. 251-263.
- GRANFELDT J. (2006), « Évaluation du niveau lexical et grammatical à l'écrit en français langue étrangère: l'apport des analyses automatiques », *Revue française de linguistique appliquée* (11), p. 103-119.
- GRANFELDT J. & NUGUES P. (2007), « Evaluating stages of development in second language French: A machine learning approach », dans Nivre, J., et al. (éds.), *NODALIDA 2007 Conference Proceedings*, Tartu, Estonie, p. 73-80.
- GRANFELDT J., et al., (2006), « CEFLE and Direkt Profil: A new computer learner corpus in French L2 and a system for grammatical profiling », *Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation* Genoa, Italie, p. 565-570.
- GRANFELDT J., et al., (2005), « Direkt Profil: A system for evaluating texts of second language learners of French based on developmental sequences », *Proceedings of the Second Workshop on Building Educational Applications Using Natural Language Processing, 43rd Annual Meeting of the Association of Computational Linguistics*, Ann Arbor, US, p. 53-60.
- GRANFELDT J. & ÅGREN, M. (2014a), « SLA developmental stages and teachers' assessment of written L2 French: Exploring *Direkt Profil* as a diagnostic assessment tool », *Language Testing*, 31(3), p. 285-305.
- GRANFELDT J. & ÅGREN M. (2014b), « De l'acquisition des langues à l'évaluation en FLE – le logiciel *Direkt Profil* en application », *Mélanges CRAPEL Université de Neuchâtel*, no 35, p. 151-165.
- HAYES F. A., & KRIPPENDORFF K. (2007), Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.
- HYLTENSTAM K. (1985), « L2 learners'variable output and language teaching », In Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (éds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Philadelphia, Multilingual Matters, p. 113-136.
- KESSLER J.-U., & LIEBNER M. (2011), « Diagnosing L2 development. Rapid Profile », dans Pienemann, M. & Kessler, J. U. (éds.), *Studying*

- Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 132-148.
- LABEAU E. & MYLES F. (éds.) (2008), *The Advanced Learner Variety: The Case of French*, Contemporary Studies in Descriptive Linguistics, Amsterdam, Peter Lang.
- PALLOTTI G. (2010), « Doing interlanguage analysis in school contexts », *EUROSLA Monographs series 1*, p. 159-190.
- PIENEMANN M. (1984), « Psychological constraints on the teachability of languages », *Studies in Second Language Acquisition* 6, p. 186-214.
- PRODEAU M., LOPEZ S. & VÉRONIQUE D. (2012), « Acquisition of French as a Second Language: Do developmental stages correlate with CEFR levels? », *Apples – Journal of Applied Language Studies* Vol. 6 (1), p. 47-68.
- PURPURA J. E. (2004), *Assessing grammar*. Cambridge, CUP.
- TREVISIOL-OKAMURA P. & KOMUR-THILLOY G. (éds.) (2011), « Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue », Université de Haute-Alsace: Orzons.
- VÉRONIQUE D. (2005), « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. Quelques pistes de travail », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 23, p. 9-41.
- VÉRONIQUE D. et al., (éds.) (2009), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris, Didier.

Repenser
l'apprentissage
et l'enseignement
d'une langue
étrangère

VIOLAINE BIGOT
MALORY LECLÈRE
MARCIA ROMERO
VÉRONIQUE LAURENS
GABRIELE PALLOTTI

Place des enjeux d'acquisition langagière dans le multi-agenda de l'enseignant de DdNL¹⁵ : l'exemple d'un cours d'Histoire pour collégiens allophones

VIOLAINE BIGOT, MALORY LECLÈRE

DILTEC (EA 2288) - UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

MARCIA ROMERO

UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE SAO PAULO - UNIFESP

15. Nous préférons ici, à DNL, la dénomination Discipline dite Non Linguistique (DdNL) proposée par Gajo, 2009.

16. Ce cours est extrait du corpus recueilli par L. Le Ferrec dans le cadre de sa thèse (2011). L'enregistrement et la transcription de la séance ont été étudiés dans le cadre du projet Sens en interaction (USPC-UNIFESP) auquel elle a participé.

Cet article étudie la conduite de l'interaction didactique, dans un cours d'Histoire pour élèves allophones, du point de vue des opportunités d'appropriation langagière qu'elle peut susciter¹⁶. Dans les classes qui accueillent des élèves arrivés récemment en France, l'usage de la langue pour le développement des apprentissages n'a rien de « transparent ». Quels que soient les activités et les objectifs assignés par les enseignants, les élèves cherchent leurs mots et cherchent le sens des mots. Dans ce contexte des classes d'accueil, lorsque les élèves y suivent un enseignement d'une discipline dite non linguistique, la situation de communication est doublement asymétrique. D'une part, la communication a lieu dans une langue qui est « nouvelle » pour les élèves et dans laquelle certains d'entre eux ont un niveau encore en deçà de A2 et d'autre part l'enjeu disciplinaire de l'échange (ici « L'Histoire du peuple grec ») implique la manipulation de contenus, de concepts et donc de termes nouveaux pour les élèves, d'autant que certains d'entre eux peuvent n'avoir été que très peu scolarisés en amont. L'enseignant, lui, est expert dans la langue d'enseignement (ici

sa langue 1) et il est expert dans la discipline enseignée. Un tel cours doit donc contribuer à la réduction de ces deux inégalités.

Nous étudions ici ce cours d'Histoire du point de vue de son potentiel acquisitionnel en nous focalisant plus spécifiquement sur la dimension lexicale du travail métalangagier qui s'y développe. Nous nous appuyons sur les travaux conduits, dans le champ des recherches en acquisition et interaction en langue étrangère, sur les séquences métalangagières, en contexte naturel ou guidé, pour caractériser l'activité langagière et cognitive des apprenants sollicitée par le guidage de l'enseignante. Nous essayons de comprendre comment l'inscription de cette activité métalangagière dans un cours d'Histoire en oriente le développement. Nous nous demandons quels liens d'étayage mutuel ou de concurrence se tissent, dans le développement des échanges, entre les objectifs langagiers et disciplinaires ? Nous montrons enfin que la tension et la continuité entre le disciplinaire et le langagier sont loin d'épuiser la question des contraintes qui orientent le guidage des échanges par l'enseignant. Le potentiel acquisitionnel de ces échanges mérite donc d'être repensé au prisme des différentes dimensions de l'activité enseignante.

Un travail métalinguistique omniprésent dans une séance structurée par des objectifs disciplinaires

Le corpus¹⁷ ici étudié constitue la partie IV d'un cours, consacré à la Religion chez les Grecs. L'enseignante propose, pour cette séance, l'exploitation du document présenté en annexe. Pendant le cours, le document est rétro-projeté au tableau et rempli progressivement. L'analyse du déroulement de la séance apporte des repères sur les objectifs qui structurent le cours.

Une première analyse permet ainsi de découper le cours en 5 grandes étapes :

- 1: Rappel du plan de la séquence (tours de parole 1 à 37).
- 2: Complétion du chapeau du document (38 à 85).
- 3: Explication du titre du document 1 (85-156).
- 4: Étude du document 1 (156-406).
- 5: Réalisation collective de l'activité du document 2 (406-557)

Ces 5 grandes étapes du cours se structurent autour d'objectifs disciplinaires (contenu de la leçon d'Histoire) et d'objectifs méthodologiques (exploitation de documents historiques et scolaires). Chacune de ces étapes peut être découpée en séquences. Ainsi, l'étape 1 se

17. Le collège dans lequel ce corpus a été enregistré est situé dans une ancienne zone d'éducation prioritaire, il compte un dispositif qui accueille 21 élèves allophones, venus de 10 pays différents.

structure en 3 macro-séquences, ouvertes chacune par une question sollicitant le rappel du titre (et éventuellement du contenu) des 3 premières parties du cours et closes par l'écriture au tableau par l'enseignante, de ce titre rappelé par les élèves. Si au niveau du découpage en « étapes » et en « macro-séquences », la logique thématique (notions travaillées et savoirs construits) et pragmatique (compléter le document support) apparaît comme fondée par la discipline Histoire, un découpage plus fin des macro-séquences donne à voir une structuration locale forte autour d'objectifs langagiers. La focalisation métalinguistique dans ces échanges anticipe ou répond à des problèmes de production ou plus souvent de compréhension par les élèves allophones.

Dans cette séance de 43 minutes (558 tours de parole), nous avons ainsi relevé 36 séquences de focalisation métalinguistique. L'objet linguistique focalisé relève de la phonétique dans 5 cas, de la syntaxe dans 5 autres, de l'orthographe dans 4 et de la morphologie dans 3. 19 séquences concernent des objets lexicaux. C'est sur ces séquences de focalisation lexicale que nous centrerons notre étude, en commençant par caractériser leur dynamique interactionnelle avant de nous interroger sur leur potentiel en termes d'acquisition.

Caractériser les séquences de focalisation lexicale pour en interroger les potentialités acquisitionnelles

Pour les 19 mots posés, plus ou moins explicitement, comme objets de discours afin d'en éclairer le sens, nous avons délimité des séquences de focalisation allant de 5 tours de parole à plus de 20. Nous avons ensuite procédé à une caractérisation des séquences du point de vue de la dynamique discursive du travail sémantique, du point de vue de leur place dans l'activité discursive principale (ouverture et clôture de séquence) et du point de vue plus formel de la mise en circulation et du réemploi du mot focalisé.

Nous avons ainsi identifié 13 séquences que nous qualifierons, en nous inspirant de la typologie de Volteau et al. (2010)¹⁸, de « reformulation définitoire de type explicative ». Dans ces séquences, dont l'extrait 1 est une illustration, un terme supposé difficile à comprendre est posé dans le discours avant que son sens ne soit éclairé par différents types d'explications ou reformulations.

18. Leur étude typologique des mouvements explicatifs, dont nous ne retenons ici qu'un aspect, a été construite à partir d'un corpus de 4 cours recueillis en élémentaire et en lycée, dans des contextes d'enseignement L1.

Extrait 1

- 89 Ph Su Jeevan + quel est le TITRE + du document 1 (...)
 92 Su les [presipo]
 93 Ph principaux (...)
 128 Ph c'est une RE/CONS/TI/TU/TION et son titre c'est + les PRINCIPaux dieux de l'Olympe qu'est-ce que ça veut dire principaux
 129 Jan c'est le principal
 130 Ph oui + au au singulier c'est principal ++
 131 Él madame Fauvel <madame Fauvel est le professeur principal de la CLA>
 132 Ph le premier ↑
 133 lbr celui qui commande
 134 Ph celui qui commande oui on va parler de celui qui commande effectivement + est-ce qu'il y a TOUS TOUS TOUS les dieux ↑
 135 Den non
 136 Ph non ++ donc les principaux c'est les ↑
 137 lbr dieux (...)
 140 Ph ça va être les PLUS importants + ceux qu'on connaît le mieux + d'accord ↑ les principaux dieux + (...)

4 séquences (dont celle de l'extrait 2) relèvent quant à elles de ce que Garcia *et al.* nomment des « reformulations définitoires de type dénomminative ». Il s'agit d'un mouvement inverse du précédent puisqu'on part de l'explication pour amener le terme focalisé.

Extrait 2

- 17 Ph un graphique très bien + et ce graphique il nous a permis d'étudier quoi
 19 Ph les précipitations très bien + et puis aussi ↑
 20 Rodr la température
 21 Ph la température donc c'est-à-dire le ↑
 22 Rodr le temps ↑
 23 Ph le + cli :: ↑
 24 Él Climat
 25 Rodr ah oui
 26 Ph CLImat très bien ↑ le climat + où ça

Enfin, dans deux séquences, l'enseignante met en valeur un terme (écriture au tableau, répétition, emphase, réemploi avec recontextualisation, sollicitation d'usage par les apprenants) pour focaliser l'attention des apprenants et éclairer le sens sans utiliser de marqueur explicite d'équivalence sémantique entre le terme focalisé et un segment explicatif ou un référent.

Sur le plan de la structure, on remarque que ces 19 séquences présentent des caractéristiques communes du point de vue de leur ouverture, de leur développement et de leur clôture ou absence de clôture. Les ouvertures font l'objet d'une dynamique paradoxale : c'est l'enseignante qui sélectionne les mots et ouvre les 19 séquences mais elle met tout en œuvre pour que le mot focalisé soit « mis en circulation » par un élève. 13 mots sont ainsi introduits par le truchement de la lecture par un élève, du document vidéo-projeté. C'est par exemple le cas

dans l'extrait 1 ci-dessus, où l'adjectif « principaux » est introduit par la lecture du titre du document 1 ou dans l'extrait 3 ci-dessous pour le mot « blé » et le mot « fécondité », prononcés la première fois par un élève auquel l'enseignante demande de lire ce « qu'il y a écrit entre parenthèses ». Le mot est ainsi posé discursivement par le truchement de la lecture par un élève et l'enseignante peut alors ouvrir (164), la séquence explicative à proprement parler.

Extrait 3

- 162 Ph oui ++ Déméter + on le dit + qu'est-ce qu'il y a écrit entre parenthèses
 163 Éls blé féXXX
 164 Ph fécondité + qu'est-ce que c'est le blé
 165 lbr on fait de la farine ↑
 166 Ph on fait de la farine très bien c'est une ↑
 167 Ous euh céréale
 168 Ph très bien ↑ c'est une céréale ↑ le blé est une CEREale vous connaissez d'autres céréales ↑
 169 Él maïs
 170 Ph vas-y ++ qui connaît d'autres céréales (...)
 175 Él riz ↑
 176 Ph oui + le riz + le riz + le maïs + le blé sont des ☐ CEREales ++ et la fécondité qu'est-ce que c'est ↑ on a en déjà un tout p'tit peu parlé ++ qu'est-ce que c'est fé/con/di/té

Quelles sont les manières de faire introduire le mot par un élève, observables dans les 6 autres séquences du corpus ? Dans 4 séquences, l'enseignante ne sollicite pas la lecture du mot mais elle est, néanmoins, à l'initiative de sa mise en circulation tout en parvenant, grâce à un guidage serré des échanges, à le faire, là-aussi, prononcer, la première fois, par un élève. C'est le cas dans 2 des 4 séquences dénominatives et dans 2 séquences explicatives, comme pour « céréale » (extrait 3): le terme générique est sollicité pour expliquer le mot « blé » et ensuite lui-même focalisé pour être expliqué. A chaque fois, l'enseignante semble jouer sur les connaissances qu'elle suppose acquises dans le répertoire de certains élèves (éventuellement en référence explicite à un interdiscours tissé dans les cours précédents) pour que les mots focalisés soient d'abord prononcés par un élève et non par elle.

Dans seulement 2 (extraits 2 et 4), le mot est d'abord introduit par l'enseignante. Et même pour ce mot, absent du document support, l'enseignante enrôle les apprenants dans la mise en circulation en n'en donnant que la première syllabe et en sollicitant un achèvement (182).

Extrait 4

- 178 Ph (...) Déméter + c'est une dame ou c'est un monsieur là + sur la reconstitution
 179 Éls c'est une dame
 180 Ph donc mais c'est une dame + on va dire c'est une dame ↑
 181 Éls XXXX

- 182 Ph une + dé-
 183 lbr [es]
 184 Ph [es] très bien c'est une & DE/ESSE + ça s'écrit comment
 une DEESSE

Dans leur développement, ces séquences se caractérisent toutes par un nombre élevé d'occurrences du mot focalisé. Sans compter les reprises des mots qui peuvent intervenir hors séquence, on relève en moyenne plus de 6 occurrences¹⁹ du mot focalisé par séquence avec une densité particulière pour certaines séquences. Ainsi, « paysan » et « régner » sont prononcés 12 fois dans des séquences qui durent respectivement 1'40'' et 2'. Mais ces occurrences interviennent essentiellement (dans plus de deux tiers des cas) dans les interventions de l'enseignant. Les extraits 1, 3 et 4 ci-dessus illustrent aussi le jeu des hétéro- et auto-reprises diverses opérées par l'enseignant et qui contribuent à focaliser l'attention et à densifier l'input.

Si l'on compare enfin nos séquences de focalisation lexicale aux séquences explicatives étudiées par Gülich (1991), on constate que le troisième temps, celui de la « ratification qui marque la fin de la séquence », n'est pas toujours présent en tant que tel. Si le retour à la tâche principale est parfois marqué par un connecteur, tel que *alors* ou *donc*, il se fait aussi souvent sans aucun marquage discursif particulier, ce qui révèle que ces séquences n'ont pas vraiment un statut de séquence parenthétique mais relèvent d'une activité considérée comme légitime même si le développement des contenus liés au domaine de l'Histoire constitue la priorité.

*Place des enjeux
d'acquisition langagière
dans le multi-agenda de
l'enseignant de DdNL :
l'exemple d'un cours
d'Histoire pour collégiens
allophones*

19. Une comptabilisation exacte des occurrences des mots est rendue parfois difficile par les nombreuses prononciations incertaines.

L *e disciplinaire et le linguistique dans les séquences de focalisation lexicale : concurrence ou étayage mutuel ?*

Dans la littérature qui explore les relations entre acquisition langagière et interaction, les conditions optimales pour qu'une séquence de focalisation métalangagière soit potentiellement acquisitionnelle ont été largement discutées. Est considéré comme un atout acquisitionnel, le fait qu'une séquence de focalisation métalangagière soit portée par un enjeu communicatif fort : ceci constitue une motivation pour inciter le locuteur moins expert à exploiter de manière maximale ses ressources et à les développer. Cependant, l'enjeu communicatif fort ne doit pas créer une situation d'urgence communicationnelle qui court-circuite l'activité cognitive d'appropriation en poussant par exemple l'apprenant à privilégier des stratégies d'évitement de la difficulté langagière. Un cadre suffisamment sûr est nécessaire (notamment en termes

20. Il s'agit de stratégies « d'acceptation des risques, d'acceptation de la « faute » et de sollicitation (directe ou indirecte) d'aide, en direction du LN, en vue de favoriser l'épanouissement de la communication ». (Bange 1992: 62).

21. Nous postulons ici des situations de communication où le statut d'élève allophone recouvre bel et bien une « identité » d'apprenant de langue », ce qui est le plus souvent le cas dans les classes de FLsco où l'appropriation du français relève d'une urgence quasiment vitale

22. On peut entendre « saisissable » ici, en référence à la théorie de Krashen sur le « comprehensible input » ou en référence à la théorie de Vygotsky sur la zone de proche développement, théories dont Schneuwly et Bronckart (cités par Gajo 2001: 66) soulignent qu'elles présentent des convergences.

23. Isolé sur le terrain dans une interaction en face à face ou isolé par le prisme de l'analyse si le chercheur fait momentanément abstraction du reste de la classe.

de préservation des faces de l'apprenant et de pression temporelle exercée sur l'interaction) pour que des « stratégies offensives », « d'élargissement »²⁰ puissent se développer et acquérir une « certaine autonomie » en devenant « l'objet d'une attention particulière et soient en partie poursuivies pour elles-mêmes²¹ ». (Bange 1992: 64). Un besoin d'apprentissage perçu par un apprenant, indépendamment de la résolution d'un problème de communication immédiat (pour améliorer la cohérence de son système interlingual et/ou rapprocher ses productions de la norme linguistique visée) peut aussi être le déclencheur de séquences à fort potentiel acquisitionnel. L'idée que l'objet focalisé dans une séquence métalinguistique a plus de chance de devenir une « donnée saisissable »²² par l'apprenant si la séquence répond à ses besoins communicationnels et/ou d'apprentissage est rappelée par Moore et Lee-Simon (2002: 139). Elles insistent, à deux titres, sur l'effet positif de l'engagement du locuteur moins expert : en tant qu'apprenant qui oriente le développement des échanges de manière à augmenter ses possibilités de saisie de l'input et en tant que « sujet personne » dans « toute la complexité de ses dimensions sociales, culturelles et socio-cognitives » (*id. ibid*). Même si l'étude de Vasseur (1991) sur la fonction figurative que peuvent revêtir les sollicitations d'aide d'un locuteur non-natif est toujours convoquée pour rappeler qu'il n'y a pas de causalité systématique dans ce domaine, le déclenchement par l'apprenant d'une séquence de focalisation est généralement traité comme un bon indicateur du potentiel acquisitionnel de l'interaction.

Dans notre corpus, la structuration du cours, le rythme soutenu des échanges ponctués par les questions de l'enseignante et le caractère routinisé des séquences de focalisation lexicale, montrent que l'étude exhaustive du document 1 et l'accomplissement de la tâche du document 2 constituent des priorités. Une telle modalité de conduite de l'échange laisse peu de place à l'initiative de l'apprenant et au vu de ce qui a été rappelé plus haut sur le potentiel acquisitionnel des séquences métalangagières, on peut considérer que l'acquisition langagière n'apparaît pas ici comme étant au premier plan des priorités ou des effets possibles de l'interaction. Mais ce qui est vrai si l'on focalise la réflexion sur un apprenant isolé²³ peut être discuté si on regarde la question à l'échelle du groupe d'apprenants. Un élève qui initie une séquence métalangagière le fera le plus souvent en fonction de ses besoins langagiers et/ou d'apprentissage mais rien ne garantit que la séquence qu'il initiera se situera dans la zone de proche développement des autres élèves et leur sera bénéfique. Dans cette classe dont le niveau est très hétérogène, la question des apprentissages langagiers reste centrale mais l'enseignante, plutôt que de laisser l'échange être guidé par l'initiative d'un apprenant qui chercherait à satisfaire un besoin de communication et/ou d'apprentissage personnel, organise les échanges de manière à « créer un besoin de

communication collectif » (la tâche à réaliser) et subordonne le choix des unités lexicales focalisées à la réalisation de cette tâche. Ainsi, dans la séance, 17 des 19 lexèmes focalisés figurent dans le cahier des élèves ou dans le document support du cours. Les deux mots « nouveaux » introduits pour l'un (déesse) par l'enseignante, pour l'autre (céréales) par un élève (cf. extraits 3 et 4) ne peuvent pour autant pas être considérés comme « périphériques et autonomes » par rapport à la tâche et à la discipline (Gajo et Grobet 2008). Ils servent le processus de construction des savoirs disciplinaires en étayant les définitions données à d'autres lexèmes du support (blé et fécondité) et en apportant un savoir linguistique nécessaire pour la discipline (dieu / déesse). Pour ce dernier terme « déesse » (cf. extrait 4), comme l'observaient Gajo et Grobet (2008), également dans une séance d'histoire, l'enseignante conduit les élèves à dépasser la transparence offerte sur le plan communicationnel par le terme commun initialement proposé (dame), pour introduire un terme satisfaisant aux exigences disciplinaires (déesse). À d'autres moments du cours, dans un mouvement inverse, les élèves éclairent le sens d'un terme technique focalisé en fournissant des segments linguistiques issus d'emploi quotidien. C'est le cas par exemple, dans l'extrait 1, où un élève fait référence à la professeure principale de la classe pour répondre à la demande d'explication du segment *Les principaux dieux*. Ces réponses non pertinentes pour la discipline mais pertinentes linguistiquement font l'objet d'un traitement « degré 0 ». Elles ne sont ni validées ni rejetées, comme laissées à disposition des autres élèves que cela pourrait aider dans le travail d'éclaircissement du sens. Le sens et les apprentissages se construisent ainsi dans un jeu de négociation et d'articulation entre l'opacité du discours sur le plan linguistique et la densité des savoirs visés sur le plan conceptuel et disciplinaire.

Pour autant, ces situations où l'enseignante ne reprend pas, dans son propre discours, une contribution d'un élève à une séquence de focalisation lexicale, sont tout à fait minoritaires. On n'en compte que 6 dans l'ensemble du corpus, par exemple dans l'extrait 2 quand l'enseignante ne reprend pas « temps » et poursuit, dans une logique d'auto-continuité, ses sollicitations de dénomination qui doivent amener au terme « climat ». Mais ces cas sont exceptionnels et la manière dont l'enseignante « traite » les contributions des élèves aux séquences lexicales se caractérise au contraire par une volonté de valorisation, qui se manifeste par de très nombreuses reprises, qu'il s'agisse de valider ou d'interroger la proposition de l'élève. L'extrait ci-dessous, où les élèves essaient, pour expliquer « sagesse », de répondre à la question « qu'est-ce c'est être sage », illustre ce travail de reprise intensive, par l'enseignante, du discours des élèves.

Extrait 5

252 Él méchant le contraire de méchant

253 Ph c'est pas le contraire de méchant tout à fait + dès fois on

vous demande d'être sage qu'est-ce que ça veut dire
 254 Ous ah sage d'être tranquille
 255 Él d'être calme
 256 Ph d'être calme d'être tranquille + très bien + mais c'est aussi
 ++ réfléchir : bien réfléchir : avoir des <Ph pointe son index sur sa
 tempe>
 257 Él idées
 258 Ph idées Athéna elle donne beaucoup d'IDEES par exemple
 elle donne des idées à qui ↑

Le guidage serré de l'interaction, dont on a vu qu'il laisse une faible marge d'initiative aux apprenants, semble inscrire l'enseignante dans le paradigme des approches « *programme based* » que Richards et Lockhart (1994) opposent aux approches « *learner based* ». Néanmoins, on peut considérer que l'enseignante manifeste, par son travail de reprise presque systématique du discours des apprenants, une volonté de prendre en compte leurs contributions dans la construction des explications. Cette attitude bienveillante vis-à-vis de leurs productions est sans aucun doute une incitation à la prise de parole des élèves, malgré les moyens linguistiques très limités de certains d'entre eux, qui peut être rapprochée de l'*output hypothesis* (Swain, 2000). Ce constat confirme la réserve émise par Gajo (2001) quant à l'opposition « *programme based approach* » et « *learner based approach* ». Celui-ci, notant que l'on peut être centré sur les apprenants sans pour autant être prêt à déprogrammer son cours, propose de requalifier la deuxième d'« approche basée sur le contexte ». Celle-ci se caractérise par une capacité de l'enseignant à exploiter les imprévus, à prendre en compte les situations dans toute leur diversité, pour éviter « tout gaspillage interactionnel pour l'acquisition ». Cette approche s'oppose alors non seulement à l'approche guidée par le respect d'un programme (ou d'une planification de cours) mais aussi au recours à des « routines » interactionnelles permettant à l'enseignant de gérer les échanges, « à moindre coût » notamment « en cas d'urgence », (Gajo, 2001 : 112). Dans sa démarche fortement marquée par la planification et les routines, quelle place l'enseignante accorde-t-elle finalement au contexte immédiat de l'échange et plus largement aux contextes dans lesquels ses élèves sont socialisés, pour optimiser le potentiel acquisitionnel des échanges ?

Dans ce corpus, l'attention de l'enseignante au contexte interactionnel transparait, dans la dynamique des échanges, par son initiative de réemploi dans des séquences de focalisation lexicale, de termes déjà expliqués antérieurement. Ainsi, pour expliquer le mot « paysan », elle mobilise le terme « céréales » (*Le paysan c'est celui qui fait pousser les céréales*) qui a fait l'objet d'une focalisation lexicale plus tôt dans la séance (cf. extrait 3); pour expliquer *régner* (cf. extrait 6), elle réemploie *principal* qui avait été introduit par un élève et illustré par le syntagme *professeur principal* dans l'explication de *principaux dieux* (cf. extrait 1).

Ces séquences montrent en outre que, malgré la prééminence forte de l'attention portée aux objectifs disciplinaires, l'enseignante offre aussi parfois un guidage porté par d'autres objectifs liés à la situation d'enseignement à des élèves allophones nouvellement arrivés en France. 7 séquences contiennent ainsi un déplacement contextuel, par l'acceptation de propositions explicatives des élèves (dans deux cas) ou initiées par l'enseignante, comme dans l'extrait 6 ci-dessous (426 Ph). Dans un autre passage encore, l'enseignante se met en scène pour expliquer le mot ivresse (*si je bois une BOUteille de vin (...) j'peux avoir mal au ventre (...) je vais marcher pas droit*), recourant ainsi au procédé de création fictionnelle typique des démarches explicatives des cours de langues (Cicurel, 2011 : 68). L'univers ici convoqué est extérieur à l'école, comme dans l'explication du terme *fécondité* (amorcée dans l'extrait 3) dans laquelle est établi un parallèle entre la fécondité d'un champ et le fait d'être mère. Dans les 4 autres séquences donnant à voir des mouvements de recontextualisation, l'univers convoqué est celui de l'école, comme dans l'explication de *régner*, ci-dessous.

Extrait 6

- 424 Ph régner donc ça veut dire quoi
425 Den roi des lois
426 Ph qui règne au collège
427 Den monsieur Pringot < principal du collège >

On s'interroge alors sur les fonctions que revêtent ces déplacements contextuels, notamment lorsqu'ils mobilisent l'univers scolaire : faciliter la compréhension disciplinaire par la référence à des environnements familiers, favoriser l'acquisition du lexique par l'évocation de situations de réemploi, saisir des occasions de compréhension de l'environnement scolaire français ? On voit bien ici que les différentes sphères de socialisation langagière de l'élève sont convoquées pour construire les explications et pour donner sens aux apprentissages langagiers en cours. C'est entre autres la question du tissage entre les différents apprentissages que construit l'élève à l'école qui est en jeu et la notion de multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) devient alors intéressante pour analyser et comprendre plus largement les enjeux du travail métalinguistique conduit par l'enseignant dans ce cours.

Inscription des objectifs disciplinaires et langagiers dans le multi-agenda de l'enseignant : quels enjeux pour la formation des enseignants ?

En étudiant l'activité de l'enseignant dans la classe, Bucheton a mis en évidence la portée multiple de la parole du maître qui, conjointement, gère l'atmosphère de la classe, les problèmes de face, cherche à impliquer les élèves, fait mettre en mots des savoirs, gère différents supports, tout en s'assurant de la bonne organisation de l'espace et de la maîtrise du temps imparti. Cet enchâssement de préoccupations constitue ce que Bucheton (2008) nomme le « multi-agenda du maître ». Cinq préoccupations centrales, en relation dynamique les unes avec les autres, constitueraient ainsi la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe (Bucheton et Soulé, 2009 : 32) : les objets de savoirs et savoir-faire visés, l'étayage, l'atmosphère, le tissage et le pilotage des tâches.

Les conduites d'étayage, qui, dans le cas de notre étude des séquences lexicales, soutiennent l'accès au sens et la saisie de nouveaux mots dans le répertoire verbal des élèves, ont un statut à part dans le modèle du multi-agenda car elles fonctionnent comme « organisateur principal de la co-activité maître-élève » (p. 36). Nos analyses ont montré que, dans ce cours d'Histoire pour élèves allophones, le développement des séquences de focalisation lexicale était étroitement lié à deux autres dimensions de l'activité : le pilotage de la leçon et les objets de savoirs disciplinaires. Mais, pour comprendre ces conduites d'étayage, les dimensions de tissage et d'atmosphère doivent être également prises en compte.

Le tissage tout d'abord qui se matérialise par les conduites de l'enseignant ou des élèves permettant de mettre en relation le ici et maintenant de la séance avec le dehors de la classe mais aussi avec ce qui est antérieur ou postérieur dans l'organisation du cours. Les mots focalisés dans les séquences explicatives peuvent ainsi être l'occasion, comme nous l'avons vu, de construire de la cohésion, en diachronie, avec les cours passés, en sollicitant la remémoration d'activités antérieures pour réactiver une explication ou solliciter un mot. Les fils de ce travail de tissage peuvent également construire des liens, en synchronie cette fois, entre les différentes sphères de socialisation de l'élève et l'accompagner dans la construction de savoirs linguistiques et notionnels reliés entre eux. Les enjeux de ce travail de tissage pour la gestion de l'atmosphère de la classe et, par ricochet, pour l'investissement affectif de l'élève, sont nombreux. On peut penser que dans l'explication du mot *voyageur* par exemple, le choix de mobiliser le thème des vacances et d'interpeller personnellement les élèves sur leurs

expériences de voyage, vise non seulement à expliciter des possibilités de réemploi des savoirs linguistiques et disciplinaires (*tu pourras penser à Hermès le dieu des voyageurs* adressé à un élève qui évoque son prochain voyage pour le Sénégal), mais également à susciter des émotions positives, potentiellement porteuses d'apprentissage (Puozzo Capron et Piccardo (dir.), 2013). Ce sont aussi des émotions positives qui seront associées à la remémoration du sens du mot *fécondité* pour un des élèves. En échec, comme ses camarades, pour contribuer efficacement à l'explication de ce mot qui a déjà été vu (*on se souvient ou pas* demande l'enseignante), il a l'idée de rechercher dans son cahier, ce qui a été noté sur ce mot. La valorisation de sa démarche par l'enseignante (*tu as raison c'est une TRÈS TRÈS bonne idée*) s'explique sans doute autant par la contribution que cette initiative va permettre à l'explication du mot que par la préoccupation, particulièrement importante pour ce type de publics au passé scolaire parfois très chaotique, d'accompagner le développement du savoir apprendre.

Dans le cadre de la formation d'enseignants de DdNL, l'étude d'un tel corpus peut permettre de faire réfléchir à la dimension acquisitionnelle des échanges sans perdre de vue le caractère multidimensionnel de la conduite de l'interaction didactique. Une posture de contrôle des échanges telle que celle adoptée par l'enseignante peut être appréhendée du point de vue de son « efficacité » disciplinaire mais également interrogée sur le plan langagier du fait du rôle de répondants auquel elle cantonne les apprenants.

Cependant, l'évaluation du potentiel acquisitionnel de ces séquences ne peut pas être isolée des autres préoccupations de l'enseignant qui varient notamment en fonction de la discipline et de l'activité en cours et imprègnent les modalités de conduite des échanges de la classe. Ces préoccupations peuvent justifier des conduites a priori peu productives si on ne les regarde que sur le plan des acquisitions langagières mais elles répondent à d'autres visées comme par exemple le développement de savoir-faire disciplinaires ou transversaux. La prise en compte de ces préoccupations diverses auxquelles fait face l'enseignant, notamment la question de l'atmosphère de la classe et des émotions qui y sont attachées peut par ailleurs éclairer sous un autre jour les potentialités des échanges pour le développement du répertoire langagier des élèves.

Bibliographie

- ARDITTY J., (1987b), « Reprises (répétitions et reformulations): le jeu des formes et des fonctions », *Encrages* n° 18-19, p. 45-68.
- BANGE P. (1992), « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 », *AILE* n°1, p. 53-85.
- BLANC N., CAROL R., GRIGGS P. & LYSTER R. (2012), « Lexical scaffolding in immersion classroom discourse », in Alcón Soler, E, & Safont, M.-P. (eds), *Discourse and Language Learning across L2 instructional settings*, Amsterdam – New York, Rodopi, p. 31-51.
- BLANC N. (à paraître), « Former à l'analyse des interactions orales à partir de situations exolingues pour voir des savoirs et des gestes professionnels dans l'activité enseignante », in Vidal-Gomel, C. (ed.) *Analyses de l'activité : perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BUCHETON D. (2008), « Introduction. Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français », dans Bucheton, D. et Dezutter, O., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 15-27.
- BUCHETON D. et SOULÉ Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3, p. 29-48.
- CICUREL F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- GAJO L. & GROBET A. (2008), « Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques », Dans Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (éds), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, p. 113-136.
- GAJO L. (2001), « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants », *Les langues modernes* 4-2009, p. 15-24.
- GÜLICH E. (1991), « Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives », Dans Charolles, M., Fisher, S. & Jayez, J. (Eds.), *Le Discours: représentations et interprétations*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 71-109.
- LE FERREC L. (2011), *Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, non publié.
- PUOZZO CAPRON I., PICCARDO E. (dir.), (2013), *L'émotion et l'apprentissage des langues*, *LIDIL* n° 48, Grenoble, ELLUG.
- MOORE D. et SIMON D.L. (2002), « Déréalisation et identité d'apprenants », *AILE* n° 16, p. 121-144.
- RICHARDS J.C., LOCKHART C. (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SWAIN M. (2000), The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Dans Lantolf, J.P, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, p. 97-115.
- VASSEUR M.-T. (1991), « Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère) ». Dans Russier C., et al. (Eds.), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 49-59.
- VOLTEAU S., GARCIA-DEBANC C., PANISSAL N. (2010), « Les reformulations définitives dans les interactions scolaires », *Publiforum*, n° 11 *Autour de la définition*, url : http://publiforum.farum.it/ezine_articles.php?id=142, [consulté le 20 mai 2016].

IV. La religion des Grecs :

Dans l'antiquité, les grecs étaient

 * Déméter (blé, flocondité)	 Héra (mariage)	 Zeus (ciel)	 Poséidon (mer)	<p>< Doc. 1 : Les principaux dieux de l'Olympe (reconstitution) :</p> <p>1) Zeus est le chef des dieux. Sur quel domaine règne-t-il ?</p> <p>2) Quels dieux honorent particulièrement les paysans ? les marins ?</p> <p>3) De quel élément naturel Héphestos est-il le dieu ?</p>
 Athéna (Athènes, sagesse)	 Ares (guerre)	 Héphestos (metalburge, feu)	 Aphrodite (amour, beauté)	<p>Doc. 2 : La généalogie des dieux selon la mythologie grecque :</p> <p><i>* Représentation graphique et illustrée de la généalogie des dieux grecs sur 3 générations (en 3 lignes).</i></p> <p><i>Chaque dieu est dénommé, la plupart d'entre eux sont représentés par un symbole, avec pour certains la précision du domaine sur lequel ils règnent.*</i></p>
 Apollon (lumière poésic, musique)	 Artémis (chasse, justice, sauvage)	 Hérès (voyages, commerce)	 Dionysos (vins, ivresse, art)	<p>1) Quelle est la nature de ce document ?</p> <p>2) Selon les Grecs, qui est le père de la première génération des dieux ?</p> <p>3) Qui est le roi des dieux ? Quel est son domaine ?</p> <p>4) Quel est le lien de parenté de Poséidon et d'Hades avec Zeus ? Quel est leur domaine ?</p> <p>5) Qui est l'épouse de Zeus ? Quel enfant a-t-elle eu avec Zeus ?</p> <p>6) Donnez les noms des enfants de Zeus et le domaine de chacun en puisant dans la liste suivante : La poésie – La chasse – La beauté – La sagesse – Le vin – Le voyage – La guerre</p> <p>7) Quel est le seul dieu de la seconde génération qui n'est pas un enfant de Zeus ?</p>

* Dans le document original, figure, dans chaque rectangle, un dessin représentant le dieu désigné.

C *ompréhension orale et rapport exposition-saisie en français L2 : mise en perspective d'interventions d'enseignants et de traces d'appropriation par des apprenants*

VÉRONIQUE LAURENS

DILTEC, UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3,

Dans le cadre d'une vision croisée des recherches en didactique du français, langue étrangère et seconde (FLE/S ou L2) et en acquisition des langues étrangères (LE) (Véronique et al. 2000, Véronique 2009), cette contribution propose de mettre en perspective ce qui est conçu sur le plan de la méthodologie de l'enseignement, des objets langagiers visés aux activités planifiées, d'une part, et ce qui se passe sur le plan de l'apprentissage par les apprenants en contexte guidé, dans l'appropriation des objets langagiers au fil des activités mises en œuvre, d'autre part. Plus spécifiquement, cet article développe une analyse de l'acquisition par des adultes migrants en situation d'immersion d'objets langagiers oraux, travaillés en compréhension, à partir d'un ouvrage pédagogique conçu pour l'oral *Paroles en situations* (Guimbretière & Laurens, 2015a, 2015b) et utilisé par des enseignants pour la première fois. Au-delà des intentions des auteurs de l'ouvrage (cf. Laurens & Guimbretière, 2016), qu'en est-il de l'appropriation de cet outil par les enseignants qui l'utilisent ? Qu'en est-il du développement de la compréhension orale par les apprenants au moyen de cet outil ? Ces questions forment le point de départ de notre réflexion, afin d'observer ce qui se passe de la conception d'un ouvrage centré sur l'oral en FLE/S à son utilisation par des enseignants et

l'apprentissage qu'en retirent des apprenants. Ce questionnement donne l'occasion de revenir sur le lien entre le développement de la compréhension en FLE/S d'un point de vue didactique et le rapport exposition-saisie en acquisition de la L2.

Après avoir situé les notions de compréhension orale en didactique du FLE/S et celle de saisie en acquisition des langues, cet article présentera le contexte choisi et la méthodologie retenue pour la mise en place de l'expérimentation. Différents types d'indices recueillis et analysés mèneront à déterminer en quoi un dispositif didactique conçu par des auteurs et mis en œuvre par des enseignants pour le développement de la compréhension orale nourrit ou freine le rapport exposition-saisie chez des apprenants adultes migrants relevant du FLS.

De la compréhension en didactique du FLE/S et de la saisie en acquisition

Les notions de compréhension en didactique et de saisie en acquisition recouvrent le même processus. Elles constituent ainsi l'un des points de rencontre entre les travaux en didactique du FLE/S et les recherches en acquisition des LE (Rast & Taïeb, 2008), mais ne sont pas envisagées du même angle dans ces deux champs de recherche. Il est nécessaire pour rapprocher les travaux sur ces notions de les articuler en écho l'une de l'autre. Du point de vue de l'enseignement du FLE/S, la compréhension est posée comme une activité langagière qui constitue une étape essentielle pour l'apprentissage de l'accès au sens en LE. Elle nécessite de la part de l'enseignant de situer clairement les objets de la compréhension, de sélectionner des documents supports adéquats, ainsi que d'avoir recours à des types d'activités et des modalités de mise en œuvre qui la favorisent. Du côté de l'acquisition, c'est l'activité de l'apprenant qui est visée, dans l'exposition à la LE, dans la saisie qu'il en retire et le traitement qu'il en fait potentiellement.

PRINCIPES DIDACTIQUES GUIDANT LA CONCEPTION D'ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION ORALE

Travailler l'oral en compréhension implique de s'appuyer sur une approche globale interactive des documents, selon un processus non linéaire de compréhension de la langue opérant par repérages successifs. Les documents ne sont pas expliqués par l'enseignant mais donnés à comprendre aux apprenants, à travers une série d'activités permettant de construire la réception des échantillons de langue/

discours situés, depuis l'émission d'hypothèses (anticipation) jusqu'aux détails de la composition des documents et des éléments d'informations pertinents (compréhension détaillée), en passant par le repérage des paramètres de la situation de communication (compréhension globale). La compréhension se construit progressivement du connu vers l'inconnu, en s'appuyant sur les savoirs et les savoir-faire acquis des apprenants et leur capacité d'inférence dans l'accès au sens pour découvrir et situer progressivement des exemples de situations réelles de communication. Les apprenants sont mis dans une posture active d'écoute, c'est-à-dire qu'ils écoutent en vue d'un objectif défini, soit pour comprendre l'information, développant ainsi leur compétence d'auditeur, soit pour aussi y puiser des structures langagières et des régularités discursives à s'approprier (Gremmo & Holec, 1990; Lebre-Peytard, 1990; Guimbretière, 1994).

En écho à ces principes didactiques, l'organisation de l'ouvrage utilisé dans l'expérimentation relatée ici a été pensée comme suit sur le plan méthodologique: pour chaque situation, les activités proposées se répartissent en trois parties qui s'articulent méthodiquement de la compréhension vers la production. La première partie cible la compréhension. Elle débute par des activités permettant à l'apprenant de découvrir et de faire des hypothèses pour anticiper l'écoute en mobilisant ses connaissances. Les activités suivantes aident l'apprenant à développer des stratégies de compréhension globale et, progressivement, des stratégies de compréhension détaillée. Elles concernent la perception, la discrimination et le repérage acoustique. À ce stade, l'enseignant invite l'apprenant à indiquer qu'il a entendu et qu'il est capable de distinguer, parmi d'autres informations, celle demandée. Dans cette optique, l'enseignant se concentre sur le repérage auditif et ne demande pas ou peu de produire. Il est important également dans cette première phase de donner la consigne de ce qui est à repérer avant de faire écouter l'ensemble du document ou de la séquence. Les apprenants doivent connaître l'objet du repérage au moment où ils écoutent afin de favoriser leur implication pendant l'écoute.

LA SAISIE DANS LES RECHERCHES EN ACQUISITION DES LANGUES

La notion de saisie a été développée tout d'abord par Corder (1967) pour pointer ce qui se passe pour un apprenant quand celui-ci est exposé à la LE: l'apprenant contrôle la saisie qu'il effectue de l'apport linguistique auquel il est exposé dans son environnement, par exemple en situation guidée comme lors d'un cours de langue. Ce à quoi l'apprenant est exposé linguistiquement (ou *input*) peut être traité tout ou partiellement par ce dernier. On peut se demander comment l'apprenant procède. Toute exposition à de la langue n'entraîne pas automatiquement de l'acquisition. La partie de l'exposition à la langue traitée par l'apprenant constitue la saisie effectuée par l'apprenant (ou *intake*)

(Wong & Simard, 2000). Le processus acquisitionnel de la saisie n'est pas aisé à observer. De la même manière, il est complexe de mesurer la compréhension orale. Des travaux rendent compte de recherches portant sur le rapport exposition-saisie (ou input-intake) en proposant des comparaisons entre l'exposition à la langue par des apprenants et leur capacité d'expression dans la langue (Dimroth et al., 2006; Rast, 2008). Étudier ce qui se passe au niveau de la compréhension ou du rapport exposition-saisie a pour objet de déterminer ce que les apprenants perçoivent et comprennent en LE. En situation d'acquisition guidée, les interventions des enseignants jouent un rôle important, notamment dans le feedback donné au fil des échanges avec les apprenants (Havranek & Cesnik, 2001). Dans l'expérimentation relatée, l'analyse des interactions provoquées par le travail guidé sur la compréhension orale va permettre d'observer le rapport exposition-saisie et la construction de la compréhension des apprenants au fil de leurs prises de parole, enchâssées dans les interventions des enseignants.

Contexte et méthodologie de l'expérimentation

Suite à la publication de l'ouvrage *Paroles en situations*, une expérimentation préalable à la mise en place d'un projet de recherche-action a été conçue afin d'observer, d'une part, l'utilisation que les enseignants font de l'ouvrage dans leurs pratiques effectives et, d'autre part, le potentiel d'apprentissage de la compréhension orale par les apprenants en lien avec ces pratiques effectives à partir de ce qui est proposé dans cet ouvrage en termes d'objets langagiers et d'activités. Nombre des situations proposées dans l'ouvrage ciblent des besoins de formation d'adultes apprenant le français en situation d'immersion en France. Il a donc été choisi de situer l'expérimentation dans un centre social mettant en œuvre des ateliers d'apprentissage du français avec des adultes migrants résidant dans le quartier d'implantation du centre social, selon la démarche d'ingénierie des ateliers socio-linguistiques (De Ferrari, 2005; De Ferrari & Extramiana, 2011).

Une équipe de trois intervenants commençant à utiliser l'ouvrage avec un groupe d'apprenants adultes ont planifié une séquence couvrant trois séances de deux heures, chaque intervenant ayant la charge d'une de ces séances. Ces trois intervenants étaient, pour l'un, formateur/coordonateur salarié du centre social, titulaire d'un master en didactique du FLE/S, pour les deux autres, formateurs bénévoles, l'un avec une certaine ancienneté, l'autre récemment impliqué dans le centre social, tous deux peu formés à l'enseignement du français.

Le groupe d'apprenants était constitué de cinq adultes, deux hommes et trois femmes, tous résidents du quartier, d'origine srilankaise, chinoise et yéménite, installés en France depuis au moins un an jusqu'à plus de vingt ans. Ces cinq personnes étaient lecteurs scripteurs d'au moins une langue, en dehors du français. À l'oral, ils étaient d'un niveau élémentaire A1/A2 en compréhension et élémentaire A1.1 / A1 en production.

Les trois séances ont été filmées et transcrites pour constituer le corpus d'analyse de cette expérimentation.

OBJETS VISÉS ET ACTIVITÉS PRÉVUES POUR LA COMPRÉHENSION ORALE

Les six heures ont été planifiées pour permettre de traiter une des situations proposées dans l'ouvrage, celle où une passante est témoin d'un accident de vélo dans la rue et appelle les pompiers au numéro d'appel d'urgence « 18 ».

Le document audio support a été conçu à partir d'une situation authentique, avec pour propos d'exposer l'apprenant à la réalité de l'oral dans toute sa complexité. Le parti pris est de ne pas simplifier le réel afin d'amener l'apprenant à y construire du sens progressivement à partir d'une exposition à la langue riche et complexe. Avec des adultes migrants apprenant le français en situation d'immersion, il est possible et souhaitable pour développer la capacité à comprendre l'oral en situation réelle de s'appuyer sur le vécu des personnes, leurs expériences et leurs connaissances, et leur capacité à inférer du sens. L'enjeu majeur est l'autonomie à développer sur le plan langagier et sur le plan social (cf. De Ferrari, Laurens, Bruley, 2016).

L'objet discursif ciblé dans ce sous-dossier est le genre oral de la conversation téléphonique avec un service de secours, avec pour propos d'amener les apprenants à comprendre et à repérer la structuration de cette conversation afin d'être capable d'interagir en situation réelle le cas échéant. Cette situation fait travailler des fonctions langagières telles que : expliquer l'objet de son appel, donner des indications factuelles (numéro de téléphone, lieu de l'accident, état du blessé), suivre des instructions. Sur le plan de la langue, cette situation permet de travailler la compréhension des questions posées par le pompier, le lexique lié à l'accident et notamment à l'état du blessé, le lexique lié aux instructions données par le pompier. Elle permet de revoir comment indiquer un numéro de téléphone et une adresse. Sur le plan socio-culturel, elle amène à faire le point sur les services de secours en France et de situer quel service appeler pour quel problème. Sur le plan socio-linguistique, l'écoute et l'appropriation de la conversation montrent comment s'adresser à un service d'urgence.

Préalablement à la réalisation des trois séances, le trio d'intervenants a suivi deux temps de formation/préparation. Le premier temps a servi

à situer les principes didactiques propres à la mise en place d'un travail sur la compréhension orale en FLE/S et à se familiariser plus avant avec l'ouvrage et son utilisation. Le second temps a été dédié à la préparation des trois séances à partir du dossier « Interagir en situation d'urgence – J'assiste à un accident dans la rue » (Guimbretière & Laurens, 2015a : 89-96). Selon la méthodologie sous-tendant l'ouvrage, il a été décidé que chaque séance serait consacrée aux trois sections du dossier : la première séance a été planifiée à partir de la section A (« J'observe, j'écoute, je comprends »), la deuxième séance à partir de la section B (« Je repère et je m'approprie »), la troisième séance à partir de la section C (« J'interagis et je note »).

MISE EN ŒUVRE DES ACTIVITÉS

En cohérence avec la méthodologie de l'ouvrage, c'est la première séance qui a été dédiée à l'étape de compréhension. En complément, pour le démarrage des deux autres séances, centrées sur les étapes ultérieures de travail à l'oral (repérage/appropriation et interaction), il a été prévu une activité de démarrage revenant sur la compréhension de la situation. Ce qui a été planifié pour travailler la compréhension orale de cette conversation téléphonique en situation d'urgence a été réalisé tel que prévu au niveau des activités. Nous présentons dans le tableau ci-après les activités planifiées et mises en œuvre pour la première séance, selon les trois phases possibles de travail de l'étape de compréhension orale (anticipation, compréhension globale, compréhension détaillée) ainsi que les activités de démarrage des deux séances suivantes.

Tableau 1 - Aperçu du synopsis de la séquence, avec zoom sur la compréhension orale

Voir le tableau en pages suivantes.

<p>Séance 1 – animée par E1, coordinateur salarié, formé en FLE/S, avec 4 adultes apprenants (A1/A2/A3/A4) 4 phases de travail sur la compréhension orale, regroupant 10 activités, sur une durée totale d'environ 64 minutes. Supports (Guimbretière & Laurens, 2015a): . Page introductive du dossier 4: activité transversale p. 89 (3 dessins de situations). . Section A – « J'observe, j'écoute, je comprends »: activités 1 à 6 (pp. 90-91), avec pistes audio 231 à 235.</p>	<p>Anticipation de l'écoute: 3 activités Déterminer ce qu'est une situation d'urgence, à partir de la description de 3 dessins (durée: 12'). Évoquer des souvenirs d'accidents dont on a été témoin et des services de secours appelés (durée: 3'). Lister les numéros d'urgence à appeler en France, à partir des connaissances et des expériences des apprenants (durée: 7').</p> <p>Compréhension globale: 2 activités À partir de l'écoute de la piste 231, dire quel service d'urgence est appelé, à quel numéro (durée: 1'30"). À partir de l'écoute de la piste 232, dire qui appelle qui et pourquoi (durée: 3').</p> <p>Compréhension détaillée: 4 activités À partir de l'écoute de la piste 233, repérer les autres éléments d'informations échangés entre le pompier et la femme (numéro de téléphone et adresse), dire ce qu'on fait quand on appelle un service d'urgence (durée: 3'30"). À partir de l'écoute de la piste 234, sélectionner les informations échangées entre le pompier et la femme parmi 4 possibilités (téléphone et adresse) (durée: 5'30"). À partir de l'écoute de la piste 234, sélectionner les informations échangées entre le pompier et la femme parmi 4 possibilités (localisation, ville, blessure) (durée: 10'). À partir de l'écoute de la piste 235, repérer ce que le pompier demande à la femme de faire à la fin de la conversation (raccrocher, rester près du blessé, le rassurer) (durée: 13'30").</p> <p>Synthèse de la compréhension: 1 activité Résumer la conversation téléphonique en situation d'urgence entre le pompier et la femme témoin de l'accident de vélo (durée: 4'30").</p>
<p>Séance 2 – animée par E2, intervenant bénévole de longue date, peu formé en FLE/S, avec 4 adultes apprenants (A1/A3/A4 et A5, nouvelle venue – A2 absent) La compréhension orale est reprise avec la 1^{re} activité de la séance, notamment pour prendre en compte l'arrivée de A5. Supports: Section B – « Je repère et je m'approprie », pistes audio 236 et 237.</p>	<p>Reprise de la compréhension dans son ensemble: 1^{re} activité de la séance À partir de la réécoute de la conversation (pistes 236 et 237), situer, expliquer, rappeler les différents éléments de la situation (durée: 14').</p>

<p>Séance 3 – animée par E3, intervenant bénévole récent, peu formé en FLE/S, psychomotricien de métier, avec 5 adultes apprenants (A1/A2/A3/A4/A5) La compréhension orale travaillée dans les deux séances précédentes sert à résumer la situation entendue. Pas de support supplémentaire.</p>	<p>Résumé de la situation comprise : 1^{re} activité de la séance Résumer, rappeler les différents éléments de la situation entendue (durée: 16').</p>
--	--

Compréhension orale et rapport exposition-saisie au fil des interactions

L'analyse des interactions provoquées entre les enseignants et les apprenants à partir du travail sur la compréhension orale de la situation d'appel en urgence des pompiers a été menée à partir des questions suivantes :

- Quelles sont les traces d'acquisition ou de non-acquisition décelables chez les apprenants, à partir de leurs prises de parole ?
- Quelle est la nature des interventions des enseignants au long des activités de compréhension mises en œuvre ?
- Ces interventions facilitent-elles ou freinent-elles la saisie par les apprenants ?

Quatre points saillants ressortent de cette analyse :

- le décalage dans le temps entre la saisie par les apprenants d'éléments clés de la situation et le travail de compréhension mené par l'enseignant,
- des reformulations par les enseignants qui peuvent opacifier plutôt que soutenir la compréhension des apprenants,
- la répétition et la reformulation par les enseignants des passages entendus ainsi que la réécoute de ces passages vus comme garantissant la compréhension,
- l'étayage au fil des questions de l'enseignant facilitant la saisie par les apprenants.

Nous détaillons ces quatre points à l'aide d'exemples tirés de notre corpus.

DÉCALAGE ENTRE SAISIE ET COMPRÉHENSION: LA SAISIE DES APPRENANTS EST PLUS RAPIDE QUE LE TRAVAIL DE COMPRÉHENSION MENÉ PAR L'ENSEIGNANT

Les trois activités d'anticipation contextualisent la compréhension globale et détaillée qui va suivre. Elles permettent pleinement aux apprenants de faire émerger leurs connaissances concernant les services de secours en France, en s'appuyant sur leurs souvenirs propres dans leur pays d'origine ou en France. À la fin de cette phase de travail, les trois services d'urgence mentionnés (pompiers, police, SAMU) sont bien situés ainsi que les numéros liés (18, 17, 15).

Pour l'écoute du début de la conversation (1^{re} activité de compréhension globale), les apprenants comprennent immédiatement qui répond au téléphone: juste après l'écoute, sans que l'enseignante (E1) intervienne, ils répètent plusieurs fois et tour à tour « 18 les pompiers », comme pour répondre à la consigne explicitée avant l'écoute. E1 leur demande ensuite quel service est appelé et à quel numéro. Ils répètent ce qu'ils viennent de dire.

E: je vous demande d'écouter et de me donner deux informations c'est quel est le service d'urgence qui est appelé samu pompiers police et quel numéro deux informations donc écoutez bien

[écoute de la piste 231: 18 les pompiers bonsoir]

A4 (à A3): 18

A3 (à A4): les pompiers

A1 et A2 : 18

A3 et A4 : pompiers

A1: (rit) il a dit les pompiers

E1: très bien alors comment donc quel service est appelé

A2: pompiers

A3: pompiers

A2: 18

E1: et à quel numéro

A3/A4/A1/A2: 18

E1: très bien

Le fait que l'enseignante demande quel service est appelé donne l'impression qu'il n'a pas prêté attention aux prises de parole des apprenants qu'il a tout de même ponctuées d'un « très bien ». Les deux questions qu'il pose amènent les apprenants à répéter. L'enseignante acquiesce. Tout se passe comme si ces deux questions étant inscrites dans sa planification, il lui fallait les poser. Cette manière de faire peut être interprétée comme un effet de la forme scolaire, c'est-à-dire le fait d'enchaîner une question puis une réponse puis un renforcement à cette réponse (cf. la structure ternaire IRF – « initiation / réponse / feedback », proposé par Sinclair et Coulthard, 1975).

On observe le même décalage entre la saisie par les apprenants et le traitement de l'élément saisi par l'enseignante lors de la deuxième activité de compréhension globale. Avant l'écoute liée à cette activité, E1

a demandé aux apprenants de repérer qui appelle les pompiers et pourquoi. Les apprenants écoutent la suite de l'appel où une femme explique qu'un jeune homme est tombé de vélo. A2 et A3 répètent très vite après l'écoute « vélo » et « tombé vélo ». L'enseignant ne relève pas cela et leur demande de dire ce qu'ils ont compris avec cette écoute. Les apprenants proposent « bonsoir monsieur » « j'appelle », l'enseignant acquiesce en précisant qu'on sait qu'il s'agit d'une personne qui appelle les pompiers. Il commence à demander pourquoi puis reste sur la question du qui appelle. A3 et A4 répètent « tombé vélo vélo tombé ». L'enseignant persiste sur la personne qui appelle pour faire identifier si c'est un homme ou une femme qui appelle. A2 répond à sa demande. L'enseignant demande alors la raison de l'appel. Les apprenants répondent en écho « tombé vélo » « vélo tombé » « un jeune homme il est tombé le vélo ».

E1 : pourquoi / alors déjà / est-ce que c'est un homme est-ce que c'est une femme

A3/A4 : tombé vélo vélo tombé

E1 : est-ce que c'est un homme ou est-ce que c'est une femme

A2 : femme femme

E1 : c'est une femme

A1 : elle appelait

E1 : pourquoi elle appelle

A1/A2 : vélo tombé

A4 : tombé vélo

A2 : vélo tombé

A1 : un jeune homme il est tombé le vélo

E1 : d'accord elle appelle parce que elle a elle a été témoin elle a vu

A1 : ouais

E1 : voilà un jeune homme qui est tombé

A2 : vélo

E1 : de vélo voilà

Encore une fois ici, l'enseignant passe par toutes les questions planifiées dans l'ordre prévu. Il ne déroge pas à cette planification, au risque de ne pas suivre le rythme de la saisie des apprenants et de ne pas les amener à mieux expliciter ce qu'ils entendent par « tombé vélo ». On peut supposer que l'enseignant éprouve quelque difficulté à intervenir à propos de « tombé vélo » et reste comme enfermé dans son système de questions-réponses. Les apprenants, eux, se concentrent sur la production de l'information principale sans prêter attention à la forme de la langue ou pour le moins en répondant avec la variété de français qu'ils maîtrisent.

DES REFORMULATIONS OPACIFIANTES

L'exemple précédent est aussi notable par le fait qu'il montre comment des paraphrases ou des reformulations utilisées par les enseignants dans la conduite d'une activité de compréhension peuvent opacifier la

saisie des apprenants. Par exemple ici, une fois qu'il est possible pour les apprenants de répondre à la question de la raison de l'appel (alors qu'ils l'ont déjà énoncée plusieurs fois), l'enseignant ne reprend pas vraiment cette réponse, n'en assure pas la compréhension avec les apprenants, comme si le fait qu'ils aient répété plusieurs fois « vélo tombé » garantissait qu'ils aient compris et introduit alors un autre énoncé, non entendu dans la conversation, « elle a été témoin elle a vu un jeune homme qui est tombé », sans expliquer le mot clé de « témoin ». L'enseignant reprend à nouveau deux fois cette formulation « elle a été témoin d'un accident dans la rue », toujours sans s'arrêter sur sa signification, quand il fait le lien entre la situation de la conversation entendue et le service d'urgence appelé ainsi que quand il fait la synthèse de la compréhension en en reprenant tous les éléments. Tout se passe comme si l'enseignant et les apprenants intervenaient à fronts renversés: l'enseignant est soucieux d'introduire une cohérence sémantique dans les échanges, de donner du sens à tout cela dans la logique narrative qui est la sienne. Cependant, il n'est pas certain que les apprenants saisissent ce qu'il dit car leur logique est différente: il s'agit pour eux d'exprimer l'information centrale.

E1: est-ce que c'est une situation dans lequel il faut appeler les pompiers

A1: oui la même situation

E1: oui

A1: oui

E1: oui elle est témoin d'un accident dans la rue / y a deux services d'urgence qu'elle peut joindre / c'est soit les pompiers soit le samu

A1: samu

E1: elle choisit d'appeler les pompiers

A2: pompiers oui

E1: ok donc qui appelle / une femme /

A1: ouais

E1: d'accord pourquoi la personne appelle (*As regardent E sans rien dire*)

E1: parce qu'elle a été témoin d'un accident dans la rue et que s'est-il passé ben voilà un accident de vélo //

À la fin de cet échange, l'enseignant développe son intervention dans un format interactif de type « Pourquoi ?... Parce que... ». Les apprenants donnent l'impression de ne pas saisir ce qui leur est demandé (ils ne répondent rien), à la fois sur le plan conceptuel du raisonnement et sur le plan linguistique, comme s'ils ne maîtrisaient pas en fait la compréhension d'interactions du type « Pourquoi ?... Parce que... ».

Autre exemple d'opacité de la prise de parole de l'enseignant, freinant la compréhension, tiré de l'activité de retour sur la compréhension, au début de la deuxième séance: l'enseignant (E2) cherche à faire dire à l'apprenant qui vient de rejoindre le groupe (A5) ce que le pompier demande à la femme qui appelle concernant l'état du jeune homme tombé de vélo. Comme l'apprenant peine à le formuler, l'enseignant le

formule mais non pas en reprenant la question directe de la conversation mais en l'intégrant dans une phrase au style indirect « il a demandé à la dame si le jeune homme était blessé ». Cette reformulation de la question en style indirect transforme sensiblement la question entendue et ne contribue pas à la compréhension de la question. L'apprenant répète « blessé » sans donner l'impression d'avoir compris.

- E2: (à A5) qu'est-ce que le pompier demande à la dame
 A5: euh elle demander monsieur
 E2: un peu plus fort
 A4: votre adresse
 E2: parlez un peu plus fort / pour que tout le monde vous entende
 A5: oui // il demander le monsieur le euh
 E2: le pompier
 A5: oui
 E2: il a demandé à la dame si le jeune homme était blessé
 A5: blessé
 E2: blessé il a mal quelque part

Ce nouvel exemple souligne à nouveau l'affrontement entre la structuration de l'activité par l'enseignant et la compréhension de l'apprenant. L'enseignant ne comprend pas ou n'entend pas l'apprenant. Il semble avoir du mal à traiter les énoncés tels que « elle demander monsieur (...) votre adresse » ou « il demander le monsieur (...) le pompier (...) blessé ». Comme l'enseignant comprend cependant l'intention de A5, même s'il ne sait, ne peut ou ne veut pas corriger l'apprenant, il reformule avec l'hypothétique « si », implicite dans les énoncés d'A5.

RÉPÉTITION, REFORMULATION, RÉÉCOUTE UTILISÉES COMME GARANTIE DE LA COMPRÉHENSION

À plusieurs moments au fil des échanges entre l'un ou l'autre des enseignants et les apprenants, les enseignants répètent ou font répéter ce qui a été entendu ; ils reformulent également en reprenant tout ou partie des mots de la conversation ; ils proposent aussi aux apprenants de réécouter. Dans ces moments, ce sont surtout les enseignants qui sont actifs dans le travail sur la compréhension en parlant eux-mêmes ou en faisant entendre à nouveau tel ou tel passage de la conversation. Les apprenants ne sont pas mis dans une posture active. Ils le sont peut-être au niveau de la saisie, mais ce n'est pas garanti par ce qui est fait par les enseignants alors que ceux-ci donnent l'impression d'utiliser la répétition, la reformulation et la réécoute comme des éléments facilitant la compréhension des apprenants.

Dans l'exemple qui suit, E1 arrive à la fin de la compréhension globale. Il propose de réécouter le passage pour confirmer la compréhension et après avoir fait réécouter ce passage. Il répète à son tour la phrase

prononcée par la femme qui appelle. A1 reprend à nouveau « tombé vélo ». L'enseignant paraphrase ensuite ce qui s'est passé en réutilisant le terme clé de « témoin » qui n'a pas été explicité. A1 montre qu'il a peut-être compris le sens de « témoin » en utilisant le verbe « regarder », mais il est le seul à réagir.

E1 : on réécoute pour avoir confirmation

A4 : tombé vélo (*As écoutent la piste 232 une nouvelle fois*)

E1 : (*répète l'enregistrement*) je vous appelle parce qu'il y a un jeune homme qui est tombé de vélo

A1 : tombé vélo

E1 : elle a été témoin d'un accident

A1 : elle a regardé après oui

En fait, ce qui ressort de cet échange, c'est qu'il y a comme une coupure entre les prises de parole de E1 et les interventions de A4 et A1 : les apprenants sont centrés sur l'information focale alors que l'enseignant ne semble pas prêter attention à leur apport (« tombé vélo »). Autre exemple montrant le rôle assigné par les enseignants à la réécoute : E2 cherche à faire préciser comment la femme témoin sait que le jeune homme s'est blessé. Pour s'assurer que les apprenants le comprennent, il leur demande s'ils l'ont entendu dans la conversation, ce qui laisse les apprenants cois et face à ce silence, il leur fait réécouter la piste 236 (sans donner de consigne d'écoute). Une fois la réécoute faite, il demande à nouveau si les apprenants ont bien compris sans formuler de question facilitante afin que les apprenants puissent dire quelque chose par rapport à ce qu'ils ont saisi. Comme les apprenants ne donnent pas de signe qu'ils ont compris, l'enseignant propose de faire écouter à nouveau. Il amorce alors une consigne en forme de recommandation où il indique ce que va demander le pompier, en ayant recours à nouveau à une formulation au style indirect qui ne facilite pas la compréhension tout en donnant les éléments à saisir.

E2 : pourquoi il comment elle sait qu'il est blessé

A1 : le jeune homme tombé a blessé

E2 : oui mais comment elle sait

A3 : mal à la tête

E2 : voilà il saigne de la tête

A1 : ah oui d'accord

E2 : est-ce que vous avez entendu ça

(*As ne répondent pas*)

E2 : d'accord (*retourne à l'ordinateur et repasse la piste 236*) est-ce que vous avez bien compris la conversation ou vous voulez que je la repasse encore une fois (*As ne disent rien*) vous voulez que je vous la repasse une fois

A5 : encore oui

E2 : donc écoutez bien il va lui demander comment se trouve la personne qu'est blessée il va lui demander de préciser l'adresse où elle se trouve il va lui demander si les blessures du jeune homme sont

graves et qu'est-ce qu'elle a est-ce que vous savez ce que c'est qu'une blessure

Ici, les énoncés « le jeune homme tombé a blessé » suivi de « mal à la tête » montrent que le sens a été saisi par les apprenants (A1 et A3), mais l'enseignant semble ne pas savoir quoi faire de ces énoncés et continue imperturbablement avec pour hypothèse que la réécoute ne peut que développer la compréhension.

L'ÉTAYAGE DE L'ENSEIGNANT FACILITANT LA SAISIE PAR LES APPRENANTS

Au début de la troisième séance, l'enseignant E3 adopte une posture d'étayage qui facilite le rappel des différents éléments de la situation travaillée en mettant en scène comme un prétexte le fait que lui, absent aux séances 1 et 2, ne connaisse pas cette histoire. Les apprenants s'impliquent à tour de rôle dans la mise en commun des informations, en se corrigeant mutuellement. Ils s'expriment avec peu de mots, parfois de manière brouillonne. L'enseignant prête attention à ce que chacun dit et rebondit sur des éléments erronés ou mal exprimés pour soutenir les apprenants dans leur capacité à dire plus clairement et à confirmer ainsi leur compréhension de la situation travaillée.

E3: y avait un garçon
 A3: deux garçons
 E3: qui étaient tombés à vélo
 A3: oui
 A1 (à A3): un garçon
 A5: un garçon
 A3: un garçon oh non non non deux euh oui un garçon
 A2: trois trois personnes
 A3: mal à la tête
 E3: oui ouais ouais ouais y avait combien de personnes
 A2: trois personnes
 A3: trois personnes
 A2: trois personnes oui un euh un garçon deux femmes c'est
 E3: d'accord y avait parce que moi j'étais pas là hein donc euh il faut que vous m'expliquiez hein donc y avait trois personnes un garçon un homme
 A4: non deux garç... (regarde A3)
 A3: deux deux garçons un damen
 A2 (montre le dessin de la première activité de la première séance):
 là ici
 E3 (à A3): deux garçons et
 A3: un damen
 E3: une dame
 A3: une dame oh pardon une dame (rit)
 E3: ok hein deux hommes et une femme (As acquiescent) ok

Cet extrait de l'activité de démarrage de la troisième séance constitue une tentative intéressante de co-construction de l'information linguistique entre les apprenants (qui visent à situer clairement ici les

protagonistes de l'accident). La qualité de l'accompagnement de cette activité collective par l'enseignant semble être particulièrement propice à la réussite de l'activité pendant laquelle les apprenants sont invités à rappeler les éléments principaux de la situation entendue.

Synthèse

L'expérimentation menée et le début d'analyse du corpus constitué présenté dans cette contribution montrent que la compréhension orale en L2 peut être nourrie ou freinée par les interventions des enseignants dans leurs échanges avec les apprenants exposés à la L2.

Les extraits d'interactions analysés montrent que les apprenants suivis comprennent la situation écoutée. Ils expriment avec peu de mots le fait qu'ils ont compris ou qu'ils sont en train de comprendre, mais le processus exposition-saisie semble bien en marche pour ces apprenants au fil des activités proposées. Les apprenants de niveau élémentaire A1 (ou infra) ou possédant une variété de base du français s'expriment avec des éléments lexicaux mais maîtrisent peu de morphologie verbale. En tant qu'adultes, ils peuvent conceptualiser des hypothèses par rapport au sens mais ils ne disposent pas encore des moyens linguistiques suffisants pour les exprimer clairement.

Du côté des enseignants, on dégage deux attitudes dans la façon de mener le travail de compréhension, l'une favorisant la compréhension, l'autre la freinant ou du moins ne la facilitant pas, chaque enseignant pouvant alterner de l'une à l'autre au fil des activités ou des interactions avec les apprenants. Le traitement (compréhension / correction) des énoncés d'apprenants semble poser problème aux enseignants.

L'enseignant, facilitant dans son attitude, place les apprenants au centre des échanges en donnant des consignes précises d'écoute, en mettant les apprenants en activité pendant l'écoute, en co-construisant la compréhension par la relance constante des apprenants pour qu'ils précisent ce qu'ils ont entendu et compris. Il porte ainsi plus d'attention aux signes de saisie donnés par les apprenants.

L'attitude freinante se caractérise par le fait que l'enseignant, pris dans sa planification, prête peu attention aux indices de saisie manifestés par les apprenants et se trouve en décalage dans son rythme de questionnement des apprenants par rapport au développement de leur compréhension. Par ailleurs, il reformule, paraphrase, répète, fait réécouter et mène le travail de compréhension en donnant les réponses. C'est alors lui qui a un rôle actif peut-être plus que les apprenants : ceux-ci sont actifs dans leur écoute (cela se manifeste, par exemple, par la répétition de mots clés entendus) mais les indices qu'ils donnent de leur saisie de

la langue en cours sont ou ne sont pas remarqués par l'enseignant. Il y a comme un effet négatif de la forme scolaire. Les exemples sélectionnés dans cet article montrent que les enseignants doivent être entraînés à analyser les formes d'interlangue (non conformes) des apprenants et à les intégrer dans leur démarche d'enseignement.

Bibliographie

- CORDER S. P. (1967), "The significance of learner's errors". *International Review of Applied Linguistics* n° 5 (4), p. 161-170.
- DE FERRARI M. (dir.) (2005), *Guide descriptif. Actions socialisantes à composante langagière*, Paris, CLP.
- DE FERRARI M., EXTRAMIANA C. (2011), « Perspective actionnelle et didactique du français dit 'migrants' », dans Lions-Olivieri M.-L. & Liria P. (éds) : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Barcelone, Difusion-Maison des Langues, p. 233-261.
- DE FERRARI M., LAURENS V., BRULEY C. (2016), « Ingénierie actionnelle et interculturelle pour l'enseignement du français à des adultes migrants : un levier pour didactiser l'immersion », dans Leconte F. (dir.), *Appropriation linguistique des adultes migrants, dynamiques d'apprentissage et de formation*, Paris, Riveneuve éditions, p. 115-148.
- DIMROTH C., GULLBERG M., INDEFREY P., ROBERTS L. (2006), *The effects of exposure to an unknown L2+*, Annual Report, Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen.
- GREMMO M.-J., HOLEC H. (1990), « La compréhension orale : un processus et un comportement », *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial février-mars, p. 30-40.
- GUIMBRETIERE E. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier-Hatier.
- GUIMBRETIERE E., LAURENS V., (2015a), *Paroles en situations*, Paris, Hachette, coll. « Focus ».
- GUIMBRETIERE E., LAURENS V., (2015b), *Paroles en situations – guide pédagogique*, Paris, Hachette, coll. « Focus » [<http://www.hachettefle.com/adultes/pages/catalogue/fiche-livre/focus---paroles-en-situations---cd-audio---corriges---parcours-digital-2533361.html>] (consulté le 25 mai 2016)
- HAVRANEK F., CESNIK H. (2001), "Factors affecting the success of corrective feedback", *Eurosla Yearbook*, n° 1, p. 99-122.
- LAURENS V., GUIMBRETIERE E. (2016), « Concevoir un ouvrage pour l'oral en FLE/S aujourd'hui : quelles orientations didactiques et méthodologiques pour quelles utilisations pédagogiques ? », *Le français dans le monde - Recherches et applications*, n°60, p. 149-158.
- LEBRE-PEYTARD M. (1990), *Situations d'oral*, Paris, Clé international.
- RAST R. (2008), *Foreign Language Input: Initial Processing*, Clevedon, Multilingual Matters.
- RAST R., TAÏEB E. (2008), « Présentation », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], n° 27 [consulté le 30 mai 2016. URL: <http://aile.revues.org/4717>]
- SCHNEUWLY B., DOLZ J. (2009), *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- SINCLAIR J. McH., COULTHARD R. M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.

VÉRONIQUE D. (coord.) (2000), Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 120.

VÉRONIQUE D., CARLO C., GRANGET C., KIM J., PRODEAU M. (2009), *Acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, Didier.

WONG W., SIMARD D. (2000), « La saisie, cette grande oubliée ! », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 14, p. 59-86.

A n n e x e

Transcription de la conversation téléphonique / interaction en situation d'urgence : « J'assiste à un accident dans la rue » (dossier 4.3, Guimbretière & Laurens, 2015a)

- 18 / les pompiers / bonsoir //
- bonsoir monsieur / euh / je vous appelle / parce qu'il y a un jeune homme / qui est tombé en vélo //
- d'accord // donnez-moi votre numéro de téléphone s'il vous plaît //
- alors 06 / 28 / 34 / 61 / 73 //
- d'accord / très bien // euh / donnez-moi l'adresse euh / de l'endroit où vous vous trouvez //
- alors / c'est rue Gambetta //
- oui / dans quelle ville //
- euh pardon / Gagny //
- rue Gambetta à Gagny / d'accord //
- oui c'est bien ça
- alors euh / il s'agirait d'un jeune homme qui est tombé en vélo //
- oui //
- est-ce qu'il a des blessures apparentes //
- euh / oui / il saigne du / de la tête euh //
- d'accord / il est conscient / il vous parle //
- euh /oui oui / il pleure //
- d'accord très bien / euh / donnez-moi un complément / sur l'adresse rue Gambetta // vous vous trouvez vers euh / à quel numéro //
- euh vers / vers le 13 / vers la mairie //
- d'accord / au 13 à côté de la mairie //
- oui c'est ça //
- d'accord / ben vous rassurez le jeune homme // je vous envoie les secours // vous restez sur place //
- d'accord //
- vous pouvez raccrocher //
- d'accord merci //

U

ne application des recherches sur l'interlangue aux contextes d'enseignement

GABRIELE PALLOTTI

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA
E REGGIO EMILIA (UNIMORE)

L

a notion d'interlangue

Plusieurs articles de ce numéro montrent que les recherches sur l'acquisition sont pertinentes pour l'enseignement des langues étrangères. Dans cette contribution, on cherchera à élargir la perspective, en voyant comment elles peuvent également contribuer à l'éducation linguistique en général, qui concerne la langue maternelle aussi bien que les langues étrangères. En particulier, nous allons présenter un projet d'expérimentation éducative et de formation des enseignants, qui se fonde sur la notion d'interlangue pour développer un regard sur les productions en langue des élèves, ce qui se traduit ensuite en pratiques d'enseignement plus efficaces.

Le terme *interlangue* a été utilisé pour la première fois dans les études sur l'acquisition d'une langue étrangère (désormais L2) par Selinker, quand il écrivait, « on ne peut pas éviter de reconnaître l'existence d'une interlangue, qui doit être décrite comme un système et non pas comme une collection d'erreurs isolées » (1969, note 5). En 1972, il publiera un article phare sur le sujet intitulé « Interlanguage » (Selinker, 1972). Au cours de ces mêmes années, d'autres chercheurs ont parlé de « compétence transitoire » (Corder, 1967), de « dialecte idiosyncrasique » (Corder, 1971) et de système « approximatif » (Nemser, 1971), mais le terme de Selinker est celui qui s'est imposé dans l'usage commun.

Tous ces termes ont en commun l'idée que les productions des apprenants ont un caractère systématique, ou du moins qu'elles suivent des

régularités exprimant une logique, des stratégies, et des hypothèses sur le fonctionnement de la L2. Ainsi, elles sont considérées dans un sens positif, sur la base de ce qui existe, et non pas par la négative, sur la base de ce qui manque pour être conforme aux règles de la langue cible. Observer l'interlangue d'un élève signifie tout d'abord essayer de comprendre les processus de développement des compétences linguistiques, et non pas seulement évaluer les produits.

La notion d'interlangue s'applique généralement à des apprenants de langues secondes. On peut se demander si elle peut également être appliquée à des personnes normalement dites 'natives', c'est-à-dire, dans notre cas, à des élèves nés et élevés en Italie, de parents italiens. Nous croyons que cela est possible, et même souhaitable. En premier lieu, il est important de redimensionner la dichotomie natif / non-natif (Cook, 1999) et de la remplacer par une analyse de la « multicompetence » que possèdent des individus dans une ou plusieurs langues (Cook, Wei, 2016). Même les enfants nés en Italie, qui ont un passeport italien, ne parlent (presque) jamais l'italien standard, tel qu'il est enseigné à l'école. Beaucoup d'élèves ont comme « langue maternelle », parlée à la maison, un dialecte, ou une variété d'italien non-standard, de sorte que « personne en Italie (sinon des exceptions notables tout à fait spéciales) n'a l'italien standard comme langue maternelle : la variété standard n'est apprise par aucun locuteur en tant que langue maternelle, il n'y a pas de locuteur standard natif » (Berruto, 1987: 59). Certaines de ces variétés sont très similaires à la norme, et elles ne diffèrent que par la prononciation, alors que d'autres sont très différentes et ceci est la raison pour laquelle Berruto (1987) et Telmon (1994) suggèrent de caractériser l'italien standard comme une « interlangue » pour la grande majorité des Italiens. Mais ce n'est pas seulement une question de code linguistique au sens strict : en apprenant à lire et à écrire, les élèves développent de nouvelles façons d'utiliser la langue, voire de penser, et dans un sens étendu, la notion d'interlangue devrait couvrir toutes les « compétences transitoires » (Corder, 1967) et tous les « systèmes approximatifs » (Nemser, 1971). Dans cet article, ainsi que dans l'expérimentation qu'il rapporte, nous allons utiliser le terme « interlangue » dans ce sens très large, convaincu qu'il peut avoir une valeur pour une bonne formation des enseignants et une redéfinition positive des pratiques d'enseignement des langues premières ou secondes.

UNE EXPÉRIMENTATION ÉDUCATIVE BASÉE SUR LA NOTION D'INTERLANGUE

Le projet « Observer l'interlangue » est une collaboration entre la Ville de Reggio Emilia (Italie) et l'Université de Modène et Reggio Emilia, commencé en 2006 (interlingua.comune.re.it). Au début, le projet visait à promouvoir l'intégration des élèves ayant une langue

maternelle autre que l'italien, ces élèves allophones représentant dans certaines écoles de la ville 70 % de la population scolaire. Il a été décidé que ce projet ne devait pas constituer un parcours « séparé », mais que tous les élèves devaient travailler ensemble. Le concept d'interlangue peut aider à formuler un bon programme d'éducation linguistique, qui est ce dont tous les élèves, natifs et non-natifs, ont besoin. Le projet implique environ 12 écoles et 30 enseignants, avec la collaboration de deux experts en éducation de la ville, une boursière à temps partiel et 7 stagiaires du cours de formation pour enseignants d'école primaire de l'université.

Le projet est appelé « Observer l'interlangue » parce qu'il est basé sur un principe fondamental : un bon enseignement des langues doit être fondé sur l'observation des apprenants, leurs compétences, leurs stratégies, leurs besoins et leurs limitations (Edelenbos, Kubanek-German, 2004). Tel est le sens principal de la perspective de l'interlangue dans un sens large que nous avons décrit ci-dessus : créer un regard différent sur les apprenants et envisager sérieusement leurs stratégies évolutives. Le premier objectif du projet est donc de rendre les enseignants capables d'observer la production de leurs élèves en profondeur et surtout de façon positive : ils doivent abandonner l'attitude traditionnelle de compter les erreurs et de constater les limites des élèves. Au contraire, ils doivent chercher à comprendre ce que les élèves savent faire, leurs stratégies et leurs hypothèses. Pour ce faire, des grilles d'observation systématique ont été préparées, qui permettent de décrire un à un les différents aspects de l'interlangue, en favorisant une réflexion analytique plutôt que de donner une liste de descripteurs pour établir des niveaux (pour un exposé plus détaillé, voir Pallotti, 2010). C'est une forme d'évaluation formative, qui sert à l'enseignant pour enseigner mieux : dans toutes les activités du projet, en fait, on ne donne jamais de notes, parce que l'objectif des enseignants et des élèves est de comprendre et d'analyser les interlangues, et non pas de les placer sur une échelle ordinaire de 1 à 10. La première étape du projet est donc de développer chez les enseignants l'esprit de chercheurs qui observent et interprètent les productions langagières pour développer des interventions efficaces. Comme l'affirme une enseignante qui participe depuis des années à l'expérimentation, « une fois acquise cette manière de voir, je ne réussis plus à m'en passer ».

Conformément à la méthodologie utilisée dans différentes recherches sur l'interlangue, la première phase de chaque parcours didactique est constituée par le recueil de productions individuelles à l'aide de stimuli non verbaux, comme des images ou des films. De cette façon, l'enseignant peut évaluer le niveau de départ, mais les étudiants doivent également prendre en compte cette référence dans leur auto-évaluation des progrès qu'ils ont accomplis.

Dans les classes du deuxième cycle de l'école primaire (après huit ans), on recueille normalement des productions écrites, pour plus de commodité. Dans les classes inférieures, ou lorsque les enseignants le peuvent, on enregistre les productions orales; plusieurs enseignants plus volontaires recueillent les deux types de données. Les données orales sont certes importantes, car elles montrent l'interlangue telle qu'elle se manifeste de manière immédiate, sans la possibilité de planifier ou de réviser les énoncés en recourant à des connaissances explicites. D'autre part, leur récolte exige des ressources qui ne sont pas disponibles dans de nombreuses situations : non seulement l'enseignant doit trouver le temps de les transcrire, mais il faut aussi trouver des moments de présence de deux enseignants, un qui s'entretient avec les élèves de façon individuelle et l'autre qui travaille avec la classe. C'est pour cela que dans certaines classes, on recueille des données orales seulement pour certains élèves, par exemple ceux qu'on veut suivre de plus près. En même temps, il ne faut pas considérer les données écrites comme les « parents pauvres » des données orales : au-delà de la commodité de les recueillir, elles ont aussi la caractéristique essentielle de montrer comment les compétences spécifiques d'écriture se développent, telles que l'orthographe ou la capacité à planifier et à organiser le texte et à le revoir ensuite. Les données recueillies sont disponibles sur le site du projet, afin d'offrir un ensemble de productions qui peuvent être utilisées de différentes façons, par exemple pour faire effectuer aux élèves des travaux sur les productions d'autrui, ou offrir des possibilités aux enseignants de développer leur regard analytique.

Après avoir observé les productions des élèves, le groupe de travail a développé des dispositifs didactiques, qui pouvaient être communs à toutes les classes participant au projet, mais qui laissaient aussi beaucoup de liberté aux enseignants pour opérer des changements en fonction de leur diagnostic préliminaire des besoins. Nous présentons ici l'exemple d'un dispositif qui avait pour objectif principal de développer la capacité d'écrire des textes narratifs bien organisés et détaillés. Il a eu lieu d'octobre à mai, avec des interventions de 2 à 3 heures par semaine. C'était également dans le cadre de ce dispositif que les données expérimentales qui seront discutées dans la section suivante ont été recueillies.

UN EXEMPLE DE DISPOSITIF DIDACTIQUE

Les élèves dans leur totalité visionnent d'abord deux fois un bref épisode vidéo muet et le racontent en écrivant des textes individuels. Ensuite, la classe est divisée en groupes. Dans chaque groupe, les élèves discutent des séquences de la vidéo qui correspondent pour eux à des changements de scènes. Les élèves attribuent un titre à chaque partie en italien. Ces titres sont reportés sur des boîtes en

carton ou sur des enveloppes afin de concrétiser la mise en commun des idées par les élèves. Ensuite, toute la classe échange à propos des séquences identifiées dans chaque groupe afin de parvenir à une séquence qui sera partagée par tous. Les groupes mettent alors à jour les titres sur leurs enveloppes ou leurs boîtes.

Le film est projeté encore une ou deux fois, en marquant des pauses aux points identifiés comme des limites entre les séquences repérées. De cette façon, les étudiants peuvent prendre des notes détaillées qui sont partagées en petits groupes sous forme de bandes de papier, contenant chacune une phrase qui indique un événement ou un aspect spécifique à décrire. Les groupes distinguent les unités d'information secondaires qui doivent être écartées de celles qui seront maintenues, éventuellement modifiées et insérées dans les enveloppes ou les boîtes.

L'ensemble de la classe discute ensuite des différentes solutions pragmatiques proposées par les groupes pour chaque unité macro-informative. En pratique, cela signifie : ouvrir les enveloppes ou les boîtes des différents groupes, lire les étiquettes et discuter quels sous-titres transcrire dans le projet textuel de la classe, qui devient ainsi bien articulé en sections et sous-sections (une variante est de laisser aux groupes leurs projets, éventuellement enrichis par la discussion en classe).

Sur la base de ces projets, les groupes écrivent leurs textes, qui sont ensuite transcrits à l'ordinateur et collés sur de grandes feuilles de format A3. Les textes produits sont ensuite évalués par les autres élèves. Pour ce faire, les feuilles sont divisées en quatre à six encadrés, couvrant chacune un aspect à réviser : par exemple, l'exhaustivité et l'organisation du contenu, la division en alinéas, le choix des mots, la ponctuation, la cohérence des temps verbaux, l'orthographe (ce qui a toujours la dernière place, et parfois ne figure pas parmi les aspects à réviser). Pour chacun de ces aspects, chaque groupe d'élèves donne une à trois étoiles pour évaluer positivement les choix réputés les plus appropriés ou formule un souhait concernant les éléments problématiques, suggérant des stratégies pour les améliorer. Après qu'un groupe a lu et examiné un texte pour un aspect, il passe le texte à un autre groupe qui donne son avis sur l'aspect suivant.

Chaque groupe reçoit à la fin son texte initial commenté par d'autres groupes et peut donc le réécrire en tenant compte des suggestions formulées. Les groupes présentent ensuite à la classe leur produits finaux, en motivant les modifications apportées en fonction des commentaires. Enfin, les élèves écrivent par groupes un rappel métacognitif sur les étapes de réécriture suivies, en formulant avec leurs propres mots une sorte de guide sur les règles pour écrire un bon texte.

À la fin du parcours, ils écrivent des textes individuels sur une nouvelle vidéo, présentant des caractéristiques narratives semblables à la première vidéo, mais qui s'en distinguent par le contenu et les thèmes, afin

de comparer la production écrite pour chaque étudiant avant et après l'intervention éducative.

Ce type de dispositif reprend plusieurs propositions didactiques de la pédagogie contemporaine, tels que l'idée de l'apprenant acteur de son apprentissage (Dewey 2011 [1916, 1938], Ferrière, 1921), de la perspective de l'écriture comme ensemble de processus cognitifs complexes (Hayes, Berninger, 2014; Kellogg, 2008), et de l'évaluation formative (Gardner, 2012; Wiliam, 2011). Ces orientations méthodologiques sont intégrées avec celle de l'interlangue pour réaliser une approche globale de l'éducation linguistique.

En termes de méthodologie, l'utilisation de stimuli vidéo muets reflète aussi la pratique utilisée dans de nombreuses recherches sur l'interlangue. En outre, les textes individuels collectés au début et à la fin permettent d'évaluer les niveaux et de mesurer l'efficacité de l'intervention. Dans certaines expérimentations, comme celle qui est présentée ici, on a également recueilli des données dans des classes de contrôle, de sorte que la méthode peut être considérée comme quasi expérimentale : les sujets ne sont pas assignés à des conditions expérimentales et de contrôle d'une façon purement aléatoire (qui serait pratiquement et éthiquement impossible), mais chacun reste dans sa classe. Cependant, les classes de contrôle ont été sélectionnées, soit dans les mêmes écoles que les classes expérimentales soit dans des écoles présentant des caractéristiques socio-démographiques similaires.

Une autre caractéristique du projet concerne l'autonomie laissée aux apprenants : leurs différentes versions du texte, de la conception initiale au projet final, sont le fruit de leurs hypothèses et stratégies ; ils ne suivent pas des modèles préformés dictés par l'enseignant. En outre, le produit de ces hypothèses n'est pas évalué par rapport à son adhésion aux règles de la langue cible (quantité d'erreurs), et encore moins en termes sommatifs (notes représentant des qualités non clairement définies), mais en termes formatifs et positifs, en regardant ce qui est déjà là et en donnant des conseils sur la manière d'améliorer des aspects spécifiques. Ce faisant, les élèves eux-mêmes apprennent à faire ce que les chercheurs adultes savent bien faire : une bonne analyse de l'interlangue doit être précisément analytique, soit divisée en aspects spécifiques, pour chacun desquels il est nécessaire d'en reconstruire le caractère systématique, les zones de progrès et celles de difficultés.

Toutes ces caractéristiques se combinent pour transformer les participants en « apprenants auto-régulés » (Andrade, Evans, 2013). Plusieurs études ont montré que ce type de posture donne de meilleurs résultats sur la motivation et sur les compétences linguistiques, comme on verra dans la section suivante.

LES RÉSULTATS

Comme mentionné, le projet ne comprend pas de formes d'évaluation sommative, et la formation des enseignants les amène à analyser les processus plutôt que d'évaluer les produits en termes de niveaux atteints. Les témoignages positifs des participants recueillis lors des expérimentations, et le fait qu'ils deviennent plus nombreux chaque année, sont déjà des indications sur la qualité du travail effectué. Après quelques années d'expérimentation, on a jugé nécessaire d'évaluer d'une manière systématique et rigoureuse l'efficacité du projet, avec une collecte et une analyse des données, menées par les chercheurs universitaires.

Pendant l'année scolaire 2013/14, dans 10 classes de contrôle et 10 classes expérimentales, un questionnaire sur les attitudes et la motivation a été administré, et dans 7 classes expérimentales et 7 classes de contrôle les textes initiaux et finaux ont été évalués analytiquement. Les élèves étaient âgés de 8 à 11 ans, et étaient scolarisés de la troisième à la cinquième année de l'école primaire italienne (pour une discussion plus détaillée des résultats, à la fois quantitatives et qualitatives, voir Pallotti, à paraître).

En répondant au questionnaire, les élèves des classes expérimentales ont démontré une moindre anxiété de relation (réponses à des questions²⁴ comme : « Quand tu dois demander quelque chose à l'enseignant, as-tu peur de déranger / faire des erreurs ? » ; « Est-ce que tu te sens agité quand tu vois que d'autres savent des choses que tu ne sais pas / quand tes copains te corrigent ? »), mais une anxiété de performance plus élevée (questions telles que : « Est-ce que tu te sens agité quand tu dois écrire un texte / lorsque l'enseignant te corrige ? » ; « Est-ce que tu te sens inquiété s'il y a un essai à rédiger en italien ? »). Une anxiété de performance accrue ne doit pas être nécessairement interprétée dans un sens négatif : quand elle n'est pas élevée au point de provoquer la peur et des blocages émotionnels, elle peut également indiquer un niveau plus élevé d'attention et le désir d'obtenir de bons résultats, ce qui représente une manifestation possible de motivation (Gregersen, Horwitz, 2002). Quant aux questions qui portaient spécifiquement sur la motivation pour mener à bien des activités langagières (« Aimes-tu / trouves-tu utiles les activités sur l'écriture ? » ; « Les activités de langue italienne sont-elles utiles / intéressantes ? »), les classes expérimentales obtiennent des scores significativement plus élevés que ceux des classes de contrôle, ce qui démontre que le travail a été apprécié et a laissé de bonnes dispositions à l'égard de toutes les activités d'enseignement des langues. Même au niveau de la cohésion de groupe (voir des questions telles que : « Est-ce que tu aides tes copains ? Est-ce que tes copains t'aident ? Est-ce que tu t'entends avec tes camarades / est-ce que tu les connais bien ? / Est-ce que tu travailles bien avec eux ? »), le groupe expérimental a largement dépassé celui de contrôle.

24. Pour économiser de l'espace, nous rapportons ici les questions sous forme condensée, sans répéter les mêmes mots à plusieurs reprises. Dans le questionnaire, elles étaient formulées de manière explicite, où elles étaient également distribuées au hasard, pour ne pas créer des « response sets », c'est-à-dire des réponses mécaniques à plusieurs questions de contenu similaire.

En bref, les élèves des classes expérimentales se révèlent plus motivés et unis sur un plan collectif par l'expérimentation. Mais on peut se demander si l'expérience a produit aussi des avantages sur le plan des compétences linguistiques, et en particulier celles qu'on souhaitait développer durant cette année scolaire, c'est-à-dire, les compétences nécessaires pour produire des textes riches, cohérents et bien organisés. Les données recueillies sont nombreuses et leur analyse quantitative est toujours en cours. Nous allons présenter ici les résultats pour cinq groupes expérimentaux (nombre d'élèves = 80) et cinq groupes de contrôle (nombre d'élèves = 84). Les données ont été recueillies en octobre et en mai. Dans l'intervalle, les classes expérimentales ont pris part aux dispositifs didactiques de l'expérimentation, tandis que celles de contrôle ont suivi des activités éducatives régulières. Toutes les évaluations des productions ont été réalisées à l'aveugle, c'est-à-dire par des chercheurs qui ne savaient pas s'ils évaluaient un texte produit dans une classe de contrôle ou dans une classe expérimentale, par un élève d'origine italienne ou non : pour ce faire, tous les textes ont été transcrits et anonymisés avant l'analyse.

Un premier type d'évaluation a été réalisé en utilisant des échelles globales sur l'efficacité communicative: trois ont été prélevées dans les travaux de Kuiken et Vedder (sous presse), tandis que celle sur la cohérence et la cohésion textuelle a été conçue à partir du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001). Les élèves des classes expérimentales obtiennent des résultats supérieurs à ceux des classes de contrôle par rapport à l'exhaustivité du contenu, de la compréhensibilité des textes et de leur cohérence et cohésion; la différence est hautement significative ($p < 0,005$) sur toutes les mesures dans les pré-tests autant que dans les post-tests. Il convient de noter en effet que les élèves des classes expérimentales avaient des niveaux de performance plus élevés que ceux des classes de contrôle même au début de l'année scolaire : ils avaient suivi l'expérimentation de la première année, et, évidemment, au bout de deux, trois ou quatre ans, leurs compétences étaient déjà nettement meilleures que celles des classes de contrôle. Cela peut être un problème sur un plan strictement scientifique, étant donné que le groupe expérimental n'était pas équivalent à celui du contrôle au début du test (au moins, dans l'année prise en considération). Cependant, sur le plan pratique et didactique, il s'agit d'un résultat très positif, car cela signifie que ceux qui suivent le projet conservent les avantages d'une année à l'autre, et ils n'oublient pas tout pendant les pauses estivales, comme de nombreux enseignants le craignent.

Un second type d'évaluation des productions vise les paramètres objectifs des textes (tels que le nombre de mots ou de paragraphes) : l'analyse étant toujours en cours, nous ne rapportons ici que les valeurs de certaines mesures. Pour tous les relevés, pré- et post-, on a mené des tests t de Welch pour échantillons indépendants : sauf indication

contraire, toutes les différences entre les classes expérimentales et de contrôle sont significatives à $p < 0,001$.

Tableau 1. Statistiques descriptives pour les classes expérimentales et de contrôle dans le pré- et le post-test.

	Mots		Unités informatives principales		Unités informatives secondaires		Alinéas		Virgules / 100 mots		Virgules inappropriées / total des virgules	
	pré	post	pré	post	pré	post	pré	post	pré	post	pré	post
Classes de contrôle	93,94	146,32	3,47	4,34	9,26	16,16	2,44	2,33	2,52	1,94	0,26	0,16
Classes expérimentales	154,53	226,55	4,71	4,71	14,64	20,72	3,75	4,75	2,74	3,21	0,18	0,17

Comme on peut le voir dans le tableau 1, les classes expérimentales écrivent des textes plus longs quant au nombre de mots. Ces textes contiennent également un plus grand nombre d'unités d'information principales, c'est-à-dire les idées clés du texte, qui étaient au nombre de cinq pour chaque test : la moyenne de 4,71 des classes expérimentales montre que pratiquement tous les élèves ont été capables de rapporter toutes les idées principales de la vidéo (contre les 3,47 et 4,34 idées principales contenues dans les textes pré- et post- des classes de contrôle). Les unités d'information secondaires – qui expriment tous les détails de la vidéo et qui étaient au nombre de 43 – sont aussi plus nombreuses dans les textes des classes expérimentales que dans celles de contrôle. Enfin, les alinéas (enchaînement de paragraphes) sont plus fréquents dans les classes expérimentales : on constate leur augmentation à la fin de l'année, au terme de l'ensemble de l'expérimentation qui a placé beaucoup d'importance sur l'organisation du texte en blocs thématiques. Dans les classes de contrôle, au contraire, leur nombre reste constant.

Même l'utilisation de la virgule représente une tentative pour décomposer le texte en unités logiques, et est en fait l'un des objectifs d'enseignement. Dans le tableau 1, nous voyons que les classes expérimentales utilisent un nombre légèrement plus élevé de virgules pour 100 mots au début de l'année scolaire, mais la différence avec les classes de contrôle n'est pas significative. À la fin de l'année, les élèves des classes expérimentales ont considérablement augmenté leur utilisation de la virgule (2,74 à 3,21 pour 100 mots), tandis que celles de contrôle l'ont diminué (de 2,52 à 1,94), de sorte qu'à ce stade, la

différence entre les deux groupes est hautement significative ($p < 0,001$). Il semble donc que l'intervention ait rendu les étudiants plus désireux d'expérimenter avec la virgule, un signe de ponctuation qu'on commence à acquérir à l'école primaire. On peut se demander si un plus grand nombre de virgules pourrait correspondre à une utilisation inappropriée de ce signe de ponctuation. On a donc calculé le pourcentage de virgules inappropriées dans le total des virgules. Comme on le voit dans le tableau, ce pourcentage est resté presque constant dans les classes expérimentales (de 0,18 à 0,17), tandis qu'il a diminué dans celles de contrôle (0,26 à 0,16). Il semble donc que les élèves des classes de contrôle aient adopté une attitude plus conservatrice : pour ne pas commettre d'erreurs, ils ont peu utilisé la virgule, et seulement dans des contextes où tout est absolument sûr. Dans les classes expérimentales, au contraire, les élèves ont essayé d'expérimenter avec ce signe de ponctuation relativement nouveau, sans commettre un nombre significativement plus élevé d'erreurs (aucune différence sur ce paramètre n'atteint la significativité statistique). Ce résultat nous semble conforme à l'approche générale du projet basé sur l'idée d'interlangue : elle progresse si l'apprenant formule des hypothèses, s'il est prêt à utiliser de nouvelles structures, de nouvelles règles, au risque de ne pas être précis, mais en cherchant toujours à restructurer son système.

En ce qui concerne la dispersion des données, on a observé le coefficient de variation, qui est le rapport entre l'écart type et la moyenne. Dans les classes expérimentales, pour toutes les mesures globales et analytiques, le coefficient de variation est inférieur à celui des classes de contrôle : cela signifie qu'elles sont plus homogènes, c'est-à-dire qu'il y a moins de décalage entre les élèves meilleurs et les plus faibles. Enfin, comme on l'a dit, le projet ne faisait pas de différence a priori entre les élèves autochtones et non-autochtones, et il ne prévoyait pas d'interventions différenciées pour ces derniers. Cependant, *a posteriori*, nous avons analysé les résultats des élèves bilingues séparément de ceux des monolingues. On a constaté que les élèves bilingues des classes expérimentales avaient une meilleure performance que celle des monolingues des classes de contrôle pour toutes les mesures énumérées ci-dessus, dans le pré-test ainsi que dans le post-test, à une exception près : au début de l'année, ils utilisaient moins de virgules que les monolingues de la classe de contrôle, mais à la fin ils les dépassaient, en ayant augmenté leur utilisation de la virgule comme tous leurs camarades des classes expérimentales, tandis que les élèves monolingues des classes de contrôle en utilisaient moins.

C onclusion

Cet article a montré comment une approche de l'enseignement des langues s'inspirant de certaines dimensions de la recherche sur l'interlangue est efficace selon plusieurs points de vue : les élèves qui ont suivi les dispositifs expérimentaux décrits ont plus de compétences, travaillent dans une dynamique plus homogène en tant que groupe et obtiennent d'excellents résultats (en termes de longueurs de textes, de nombre d'idées développées, du nombre de paragraphes organisés, de clarté et de cohésion des textes produits), même quand ils ont l'italien comme langue seconde.

Dans de nombreux contextes éducatifs actuels, il ne fait pas sens de séparer l'éducation en L1, L2 ou toute autre langue : certaines compétences sont transversales, communes à toutes les langues, et doivent faire l'objet d'une bonne formation linguistique générale²⁵. La notion d'interlangue, développée à l'origine dans les études sur l'acquisition des langues secondes, peut donc être une orientation valide pour développer une « multicom pétence » globale qui comprend toutes les langues et toutes les compétences linguistiques et de communication.

25. Pour une application pratique, voir le plan de formation national « Éducation linguistique et littéraire dans une perspective plurilingue », sponsorisé par le ministère italien de l'Éducation, qui impliquait des enseignants d'italien langue maternelle et langue seconde, de langues étrangères et de langues classiques).

Bibliographie

- ANDRADE M.-S., EVANS N.W., (2013), *Principles and practices for response in second language writing*, New York, Routledge.
- BERRUTO G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- COOK V. (1999), « Going beyond the native speaker in language teaching », *TESOL Quarterly*, 33, p. 185-209.
- COOK V., WEI L. (dir) (2016), *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CORDER S. (1971). « Idiosyncratic dialects and error analysis », *International Review of Applied Linguistics*, 9, p.149-59.
- DEWEY J. (2011 [1916, 1938]), *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et Éducation*, Paris, Armand Colin.
- EDELENBOS P., KUBANEK-GERMAN A. (2004), "Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence'", *Language Testing*, 21, p. 259-283.
- FERRIÈRE A. (1921). *L'autonomie des écoliers*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- GARDNER J. (dir.) (2012), *Assessment and Learning (2nd edition)*, London, Sage.
- GREGERSEN T., HORWITZ E. (2002), "Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance", *The Modern Language Journal*, 86, p. 562-570.

- HAYES J.R., BERNINGER V. (2014), "Cognitive processes in writing: A framework", in Arfé, B., Dockrell, J., & Berninger, V. (eds.), *Writing development and instruction in children with hearing, speech, and language disorders*, Oxford, Oxford University Press, p. 3-15.
- KELLOGG R. T. (2008), "Training writing skills: A cognitive developmental perspective", *Journal of Writing Research*, 1, p. 1-26.
- KUIKEN F., VEDDER I. (sous presse), "Functional adequacy: Towards a new rating scale", *Language Testing*.
- NEMSER W. (1971), "Approximative systems of foreign language learners", *International Review of Applied Linguistics*, 9, p. 115-123.
- PALLOTTI G. (2010), "Doing interlanguage analysis in school contexts", in Bartning, I, Martin, M., Vedder I., *Communicative proficiency and linguistic development*, Amsterdam, Eurosla Monographs, 1, p. 159-190.
- PALLOTTI G. (dir.) (à paraître), *Osservare l'interlingua: un esempio di educazione linguistica efficace*.
- SELINKER L. (1969), "Language transfer", *General Linguistics*, 9, p. 67-92.
- SELINKER L. (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, p. 209-31.
- TELMON T. (1994). "Gli italiani regionali contemporanei", in *Storia della lingua italiana, III, Le altre lingue*, Torino, Einaudi.
- WILIAM D. (2011), *Embedded formative assessment*, Bloomington, in : Solution Tree.



U *ne didactique
de la pluralité
des langues*

PASCALE TRÉVISIOL-OKAMURA

MARTINE MARQUILLO-LARRUY

DANIEL ELMIGER

MARINETTE MATTHEY

RAPHAEL BERTHELE

AMELIA LAMBELET

LARISSA S. SCHEDEL

P

lurilinguisme et influence translinguistique en français L3 : quelles implications pour l'enseignement et la formation ?

PASCALE TRÉVISIOL-OKAMURA

UNIVERSITÉ PARIS 3 SORBONNE NOUVELLE,
DILTEC EA 2288

MARTINE MARQUILLÓ LARRUY

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2, ICAR,
LABEX ASLAN UMR 5191

L'influence translinguistique est un des sujets clés des recherches sur l'acquisition d'une langue 3 et le plurilinguisme (de Angelis et Dewaele, 2011). Cette rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques dans les productions de locuteurs plurilingues renvoie à des phénomènes variés tels que des changements de code, des transferts interlingues se manifestant sous forme d'emprunts à la langue maternelle (LM) ou à une autre langue étrangère (LE) (avec ou sans adaptation morpho-phonologique à la langue cible), ou de façon plus neutre à des *marques transcodiques* (Lüdi, 1987). Même si le plurilinguisme est une notion circulante en didactique des langues depuis le CECR, il n'en reste pas moins que les pratiques bi-plurilingues dans les classes de langue restent encore très marginales. Comme nous le montrerons, les changements de langue sont pourtant bien présents dans les échanges avec les alloglottes hors de la classe, ou dans des contextes d'enseignement-apprentissage plus informels comme le tutorat en ligne. Cette contribution croise trois domaines : celui de l'acquisition, celui de l'analyse conversationnelle et celui de la (formation) didactique. L'activation des langues en présence sera examinée dans des interactions guidées par les locuteurs natifs ou quasi natifs en formation (étudiants

de Master de didactique des langues à l'Université de Poitiers et de Lyon 2) avec des apprenants adultes du français évoluant en milieu homoglotte (contexte éducatif avec le français ou l'anglais comme langue d'enseignement). La communication qui s'y déploie entre locuteur expert de la langue cible (LC) (natif ou quasi natif) et locuteur allophone (apprenant) participe des dimensions exolingue et bilingue dans la mesure où le recours à une autre langue (maternelle ou étrangère) est un des procédés mobilisés pour pallier des difficultés liées à l'asymétrie linguistique et surmonter des problèmes d'intercompréhension. En partant de la question « quel type d'interaction favorise l'acquisition ? », on se penchera plus particulièrement sur les facteurs contribuant à l'appropriation du français langue 3 (ou dernière langue en cours d'apprentissage) en prenant appui sur la compétence plurilingue des participants. On s'intéressera également au regard réflexif des étudiants en formation sur leurs pratiques interactionnelles en situation exolingue.

Nous évoquerons d'abord comment ces phénomènes d'influence translinguistique en situation exolingue ont été traités dans la littérature, puis nous ferons une analyse qualitative de quelques extraits tirés de deux corpus, représentatifs d'une certaine forme de « parler bilingue » (Grosjean, 1982). Nous verrons enfin comment ces échanges sont perçus et interprétés *a posteriori* par les étudiants en formation de didactique du FLE et des langues.

L'*émergence des langues du répertoire dans l'interaction exolingue*

Les phénomènes associés aux contacts de langues, étudiés dès les années 1950 (voir les travaux de Weinreich 1953 et Haugen 1950), connaissent un regain d'intérêt depuis les années 1980 grâce aux travaux de l'équipe de Neuchâtel (par ex Lüdi et Py 1986, Grosjean *op. cit.*). En s'intéressant aux alternances codiques dans une perspective fonctionnelle, ces derniers ont cherché à renouveler des descriptions qui les interprétaient principalement comme des indices d'incompétence linguistique, mettant en valeur les effets stylistiques associés à ces alternances de codes (voir aussi Dabène 1994).

C'est ainsi que les premiers travaux s'intéressant à l'acquisition dans et par l'interaction ont permis de redéfinir le statut du changement de code dans la première langue, en montrant d'une part que ce type de marque transcodique n'est pas l'apanage exclusif de bilingues équilibrés (Lüdi 1987), puisqu'on la retrouve chez les apprenants de tous

26. Lüdi (*ibid.*) définit la formulation transcodique comme « un emploi potentiellement conscient, dans un énoncé en L2, d'une séquence perçue par le locuteur non natif comme appartenant à une autre langue (normalement L1), dans le but de surmonter un obstacle communicatif » (p. 54)

niveaux, et d'autre part qu'« on exagère souvent la "détresse verbale" sous-jacente à la *formulation transcodique*²⁶ » chez ces mêmes apprenants (Lüdi 2011 : 56), en la réduisant à de l'insécurité linguistique en LC. En effet, comme le précise ce chercheur suisse, ce que Danièle Moore (1996) a qualifié de « bouées transcodiques », reflète une stratégie de communication auto-facilitatrice de l'apprenant sous forme d'appels à l'aide à la formulation, qui peuvent s'avérer particulièrement efficaces, comme nous le verrons plus loin.

Ainsi, plus récemment, du point de vue de la didactique, l'emploi de la LM en classe de langue a été réhabilité (voir Castellotti 2001, Causa 1996, Moore *ibid.*). Ces recherches ont permis de contrebalancer le « tout en LC » de la méthode directe, en introduisant un espace de tolérance vis-à-vis de l'emploi d'une langue d'appui ou de référence pour l'apprenant. Le rôle positif de la LM est ainsi reconnu, notamment dans les premiers stades de l'apprentissage.

Les alternances codiques, qu'elles soient initiées par l'enseignant ou l'apprenant, remplissent différentes fonctions : métalinguistique (ex. : mise en correspondance bilingue, cf. Causa *ibid.*), régulatrice (contrôle de la compréhension, ratification), métacommunicative, ou encore discursive (co-construction du discours).

Moore (*op. cit.*) retient celles de *relais* pour la communication et de *tremplin* pour l'apprentissage. Pour répondre à une stratégie compensatoire (Faerch et Kasper, 1983) ou de substitution (Bange 1992) chez l'apprenant, l'enseignant acceptant ce passage par une autre langue va ouvrir une séquence de réparation tournée sur la continuation du déroulement de la communication (*alternance-relais*) ou sur les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations (*alternance-tremplin*), plus centrée sur l'acquisition et la réflexion métalinguistique. En classe de langue, le va-et-vient constant entre focalisation sur le contenu et sur la forme, dû au double statut de la langue en tant qu'objet et outil de communication, et l'asymétrie linguistique constitutive de l'échange exolingue, vont contribuer à l'apparition de séquences potentiellement acquisitionnelles²⁷ (SPA) de type lexical (de Pietro, Matthey et Py, 1989) ou syntaxique (Jeanneret et Py, 2002).

Le changement de paradigme induit par la perspective plurilingue encouragée par les travaux du Conseil de l'Europe en didactique des langues a permis de considérer les autres langues du répertoire de l'apprenant, ou du moins les autres langues que les interlocuteurs ont en partage pour coconstruire leur interaction dialogique (Marquilló Larruy, 2013). Parallèlement aux travaux en didactique, les études en acquisition d'une L3 (dans le sens de langue additionnelle après la première langue étrangère apprise, soit après celle que l'on qualifie habituellement de L2) se démarquaient par la prise en considération, elles aussi, de l'ensemble du répertoire langagier de l'apprenant, et non seulement de sa LM, comme c'était le cas précédemment. L'acquisition d'une langue supplémentaire, que l'on nommera ici L3, mérite en

27. À la suite de De Pietro, Matthey et Py, nous définirons en substance les SPA comme des séquences latérales d'étayage, à visée métalinguistique, caractérisées par une production « auto-structurante » de l'apprenant, une réaction « hétéro-structurante » du natif et une reprise/validation de l'apprenant.

effet d'être traitée spécifiquement : c'est un phénomène plus complexe que l'acquisition d'une deuxième langue parce que le processus et le produit de l'appropriation de la L2 vont non seulement potentiellement influencer la langue en cours d'apprentissage (L3) mais vont conduire à une réorganisation du répertoire linguistique. Cette nouvelle configuration a pour conséquence de rendre saillants des facteurs tels que l'ordre d'acquisition des langues, leur éventuelle coexistence (une personne peut avoir plusieurs langues maternelles), leur degré de maîtrise (qui ne sera pas forcément identique ou équilibré) et remet au premier plan l'importance de la contextualisation des apprentissages langagiers (dans quels lieux, selon quelles modalités, avec quel étayage...) mais aussi la dimension fonctionnelle de ces langues (quand sont-elles utilisées ? avec qui ? etc.). Il est intéressant de constater que la complexité des interactions plurilingues réactualise la typologie de la diversité des situations possibles d'une communication exolingue proposée par Rémy Porquier dès 1984.

Divers travaux sur l'influence translinguistique se sont intéressés aux rôles des langues activées dans la production langagière en L3 (Williams et Hammarberg 1998, Hammarberg 2006) et ont permis de distinguer un rôle instrumental lorsque la langue est utilisée comme outil pour faciliter la communication (sous forme de commentaires métalinguistiques, demandes d'aide, etc.), et un rôle de fournisseur externe d'unités lexicales quand la langue est activée parallèlement à la L3 (fournisseur interne) lors de l'accès au lexique mental, afin de donner du matériau linguistique.

Dans l'exemple ci-après, l'apprenant japonophone fait appel à sa L2 sous la forme du connecteur « *but* », qui lui sert de démarreur à la formulation en L3 (« *mais* ») : « *but mais mais wakaranai mais chaplin et pauvre fille ochita ? sont tomb[e]* » (Trévisiol 2006). Dans la suite de l'énoncé, il utilise sa LM pour faire un commentaire métadiscursif (« *wakaranai* » = je ne sais pas) et solliciter du lexique auprès de l'enseignante (« *ochita ?* » = être tombé). L'anglais L2, activé parallèlement au français L3, joue ici un rôle de fournisseur linguistique et le japonais L1 un rôle instrumental.

L'attribution du rôle de langue fournisseur externe résulte de l'interaction entre 4 facteurs : (i) la distance typologique entre les langues concernées (ou l'évaluation subjective de cette distance par l'apprenant lui-même, cf. Kellerman 1983 et son concept de psychotypologie), (ii) l'usage récent de la langue, (iii) le degré de compétence, et (iv) le facteur L2, autrement dit le statut en tant que langue étrangère.

Dans l'économie des échanges plurilingues, il faut accorder une place particulière à la langue anglaise, devenue à l'international une *lingua franca* ; elle est souvent la première langue étrangère apprise par des alloglottes qui apprennent ensuite le français. Cette situation privilégiée conduit certains chercheurs comme Robert et Forlot (2008) non seulement à mettre l'accent sur les proximités lexicales, d'origine

historique, que cette langue entretient avec le français mais à la caractériser comme une *langue passerelle*. De même, Castellotti et Moore (2002: 18) avaient évoqué, elles aussi, les représentations des langues dites de « passage » dans l'apprentissage d'une langue étrangère: « Outre la langue première, d'autres langues peuvent également s'affirmer comme une référence alternative, soit en raison de la familiarité perçue avec la langue première, soit en raison d'une proximité présumée avec les langues rencontrées. Ces langues, et notamment l'anglais dont nous avons déjà noté qu'il occupe une place spécifique dans les représentations de certains sujets, acquièrent alors un statut de passeur, d'intermédiaire, de médiateur. »

Dans les exemples que nous analysons dans la section 3, l'anglais y occupe aussi une place privilégiée. Nous verrons, plus précisément, comment est négocié ce passage entre les langues dans nos données.

S péficité et élaboration des corpus d'appui

Nous réunissons ici deux corpus interactionnels qui ont des objectifs intermédiaires différents mais qui ont tous deux pour finalité ultime de contribuer à la formation initiale de futurs formateurs de français langue étrangère. Ces deux corpus vont nous permettre de mettre en miroir des passages translinguistiques dont la focale sera tantôt mise sur les apprenants du français L3, tantôt sur des étudiants qui ont vocation à devenir de futurs enseignants de langue.

Le premier corpus réunit des échanges synchrones par visioconférence poste à poste, entre des apprenants de FLE et des étudiants tuteurs francophones. Il s'agit du projet *Le français en première ligne Évry / Poitiers*²⁸ (Trévisiol-Okamura & Marquilló Larruy, 2015). Ce dispositif ambitionnait de former aux régulations pédagogiques (Guichon et Drissi, 2008) et à l'élaboration d'outils (tâches multimédia), tout en suscitant des échanges en ligne avec de « vrais » apprenants. Il se singularisait par une forte cohérence didactique du point de vue de la formation des étudiants-tuteurs. En effet, les cours en ligne qui se déroulaient au premier semestre étaient précédés par un cours de familiarisation technique²⁹ et une analyse des captations vidéos de l'année antérieure. Outre le journal de bord tenu à l'issue de chaque connexion, un cours d'analyse discursive, au deuxième semestre, était consacré à l'auto-analyse de passages jugés significativement pertinents pour leur formation, par les étudiants. Le deuxième corpus, plus modeste, rassemble des conversations exolingues recueillies par des étudiants de master à des fins d'analyse et de mise en évidence de

28. Le dispositif *Le français en (première) ligne*, initialement imaginé et développé par Christine Develotte et ses collègues (voir le site : <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr>), a été expérimenté à l'Université de Poitiers de 2011 à 2015. Les cours associaient les étudiants du master *DidLang-FLE/S* et ceux d'un cours de FLE dispensé à Télécom École de Management et Télécom SudParis (école d'ingénieurs) à Évry sous la responsabilité de Laure Chotel.

29. Auquel les formait Christophe Naud, ingénieur pédagogique à la Maison des Langues de l'université de Poitiers. C'est aussi grâce à sa disponibilité et son efficacité professionnelle que ce corpus de visioconférence est aujourd'hui apte à une exploitation scientifique.

stratégies discursives qui s'instaurent dans les cas d'asymétrie linguistique.

Dans le cas des visioconférences, les étudiants de master s'essaient à un échange qui pourrait ressembler, sans l'être totalement, à une sorte de cours particulier. Là, les futurs formateurs ont « presque » un statut de pair plutôt que de tuteur-formateur (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006). Preuve en est d'ailleurs, leur réticence à corriger et leur tendance à privilégier un dialogue véritable, comme on va le voir dans l'analyse qui suit.

A *analyse des interactions exolingues en français L3 en situation de visioconférence*

Nous nous sommes penchées sur le recours aux alternances codiques en L1 et L2 dans la conversation exolingue en nous demandant dans quelle mesure ces marques transcodiques faciliteraient l'intercompréhension et si l'utilisation d'une autre langue de communication pouvait favoriser l'acquisition et donc donner lieu à des séquences potentiellement acquisitionnelles.

On note, comme dans l'étude de Kasmi (2011), que les changements de code sont le plus souvent initiés par les apprenants, et que ces derniers font majoritairement appel à l'anglais L2, langue étrangère dans laquelle ils reçoivent l'enseignement de toutes leurs matières.

Exemple 1³⁰

1. LN : alors ↑ qu'est-ce que vous attendez de ce poste ↑
2. LNN : xxx
3. LN : qu'est-ce que vous ATTENDEZ ↑ ATTENDEZ (%CL : attendre)
4. LNN : oui oui attendez ++ oui j'attends de + de travailler bien /
5. LN : alors j'attends de ce poste +...
6. LNN : j'attends de ce poste de travailler bien ça se dit comme ça ou pas ↑
7. LN : mmh (%G : geste de la main %M : mouvement de la bouche) je vois pas trop ce que tu veux dire.
8. LNN : j'attends de ce poste de apprendre beaucoup et /
9. LN : ah oui ça c'est bien ça on comprend oui.
10. LNN : oui j'attends de ce poste d'apprendre beaucoup et je peux donner mes + pas donner mes XXX parce que je sais dire en portugais mais xxx /
11. LN : et en anglais ↑ [LNN : c'est difficile] en anglais ↑ tu sais dire ↑
12. LNN : oui *give my best to work*
13. LN : ah faire de mon mieux (clavardage)

30. Conventions de transcription :

LN locuteur natif, LNN locuteur non natif, + pause brève, ++ pause longue, : allongement d'une syllabe, ' élision, - troncation, +... amorce d'un énoncé, ↑ intonation montante, ↓ intonation descendante, mot en MAJ : accentuation, / interruption par l'interlocuteur, [...] chevauchements, *...* alternance codique, xxx passage inaudible, %M mimique faciale, %G gestuelle, %CL clavardage.

14. LNN : faire de mon mieux ah oui j'ai déjà entendu ça.
 15. LN : faire de mon mieux d'accord ok.16. LNN : faire de mon mieux pour être un bon professionnel pour vous.

Ce premier extrait présente une simulation d'entretien d'embauche. La tutrice se montre prête à ouvrir un espace bilingue et accepte que l'apprenant lusophone passe par l'anglais L2. Elle l'encourage même à faire appel à cette stratégie, après une panne lexicale où l'apprenant cherche en français l'expression correspondante de sa langue maternelle. L'expression anglaise (*give my best to work*) est reconnue par la tutrice qui en donne l'équivalent en LC en la doublant de sa forme écrite dans la fenêtre de clavardage. Cette expression figée est validée par l'apprenant qui la reprend à son compte en la répétant et en la recontextualisant. Cette alternance codique aboutit donc à une SPA lexicale.

Exemple 2

1. LN : oui justement quelle est l'influence du programme Erasmus sur la vie personnelle ?
 2. LNN : ++ ehm oui peut-être que c'est que tu as tu as une autre mentalité tu n'as pas de de problème ehm pour ehm ehm **partener** ton vie + avec une étrangère
 3. LN : (%M expression de doute, tête penchée sur le côté)
 4. LNN : non ? (rires)
 5. LN : (rires) qu'est-ce que tu veux dire ?
 6. LNN : ehmm ***to share* *share***
 7. LN : ah partager partager (%CL : partager)
 8. LNN : partager partager ton vie avec une autre personne étrangère ehm
 9. LN : ok très bien
 10. LNN : c'est là voilà

L'exemple ci-dessus illustre lui aussi un passage réussi par la L2, avec une tutrice qui accepte la formulation transcodique en anglais. Celle-ci fait suite à l'emploi d'un néologisme (*partener*) de la part de l'apprenant hispanophone, construit probablement par analogie intralinguale avec les mots 'partenaire' et 'partager'. La tutrice signale sa non-compréhension par une mimique faciale et une question métadiscursive. L'apprenant fait alors appel à l'anglais (*to share*) dans le cadre d'une séquence métalinguistique pour solliciter l'item lexical correspondant. La tutrice le lui fournit sous sa forme orale et écrite et ce dernier valide cette donnée par le biais de la répétition, tout en opérant une recontextualisation dans le cadre d'une expansion (« partager ton vie avec une autre personne étrangère »). On assiste donc là aussi à une donnée-prise en ayant recours à une langue autre.

Cependant, les alternances codiques négociées avec les tuteurs ne sont pas toujours réussies et ne débouchent pas automatiquement sur des SPA.

Exemple 3

1. LN : alors une petite question quand tu n'as pas cours parce que tu as beaucoup tu tu es beaucoup à à l'école je pense mais quand

tu n'es pas à l'école qu'est-ce que tu fais ↓

2. LNN : euh + j'essaie faire de sport et j'essaie aller à Paris et +
j'essaie **practice** français

3. LN : ouais: ++ quel sport quel sport tu fais ↓

4. LNN : (toux) normalement euh je j'aime faire euh de squash euh
mais euh il n'y a pas de cours de squash ici et: donc je fais euh de
euh +++ (%M yeux regardant vers le haut, %G main au menton) je
sais pas euh le mot pour euh ++ ***running***/ je veux dire

5. LN : ex- explique-moi dé- décris-moi décris-moi + comment ↑

6. LNN : euh comme (toux) +++ (%M yeux regardant vers le bas,
%G main à la bouche)

7. LN : euh je ne peux pas expliquer je pense + il est très fort +++

8. LN : d'accord attends je j'vais ++ c'est c'est très dur ↑ ++ est-ce
que ça ressemble au squash

Dans cet extrait relatif aux loisirs et plus précisément aux sports pratiqués par l'apprenant, on relève deux occurrences de marques transcodiques : la première (*practice*) est une forme d'emprunt à l'anglais avec une adaptation phonologique au français LC, qui passe inaperçue et ne fait pas l'objet de correction de la part de la tutrice. La deuxième occurrence (*running*) intervient un peu plus loin, dans un segment métadiscursif visant à solliciter du lexique. L'apprenant iranien fait alors appel à une alternance codique en anglais sous forme d'appel à l'aide pour remplir un manque lexical en LC. Cependant, cette stratégie n'aboutit pas puisque la tutrice ne répond pas à sa demande, et le mène à utiliser une stratégie de réalisation (Bange 1992) en lui demandant de décrire le sport en question (méthode de la définition, d'après Güllich 1986). S'ensuit alors une longue séquence latérale pendant laquelle l'apprenant va s'efforcer de répondre à cette demande en cherchant à caractériser l'activité sportive avec des moyens verbaux et non verbaux (gestes illustratifs du mouvement des bras). C'est finalement la gestuelle qui fera aboutir l'explication et rétablira l'intercompréhension. La L2, si elle n'est pas reconnue et/ou acceptée par l'interlocuteur, n'est donc pas toujours une langue de passage.

Exemple 4

1. LNN : et euh d'après il euh il essaye de + utilise il essaye utiliser
des autres mots en anglais et + d'après il utilise son euh mobile ↑

2. LN : oui.

3. LNN : pour un faire un trans- translation ↑ xxx

4. LN : pour traduire.

5. LNN : traduire oui pour faire un traduire et + le le traduit xxx faire
un phrase.

6. LN : hmm hmm.

7. LNN : hum qui est très hum + bizarre pour les pour le pour la [fɛm]
parce que c'est la phrase + hum que hum.

8. LN : y'a écrit donne argent maintenant.

9. LNN : oui voilà je + oui.

Dans ce dernier extrait, l'apprenant germanophone cherche à décrire une publicité mettant en scène un touriste occidental en Chine qui se rend au guichet d'une banque pour retirer de l'argent. N'arrivant pas à

se faire comprendre, celui-ci utilise un traducteur automatique sur son portable, et se retrouve en fâcheuse posture. Pour expliquer la scène, l'apprenant semble lui aussi influencé par sa L2 qui transparaît dans un item lexical à l'intérieur d'une tournure syntaxique (*faire un translation*). On peut analyser cet élément comme un changement de code vers l'anglais tout comme un emprunt de l'anglais avec une adaptation phonologique à la LC. Seule l'écoute de la version audio du passage nous permettra de trancher en faveur de la deuxième interprétation. L'hétérostructuration du tuteur recatégorise l'élément manquant en fournissant non pas sa traduction directe mais en le reformulant avec son équivalent verbal (*traduire*). L'apprenant valide en répétant, mais n'a pas la compétence linguistique nécessaire pour opérer une saisie immédiate et intégrer ce nouvel item dans son énoncé, ce qui donne des formulations idiosyncrasiques (pour *faire un traduire* et le *le traduit xxx faire un phrase* qui est très hum + bizarre). Ces erreurs ne sont pas corrigées (car non repérées) par le tuteur, qui valide et poursuit la conversation. Cet autre exemple de stratégie bilingue montre bien toute la difficulté à réaliser une SPA complète.

A *nalyses d'interactions exolingues en situation de formation : quelles réactions face à l'irruption des langues autres*

Dans notre deuxième corpus d'appui, ce sont des étudiants du master professionnel de Lyon 2 qui s'essaient à un micro travail d'ethnographie de la conversation exolingue : il s'agit pour eux de réinvestir de manière concrète des outils conceptuels vus dans le cadre d'un cours. La consigne de travail associe trois étudiants natifs ou quasi natifs et un alloglotte. Pendant que l'un d'entre eux interagit avec l'alloglotte, les deux autres sont en position d'observateurs. Le choix de l'alloglotte et du thème de la discussion est déterminé par les étudiants eux-mêmes. Du point de vue de la formation, on fait l'hypothèse que la construction d'observables constituée par la transcription des enregistrements et leurs analyses peut faire prendre conscience de stratégies discursives communes à des interactions qui se déroulent en milieu naturel et dans le cadre d'une classe. D'un point de vue didactique, le repérage de passages cruciaux, de procédés souvent demeurés invisibles tels que les achèvements d'énoncés, les reprises, les paraphrases explicatives, les définitions, bref, tous ces procédés qui se mettent en place lorsque la communication est en marche et qui ont

été particulièrement bien décrits par les travaux interactionnistes, constituent une formidable boîte à outils conceptuels qui permet aux étudiants de réfléchir à de possibles transferts dans leurs propres pratiques professionnelles. On s'intéresse donc d'une part à l'attitude des locuteurs natifs à l'égard des choix de langue lors de l'alternance codique dans leurs échanges avec les locuteurs non natifs mais surtout et plus particulièrement – dans une perspective didactique – aux analyses que les étudiants, futurs enseignants, proposent de ces observables recueillis. Les deux exemples ci-après permettent de contraster deux différents degrés de ce qui pourrait être qualifié de « maturité interactionnelle ».

Exemple 5

1. LNN : les gens c'est très différent que au Mexique + parce que euh ils sont euh très genti:L ↑ ils sont euh + très amiables.
2. LN : et pourquoi au Mexique tu les trouves pas très gentils ?
3. LNN : je sais pas + nous sommes comme ça ↑
4. LN : mais mais c'est-à-dire ? donne des exemples un p'tit peu j'comprends pas.
5. LNN : nous sommes un peu : un peu : violents ³¹ ↑
6. LN : d'accord.
7. LNN : quand quand tu (en articulant) *recive* + *recive* c'est ça ?
8. LN : (%M mine marquant l'incompréhension)
9. LNN : quand il y a quelqu'un qui vient (%G mène sa main vers lui) à ta maison + tu + tu peux donner (%G main qui s'éloigne) e:h les choses pour manger et tout ça.
10. LN : mm ah quand on reçoit d'accord mm d'accord.
11. LN : euh et c'est quoi euh + qui te plait bien en France par exemple ?

Dans cet échange, le locuteur non natif est un Mexicain qui réside en France depuis deux ans. Il résout une panne lexicale (en 7) par un emprunt à l'anglais qu'il réitère, conscient sans doute de l'inadéquation du mot, et pour lequel il demande une confirmation qu'il n'obtiendra pas puisque la réponse est une mimique d'incompréhension. L'alloglotte va alors tenter une explication à travers un exemple concret qui permettra à la locutrice native de lui fournir la forme normée. L'analyse de cet extrait proposée par les étudiants qui ont construit ces observables va se focaliser sur la surprise causée par le surgissement de la langue anglaise :

« L'interlangue est très significative dans l'échange car il prononce "recive" pour "receive". Juliette n'avait pas fait le lien au début car c'était le premier passage par l'anglais et elle ne s'y attendait pas (...) Afin de donner une explication implicite et de corriger "recevoir" sans mettre l'accent sur la faute, Juliette reprend naturellement le terme dans sa phrase: "ah quand on reçoit, d'accord." » (extrait du dossier d'analyse)

ce qui occultera l'absence de prise de conscience – dans l'analyse – de l'enchaînement du tour de parole suivant (en 11) par la locutrice native qui interrompt ainsi brutalement la thématique initiée par le locuteur mexicain pour passer à autre chose. En guise de contraste, l'analyse de

31. « violent » est utilisé ici par opposition à « gentil » pour contraster l'attitude amicale des Français avec celle des Mexicains.

l'extrait qui suit va mettre en évidence une plus grande maturité dans l'analyse interactionnelle :

Exemple 6

1. LN : quand par exemple euh tu sors avec tes amis ↑
2. LNN : ouais :
3. LN : ou euh + qu'est-ce que vous faites ?
4. LNN : pour manger euh ou comme euh + faire des achats.
5. LN : faire + ah oui ok vêtements ou +...
6. LNN : oui oui shopping xxx et manger quelques plats euh + à la [Ryi]
7. LN : à la [Ryi] ? ça veut dire quoi ?
8. LNN : euh + street food +
9. LN : street food ? ah ok street food dans la rue quoi + oui d'accord.

« Tout d'abord, il y a l'essai du locuteur non natif de se faire comprendre en utilisant l'anglais à deux reprises, en tant que langue commune. La première utilisation peut néanmoins relever d'un fait différent car c'est un mot provenant de l'anglais mais que la langue française a adopté et qui a donc été lexicalisé. La seconde utilisation de l'anglais provient du fait que le locuteur natif n'a pas saisi ce que cherche à lui dire le non natif. La prononciation semble en effet hésitante, l'un des phonèmes représentant sûrement une difficulté pour le non natif. Le natif fait alors répéter et c'est à ce moment qu'apparaît le mot "streetfood". Nous avons donc affaire ici à un phénomène de *translanguaging*. » (extrait du dossier d'analyse)

L'analyse proposée par ces étudiants, que l'on peut lire en regard de la transcription de l'interaction verbale, illustre ce que peut être un réinvestissement pertinent de notions abordées dans le cadre d'un cours de master 1 FLE. Plusieurs hypothèses et plusieurs statuts sont avancés pour comprendre cette irruption d'une langue tierce, preuve que ces étudiants ont dépassé des conceptions binaires d'un apprentissage qui met uniquement en relation une langue source et une langue cible.

La réflexivité qui accompagne ces dispositifs de formation permet aux étudiants d'endosser, fût-ce pour une micro-recherche, une posture de chercheur qui ne peut que contribuer positivement à leur professionnalisation. Pouvoir expliquer et analyser sa façon de faire dans ces séquences conversationnelles participe au développement d'une compétence que nous considérons comme cruciale et au cœur de l'agir enseignant (Cicurel, 2008) : la compétence interactionnelle.

Conclusion

À travers cette contribution sur le développement de la compétence interactionnelle en FLE, nous avons cherché à montrer la nécessité de

former les futurs enseignants à plus de souplesse par rapport à l'émergence des différents systèmes linguistiques dans la communication exolingue. En effet, les apprenants puisent plus ou moins consciemment dans les ressources langagières de leur répertoire plurilingue sous la forme de marques transcodiques, notamment en cas de « panne » lexicale. Ces alternances (*relais* le plus souvent) leur permettent de mener à bien des tâches en LC. L'anglais, avec son statut de L2, langue d'enseignement et de communication entre allophones, y tient une place particulièrement prégnante. Cependant, son irruption n'est pas toujours acceptée ni reconnue par l'interlocuteur natif notamment lorsque celui-ci cherche à imposer un mode monolingue qu'il se représente comme la norme communicationnelle d'un enseignant de FLE. Cette étude sur les traces du plurilinguisme et l'influence translinguistique qui en résulte dans les productions donne en tout cas un aperçu des stratégies et méthodes mises en place par les partenaires pour faire avancer l'interaction en LE : la compétence interactionnelle n'est pas donnée, même quand on est natif. On pointera également la difficulté à mesurer l'effet acquisitionnel de ces étayages au fil de la conversation, dans une dimension, celle de l'oral, qui est fugace et ne se laisse pas facilement appréhender. L'analyse d'un corpus plus conséquent avec des tâches plus ciblées permettrait probablement de mieux saisir la portée de ces échanges. On espère malgré tout avoir tissé quelques liens entre le domaine de l'acquisition L3 et la didactique du plurilinguisme, en montrant l'intérêt d'une approche plurilingue de l'enseignement.

Bibliographie

- BANGE P., (1992), « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 53-85.
- CASTELLOTTI V., (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international.
- CASTELLOTTI V., & MOORE, D., (2002), *Représentations sociales des langues et enseignement, Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CAUSA M., (1996), « Le rôle de l'alternance codique en classe de langue », *Le français dans le monde - Recherches & applications*, numéro spécial, Paris, CLE International.
- CICUREL F., (2008), « Pour une compétence dialogale », dans Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le français dans le monde*, n° 360, 21-23.
- DABÈNE L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DE ANGELIS G., & DEWAELE J.-M., (eds) (2011), *New trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Clevedon, Multilingual Matters.

- DEJEAN-THIRCUIR C., & MANGENOT F., (coord.) (2006), « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », *Le français dans le monde - Recherches & applications* n°40, Paris, CLE International.
- DE PIETRO J.-F., MATTHEY M., PY B. (1989), « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », *Actes du III^e colloque de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines, 99-124.
- FAERCH C., & KASPER G., (eds) (1983), *Strategies in interlanguage communication*, London : Longman.
- GROSJEAN F., (1982), *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- GUICHON N., & DRISSI S., (2008), « Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ? », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, Vol.5, n°1, 185-217.
- GÜLICH E., (1986), « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en «situation de contact» », *DRALV* 34-35, Université Paris 8, 161-82.
- HAMMARBERG B., (2006), « Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3 : Étude comparative de deux cas », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 45-74.
- HAUGEN E., (1950), The analysis of linguistic borrowing, *Language*, 26, 210-31.
- JEANNERET Th., & PY B., (2002), « Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle », dans F. Cicurel & D. Véronique (Ed.), *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 37-52.
- KASMI F., (2011), « Les alternances codiques : enjeux didactiques, acquisitionnels et discursifs d'un vecteur particulier du double niveau énonciatif en classe de langue », dans P. Trévisiol-Okamura & G. Komur-Thilloy (éds.), *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*, Paris, Orizons, 345-61.
- KELLERMAN E., (1983), Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (éds), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Newbury House, 112-134.
- LÜDI G. & PY B., (1986), *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
- LÜDI G. (1987), « Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme », dans G. Lüdi (éd.), *Devenir bilingue - parler bilingue*. Tübingen, Niemeyer, 1-21.
- LÜDI G. (2011), « Complémentarités et/ou tensions entre la didactique des langues étrangères et la linguistique acquisitionnelle dans la formation des enseignants », dans P. Trévisiol-Okamura & G. Komur-Thilloy (éds.), *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*, Paris, Orizons, 53-70.
- MARQUILLÓ LARRUY M., (2013), Dans les valises du plurilinguisme : quelle conception des normes et des erreurs ? , « Évaluer en didactique des langues / cultures : continuités, tensions, rupture », *Le français dans le monde - Recherches & applications* n °53, 113-125.
- MOORE D., (1996), « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 7, 95-121.
- PORQUIER R., (1984), Communication exolingue et apprentissage des langues, *Encrages*, Numéro spécial sur l'acquisition d'une langue étrangère III, Presses Universitaires de Vincennes.
- ROBERT J.-M., & FORLOT G., (Dir.) (2008), *L'anglais, langue passerelle vers le français ? Études de Linguistique Appliquée*, 149, Paris : Didier.

- TRÉVISIOL P., (2006), « Influence translinguistique et alternance codique en français L3. Rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 13-43.
- TRÉVISIOL-OKAMURA P., & MARQUILLÓ LARRUY M., (2015), « Reformulation et multimodalité dans un cours en visioconférence », *CORELA*, Hors Série 18. <http://corela.revues.org/4155>.
- WEINREICH U., (1953), *Languages in Contact: Findings and problems*. The Hague.
- WILLIAMS S., & HAMMARBERG B., (1998), « Language Switches in L3 Production : Implications for a Polyglot Speaking Model ». *Applied Linguistics*, 19, vol. 3, 295–333.

De L2 à L3: Didactique du plurilinguisme et théories de l'acquisition

DANIEL ELMIGER,

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

DÉPARTEMENT DE LANGUE ET LITTÉRATURE ALLEMANDES

MARINETTE MATTHEY

UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES, LIDILEM

Fondements théoriques de la didactique du plurilinguisme – et pluralité terminologique

INTRODUCTION

L'accent sur l'enseignement des langues étrangères à l'école s'est accru tout au long des dernières décennies. Il apparaît de deux manières: les enseignements de langue débutent à un âge de plus en plus précoce et l'apprentissage d'au moins deux langues étrangères au primaire tend à se généraliser. Cette politique est celle de l'Union européenne (chaque citoyen-ne devrait apprendre deux langues étrangères), suivie à la lettre par la Suisse: si l'enseignement « précoce » d'une langue étrangère (c'est-à-dire avant l'école secondaire) a été formulé comme objectif dès les années 1970, ce sont désormais deux langues étrangères (une langue nationale et l'anglais) dont l'apprentissage débute à l'école primaire (entre l'âge de 8 et 10 ans).

L'enseignement (plus) précoce des langues a amené des questions didactiques et une théorisation des considérations visant à augmenter l'efficacité de l'enseignement des langues à l'école. Cette préoccupation est étayée par d'autres considérations: par exemple, le fait que dans beaucoup d'écoles, il faut faire face à des populations linguistiquement

plus hétérogènes que par le passé, et l'intégration d'enfants allophones ou primoarrivants soulève elle aussi la question de savoir comment le système éducatif peut s'adapter à la pluralité langagière des élèves.

Les réponses à ces préoccupations ne font pas l'objet d'un consensus: elles ne sont ni simples ni uniformes. À côté de la didactique intégrée ou didactique du plurilinguisme, telle que nous la concevons dans cet article, d'autres approches comme l'éveil aux langues (cf. partie 1.3) contribuent à penser l'éducation langagière scolaire de manière plus large en tenant compte de l'augmentation de la diversité linguistique dans la population.

CONTENUS ET DÉNOMINATIONS

Le souci d'un décloisonnement entre les enseignements/apprentissages des langues n'est pas nouveau. En 1980 déjà, Eddy Roulet avait plaidé pour une meilleure intégration entre l'enseignement du français (la langue de scolarisation) et celui des langues étrangères: « Pour faire progresser les pédagogies de langue maternelle et de langues secondes, il est nécessaire de considérer l'étude de la langue maternelle et l'apprentissage des langues secondes à l'école comme un processus intégré. » (Roulet 1980: 27). Le travail de théorisation impliqué par cette préconisation et sa concrétisation dans l'enseignement/apprentissage a cependant commencé bien plus tard: la plupart des travaux dans ce champ ne sont pas antérieurs au XXI^e siècle et ils accompagnent parfois de près des évolutions scolaires concrètes (cf. troisième partie ci-dessous).

Le domaine comme les approches envisagées se caractérise par une grande hétérogénéité conceptuelle et notionnelle: à côté des termes *didactique intégrée* (ou *intégrative*) et *didactique du plurilinguisme*, d'autres désignations sont en vigueur comme, par exemple, *pédagogie intégrée*, *pédagogie inter-langues*, *didactique intégrale* ou *gestion coordonnée des langues* (cf. Elmiger 2010: 14).

Le champ des objectifs poursuivis par la didactique intégrée n'est pas clairement délimité non plus. Wokusch (2007: 169) identifie, parmi les grandes dimensions d'une didactique intégrée, deux types d'objectifs: d'une part l'intégration des langues et cultures enseignées entre elles et d'autre part l'intégration entre langues étrangères et contenus scolaires (notamment dans les disciplines non linguistiques, DNL, telle qu'elle est par exemple pratiquée dans les filières d'enseignement bilingue ou immersif, CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) ou EMILE dans sa traduction française pour « enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère »). Dans les contextes d'enseignement traditionnels, c'est surtout le premier objectif qui est visé dans une approche intégrée. Du point de vue théorique, il s'appuie sur une conception héritée du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), qui énonce comme objectif de l'enseignement des

langues une compétence plurilingue et pluriculturelle: « On désignera, par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (Conseil de l'Europe 2002: chapitre 8.1, p. 129). Différentes orientations théoriques sous-tendent ce domaine didactique, et sans se livrer à une fastidieuse énumération des techniques, procédés et approches faisant partie d'une démarche intégrée on peut relever les points suivants:

- De manière générale, l'enseignement des langues comme les répertoires linguistiques des apprenant-e-s sont considérés comme formant un ensemble dépassant les langues individuelles qui le composent. Cela implique que la cohérence doit être visée au-delà d'une langue individuelle et que les interférences entre les langues (voulues ou non) doivent être considérées comme une manifestation de la compétence plurilingue et non comme des obstacles à ou des ratés de l'apprentissage.
- Les techniques et stratégies d'apprentissage/de communication développées lors de l'appropriation d'une L2 peuvent être mises à profit lors de nouveaux apprentissages (L3-Ln), par un travail de conscientisation des processus, des savoirs et savoir-faire liés à l'acquisition, transposables d'une langue à d'autres.
- Cela nécessite bien sûr que les enseignant-e-s de langue connaissent les répertoires linguistiques des apprenant-e-s et savent faire la distinction entre les spécificités d'une langue particulière et les processus cognitifs transposables entre les langues.
- Si certains éléments (comme des techniques de lecture ou des savoirs par rapport à des genres communicationnels) peuvent être mobilisés dans un grand nombre de contextes, d'autres techniques, comme par exemple le travail sur les structures ou le lexique apparentés, dépendent bien sûr de la proximité structurelle entre les langues faisant partie du répertoire linguistique.

Didactique du plurilinguisme et approches plurielles

La didactique intégrée ou didactique du plurilinguisme, dont nous avons exposé les principes au point précédent, fait partie de ce que l'on nomme désormais les approches plurielles (Candelier et al. 2007,

Candelier & Schröder-Sura 2015). En sus de la didactique intégrée, les approches plurielles regroupent l'éveil aux langues, la didactique de l'intercompréhension entre langues proches et l'éducation interculturelle. Rappelons brièvement que :

- L'éveil aux langues ne consiste pas à enseigner/apprendre des langues, mais vise à développer des aptitudes métalinguistiques utiles aux apprentissages linguistiques réflexifs (langues secondes, langue de scolarisation) et des attitudes favorables envers la diversité linguistique en général. Dans ce sens, on peut parler d'éducation linguistique comme on le fait en italien (*educazione linguistica*). Un projet européen au début des années 2000 a montré que des curriculums d'éveil aux langues atteignaient ne serait-ce qu'en partie ces objectifs (Candelier 2003) ;
- La didactique de l'intercompréhension entre langues proches vise d'abord à développer rapidement des compétences de lecture dans une ou plusieurs langue(s) proche(s) d'une ou d'autres langues connues (Blanche-Benveniste 1995), mais aussi à banaliser le contrat de communication « chacun parle/écrit sa langue et comprend la langue de l'autre » (Conti & Grin 2008). Ce contrat va à l'encontre d'une tendance à la convergence linguistique fréquemment observée, qui peut pousser des locuteurs de langues proches à recourir à une langue tierce alors qu'ils pourraient se comprendre en ayant développé uniquement des compétences *ad hoc*.
- L'éducation interculturelle vise à développer une certaine forme d'ethnorelativisme par le développement de connaissances et de savoir-faire qui permettent aux individus de reconnaître, d'accepter et de vivre pacifiquement les différences culturelles dans un monde où l'on est souvent amené à agir avec des personnes venant d'horizons divers et ne partageant pas forcément la même perception de la réalité.

La dénomination « Approche plurielle » crée une catégorie qui semble unifier des conceptions, des démarches et des activités qui ont en commun un objectif supra-ordonné, celui de sortir d'une vision des langues comme des mondes juxtaposés et cloisonnés, vision que la logique scolaire solidifie en profondeur. Les approches plurielles sont par définition ouvertes aux manifestations du contact linguistique et culturel et elles témoignent d'une forme de relativisme. Comme l'écrit Perregaux (1998, p. 104), les activités d'éveil aux langues permettent de « percer le linguocentrisme » spontané des locuteurs. Les approches plurielles impliquent un mouvement de décentration, tant par rapport aux langues (par exemple en apprenant que la relativité du genre grammatical est une constante linguistique et non une anomalie) que par rapport aux normes comportementales (on ne salue pas de la même manière partout, par exemple).

Mais cette catégorie unifiée par la dénomination tend à masquer des différences importantes entre ces quatre approches : la didactique

intégrée est la seule qui vise concrètement l'apprentissage d'au moins deux langues étrangères à un niveau de compétence qui dépasse le « bricolage linguistique » (sans aucune nuance péjorative), mais qui permette, par exemple, d'envisager des études universitaires dans la langue qu'on a apprise à l'école.

On l'a dit, l'éveil aux langues n'a pas pour objectif d'apprendre des langues (contrairement à ce que croient parfois les principaux intéressés que sont les élèves), mais de construire des connaissances générales, parfois très linguistiques, par exemple à propos des différentes manifestations du genre ou de l'accord dans les langues, de l'emprunt, des familles de langues, etc.

En ce qui concerne l'intercompréhension, la mise en place de stratégies basées sur la reconnaissance de correspondances systématiques entre langues proches dont l'une est connue du locuteur-scripteur est parfaitement en phase avec le processus d'acquisition informel des langues secondes, durant lequel la compréhension précède toujours la production (ce qui n'est pas systématiquement le cas pour les acquisitions formelles). Mais l'intercompréhension est souvent présentée par ses promoteurs comme un moyen de continuer à parler sa langue maternelle et non comme étape dans l'acquisition d'une langue proche (Matthey 2008).

Quant à l'éducation interculturelle, elle concerne l'apprentissage des langues encore de plus loin, sauf à considérer que langue et culture sont indissociables. Cette vision potentiellement essentialisante est malheureusement diffusée par la lexie « didactique des langues-cultures », qui est devenue très courante dans le sillage du CECR. Le seul dénominateur commun entre l'éducation interculturelle et les trois autres approches est la prise de conscience qu'on peut dépasser l'ethnocentrisme spontané de l'individu par une éducation à la sensibilité interculturelle qui inclut un respect des langues, des cultures et des valeurs de l'Autre. Cet objectif éducatif, pour pertinent qu'il soit, n'implique pas *de facto* qu'on développe des techniques appropriées pour apprendre de manière conjointe, articulée, aux moins deux langues étrangères à l'école obligatoire. Cet objectif ambitieux, qui est celui de la didactique intégrée, nécessite des réflexions curriculaires, une formation des enseignants qui permette la mise en œuvre du curriculum, des moyens d'enseignement spécifiques et le développement de nouvelles pratiques pédagogiques.

Dans la section suivante, nous détaillons ce panorama tout en exposant ce qu'il en est en Suisse, pays multilingue où la prévention et la minimisation des conflits entre les communautés passent par un discours officiel sur la nécessité d'entretenir l'union nationale dans la diversité linguistique et culturelle, ce qui débouche concrètement sur d'importants moyens investis dans la recherche et la mise en place de dispositifs permettant de soutenir l'enseignement des langues

nationales comme L2. Dans ce cadre, la didactique intégrée est également souhaitée.

Niveaux de conceptualisation : des plans d'étude au moyen d'enseignement

Idéalement, la didactique du plurilinguisme se veut non seulement transversale, en englobant l'ensemble des langues faisant partie d'un répertoire individuel, sans oublier les langues scolaires, mais sa concrétisation doit être prise en charge par différents acteurs et à différents niveaux pour qu'elle devienne concrète et ses résultats plus effectifs : Bien en amont de l'enseignement/apprentissage, les plans d'études doivent donner à l'enseignement des langues une cohérence curriculaire commune, par exemple en formulant des objectifs d'enseignement communs et en montrant comment les divers enseignements langagiers sont imbriqués les uns dans les autres. Cet objectif est atteint, dans la partie francophone du pays, avec le *Plan d'Études Romand* (PER, cf. chapitre 3).

Ensuite, la perspective plurilingue et intégrée devrait être présente d'emblée dans tous les cours en lien avec la formation (première et continue) des enseignant-e-s, qu'il s'agisse de personnes enseignant plusieurs langues (et ainsi susceptibles de mettre en œuvre concrètement l'intégration des langues) ou une seule langue (dans ce cas-là, la connaissance des autres langues permettra une prise en considération plus indirecte).

L'intégration des enseignements et des objectifs d'apprentissage devrait aussi pouvoir s'opérer au niveau local, au sein des équipes enseignantes, afin d'homogénéiser les programmes scolaires et les activités didactiques éventuelles qui concrétisent la didactique du plurilinguisme tout au long d'un cursus d'apprentissage.

Étant donné l'importance des moyens d'enseignement en classe, les manuels sont un levier fort pour la didactique intégrée. Certaines nouvelles collections présentent plus ou moins systématiquement les liens vers d'autres langues et montrent aux enseignant-e-s comment tirer profit des proximités dans l'enseignement même.

Enfin, l'essentiel de l'approche intégrée trouve sa réalisation dans les cours de langue même, qu'il s'agisse d'activités pédagogiques clairement planifiées, conçues et enseignées comme illustrant le plurilinguisme ou d'interventions *ad hoc*, si l'occasion de les insérer dans l'enseignement quotidien se présente (par exemple lors d'une question en lien avec le vocabulaire ou lorsqu'un point d'explicitation structurelle).

Comme la didactique intégrée ne saurait s'ajouter aux enseignements de langue disciplinaires, mais qu'elle vient plutôt les compléter et les enrichir, elle ne peut se concevoir que dans une application contextuelle et souvent imprévue qui demande de solides connaissances plurilingues de la part des enseignant-e-s, qui n'ont cependant pas toujours les outils nécessaires pour aller au-delà de constats simples (p. ex. l'indication de parentés lexicales).

L'application dans l'enseignement – et les limites de la concrétisation

UNE EXEMPLIFICATION : LE PLAN D'ÉTUDES PASSEPARTOUT ET SA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME

Le *Plan d'études romand* (PER) se soucie de mieux articuler les différentes langues faisant l'objet d'un enseignement/apprentissage scolaire. Elles sont réunies dans une introduction générale intitulée « Commentaires généraux du domaine Langues » (CIIP 2012: 6 ss.), et le Plan définit les objectifs d'apprentissage de manière parallèle en intégrant, parmi ceux-ci, les « approches interlinguistiques » qui sont à développer dans toutes les langues enseignées dans le cadre scolaire.

Un autre exemple récent est le plan d'études du projet nommé « Passepartout », mené par six cantons suisses germanophones proches de la frontière linguistique (allemand/français)³². Cette région a opté pour l'enseignement du français (première langue étrangère) dès la 3^e année de l'école primaire (à environ 9 ans), suivi de celui de l'anglais deux ans plus tard, à partir de la 5^e année. En cela, la région *Passepartout* se rapproche de la Suisse romande, qui débute elle aussi l'enseignement des langues par une langue nationale, l'allemand – et elle se distingue de la majorité des cantons de la Suisse alémanique, qui commencent d'abord par l'enseignement de l'anglais avant celui du français.

Dans la conception du projet *Passepartout*, la didactique du plurilinguisme occupe une place importante à la fois dans le document conceptuel (*Aspects d'une didactique du plurilinguisme*: Sauer et Saudan 2008) et surtout dans le Plan d'études (*Passepartout* 2010). Il décrit trois domaines de compétence – qui ont en principe un statut égal – dont deux ont très clairement une visée interlinguistique: la capacité à agir en communiquant (*Kommunikative Handlungsfähigkeit*), la conscience des langues et des cultures (*Bewusstheit für Sprache und Kulturen*) et les compétences de stratégies

32. Il s'agit des cantons de Bâle-Campagne, Bâle-Ville et Soleure et des parties germanophones des cantons bilingues de Berne, Fribourg et du Valais.

d'apprentissage (*Lernstrategische Kompetenzen*). Si le premier domaine vise clairement des capacités communicatives (inter-)individuelles dans chaque langue, les deux autres doivent être travaillés conjointement dans l'ensemble des apprentissages langagiers.

Du point de vue de la conceptualisation, cette présentation très cohérente fait nettement progresser la concrétisation de la didactique intégrée. Néanmoins, les expériences de la phase pilote des moyens d'enseignement pour le français et l'anglais ont montré que la réalisation pratique s'avère moins concluante que prévu. Parmi les raisons de ce demi-échec, on peut mentionner le fait que le premier objectif (la capacité à agir en communiquant) est très clairement considéré comme prioritaire et que les deux autres, sans être désavoués, risquent d'être relayés au second plan, y compris dans les pratiques évaluatives, car les objectifs de ces domaines d'apprentissage ne sont pas toujours faciles à opérationnaliser pour être testés. En plus, le fait que l'enseignement des langues est souvent confié à deux, voire trois personnes, continue à individualiser les enseignements, car l'effort de coordination s'avère difficile, ne serait-ce que pour des questions d'organisation.

Autres enjeux et difficultés – et conclusion

La didactique intégrée implique une profonde modification des représentations linguistiques et des façons d'enseigner les langues à l'école. Elle n'est pas non plus sans répercussions sur l'identité professionnelle des enseignants de langues. Ces derniers étudient de longues années pour devenir le plus souvent spécialistes d'une seule langue-discipline et cette spécialisation n'est pas favorable aux changements qui devraient être opérés pour réfléchir à une didactique des langues compatible avec la notion de développement « global » du répertoire verbal. Concevoir un cours où on lit dans une langue et on prend des notes dans une autre ou encore suivre un cours d'allemand dans lequel les compétences et connaissances en anglais sont mobilisées restent encore des activités très marginales dans l'apprentissage des langues. Concevoir un enseignement grammatical basé systématiquement sur un examen conjoint des structures de la langue de scolarisation et des langues étrangères enseignées à l'école relève toujours de l'utopie, car les enseignants de langues n'ont pas forcément le répertoire plurilingue que les systèmes éducatifs planifient pour leurs bénéficiaires (les élèves). Comment mener des analyses sur une langue qu'on ne maîtrise pas, dont on ne connaît pas le système de correspondances phonie-graphie ?

La didactique intégrée risque aussi de s'inscrire en faux par rapport aux objectifs communicatifs qui sont, à juste titre croyons-nous, poursuivis par l'école depuis une trentaine d'années : les apprenants doivent apprendre à communiquer, pas à devenir des spécialistes de la traduction ou de l'analyse contrastive. Il ne faudrait pas que, sous couvert de didactique intégrée, on revienne à des activités très « méta », très abstraites, débouchant sur des connaissances déclaratives sans lien avec les savoir-faire procéduraux qui sous-tendent la communication en langue étrangère.

Tant que la finalité de l'enseignement des langues à l'école, du primaire au secondaire 2, reste de pouvoir s'exprimer dans la langue qu'on apprend en respectant au mieux les standards de la langue cible, encore et toujours établis sur le modèle du « natif », il paraît difficile d'implanter des visions qui font la part belle aux marques transcodiques, qui relativisent l'importance de la forme exacte au profit d'une forme « approchée » permettant l'intercompréhension et la coordination de l'interaction, et qui donnent à l'alternance codique un rôle important dans la communication. Ces visions, qui soulignent les passages entre les langues plutôt que de mettre en garde contre le transfert et les risques d'interférences (cf. la notion de « faux-amis », par exemple), sont pourtant celles de la didactique intégrée et elles relèvent d'une conception idéologique plurilingue à laquelle on n'est pas tenu de souscrire. Maurer (2011) en dénonce les risques : la célébration du plurilinguisme viserait selon lui l'éducation de futurs citoyens et citoyennes mobiles au sein de l'Union européenne, mais n'améliore pas la didactique des langues conçue comme un apprentissage de nouvelles formes linguistiques. Il nous semble cependant que la didactique intégrée peut justement constituer un certain retour à l'analyse de la forme linguistique (alors que le CECR privilégie la fonction), mais selon des modalités autres que celles qui présentent les langues comme des mondes autosuffisants et clos sur eux-mêmes.

Bibliographie

- BABYLONIA (2009), « Didactique intégrée et plurilinguisme » (dossier thématique, n° 4/2009 de la revue *Babylonia*).
- BLANCHE-BENVENISTE C. (dir.) (1995), *EUROM4, Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes*: portugais, espagnol, italien, français. Firenze : Nuova Italia.
- CANDELIER M. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Evlang : bilan d'une innovation européenne. Bruxelles : Deboeck.
- CANDELIER M. (coordinateur) (2007), *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Disponible en pdf sur le site : <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/>
- CANDELIER M., SCHRÖDER-SURA A. (2015), « Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives ». *Babylonia* 02/15, 12-19.
- CIIP (2012), *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.

- CONTI V., GRIN F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève: Georg.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier / Division des politiques linguistiques.
- ELMIGER D. (2010), *Trois langues à l'école primaire en Suisse romande. Un nouvel état des lieux*. Neuchâtel: IRDP: 38 p.
- MATHEY Marinette (2008), « Comment communiquer sans parler la langue de l'autre ? ». Dans V. Conti et Fr. Grin, (dir.) op. cit, p. 113-129.
- MAURER Bruno (2011), *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris.
- PASSEPARTOUT (2010), *Lehrplan Passepartout*.
- PERREGAUX C. (1998), Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin VALS-ASLA* 67, 101-110.
- ROULET E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier/CREDIF.
- SAUER Esther, SAUDAN V. (2008), *Aspects d'une didactique du plurilinguisme. Propositions terminologiques*.
- WOKUSCH S., LYS I. (2007). « Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik ». *Beiträge zur Lehrerbildung* 25, 2: 168-179.

Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme : L'exemple des inférences inter-langues

RAPHAEL BERTHELE,
AMELIA LAMBELET,
LARISSA S. SCHEDEL

INSTITUT DE PLURILINGUISME,
UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

Dans cette contribution, nous interrogerons l'un des aspects fondamentaux de la didactique du plurilinguisme en nous concentrant sur les processus d'inférences inter-langues. Comme nous le démontrons, si les inférences inter-langues participent de toute approche visant à enseigner les langues étrangères (LE) en se basant sur les ressources existantes du répertoire des apprenants, et se situent donc au centre des innovations didactiques regroupées sous le terme « didactique du plurilinguisme », la capacité des élèves à les mettre en œuvre reste largement inexplorée.

L'étiquette « didactique du plurilinguisme » et ses synonymes³³ englobe un grand nombre de méthodes didactiques, d'approches et d'objectifs différents. Cependant, une lecture des textes programmatiques récents révèle certains éléments récurrents de cet ensemble d'approches : l'on constate que l'apprentissage d'une langue inconnue, surtout si celle-ci n'est pas la première langue étrangère, ne part pas de zéro ; l'apprenant bénéficie de certaines connaissances préexistantes (p. ex. des connaissances (méta)linguistiques, des stratégies d'apprentissages, des connaissances générales) qu'il peut transférer pour l'acquisition de la nouvelle langue (Wokusch et Lys, 2007). Dans ce sens, tout le répertoire linguistique de l'apprenant peut fonctionner comme source de transfert ; non seulement les langues scolaires, mais aussi les dialectes, les langues minoritaires ou les langues de la migration. Pour mobiliser ces ressources, l'approche didactique rassemble

33. Le terme « didactique du plurilinguisme » est utilisé de manière plus ou moins synonyme, selon les auteurs, régions, et langues, avec d'autres concepts tels que « didactique intégrée », « didactique intégrative », « didactique transversale », « didactique de langue tertiaire », etc. (cf. Hutterli, 2012; Manno et Jenny, 2011; Neuner, 2009; Wokusch, 2005).

plusieurs méthodes telles que les comparaisons des langues, les réflexions métalinguistiques, les réflexions sur les propres expériences et sur les stratégies d'apprentissages (Sauer et Saudan, 2008; Wokusch, 2005; Wokusch et Lys, 2007).

Comme il n'est ni possible ni nécessaire ici de faire un panorama complet de toutes les conceptualisations que l'on trouve dans l'espace francophone ou plus généralement européen où ce type de didactique est mis en avant, nous allons nous concentrer sur deux principes centraux de l'approche, celle de *transfert positif* et celle de *constructivisme* (par opposition à l'instructivisme; cf. Hutterli, 2012 : 58; Meißner et Senger, 2001). De manière générale, ces approches plurilingues s'inscrivent dans les efforts faits en Europe pour enseigner deux langues étrangères au cours de l'école obligatoire (« Barcelona objective » décidé en 2002). Typiquement, plusieurs changements sont observés en même temps dans les pays qui rénovent leur curriculum en langues étrangères: premièrement, l'on avance le début de l'enseignement de la première LE, et deuxièmement l'on change de didactique. Nous avons discuté les effets de différents âges au début de l'enseignement in extenso in Lambelet et Berthele (2015), et nous n'allons pas y revenir dans notre contribution. Dans ce qui suit, nous nous pencherons par contre sur le deuxième changement, l'approche didactique.

Dans toute réforme curriculaire, entre aussi en compétition entre les différentes branches la ressource pédagogique la plus convoitée et précieuse: le temps. L'introduction de deux langues étrangères à l'école obligatoire, très souvent au niveau primaire, est typiquement accompagnée de concepts didactiques présentés comme apportant une amélioration par rapport à ce qui se faisait dans le passé. Dans ce contexte, les notions de transfert positif et de constructivisme sont souvent présentées comme des phénomènes exploitables dans un enseignement réformé des langues étrangères, ce qui, selon certains, permet un enseignement mieux adapté aux besoins des apprenants, mais également un enseignement plus efficace que l'enseignement 'traditionnel' (CDIP, 2011 : 7; Manno et Jenny, 2011 : 70-71; Neuner, 2003: 22).

La didactique du plurilinguisme est par ailleurs souvent également associée à de nouveaux objectifs pédagogiques qui ne sont pas directement liés à la maîtrise d'une langue-cible particulière, tels que par exemple l'ouverture à l'altérité, ou une éducation à une citoyenneté européenne, etc. – une réorientation au niveau des objectifs qui n'est par ailleurs pas restée sans critique (Maurer, 2011). Pourtant, puisque les effets de cette composante de l'éducation au plurilinguisme sont encore moins connus que les effets acquisitionnels au niveau des compétences en LE, nous proposons ici de nous limiter à une discussion de ces derniers.

I nférences inter-langues en didactique du plurilinguisme

Pour comprendre un mot ou un texte dans une autre langue, le passage par de (nombreuses) inférences est nécessaire (Bouge et Caillies, 2004). L'inférence inter-langues est un mécanisme/processus cognitif qui se base sur le transfert des connaissances et des structures pré-existantes d'une langue à une autre (Berthele, 2011). Les approches didactiques du plurilinguisme, et en particulier l'approche d'intercompréhension, se basent sur cette mobilisation des ressources pré-existantes pour décoder les mots ou les textes dans une langue qui est proche de celle(s) que les apprenant-e-s maîtrisent. Comme illustré dans l'introduction, une composante importante de la didactique du plurilinguisme est le constat qu'on « ne commence pas à zéro » dans une langue seconde, et encore moins dans une langue tierce, et qu'il y a notamment un grand potentiel de transfert positif en acquisition d'une deuxième langue étrangère. Les manuels scolaires, qu'il s'agisse de manuels généraux utilisant des activités de comparaisons inter-langues, ou qu'il s'agisse de manuels spécifiquement ciblant des activités d'intercompréhension (p. ex. Mauron, 2015) ou encore d'éveil aux langues (Balsiger et al., 2003) attirent l'attention sur ces transparences inter-langues d'une manière ou d'une autre.

Cette comparaison inter-langues fait partie d'une approche qui est souvent catégorisée comme « inductiviste » ou de type « découverte ». Pourtant, comme le premier auteur de cette contribution l'a démontré dans un précédent article (Berthele, 2011), le processus typique en intercompréhension, pour le moins lorsqu'il s'agit de « deviner » le sens d'un mot transparent, n'est ni de type inductif, ni de type déductif, mais bien de type *abductif*. Les inférences suivantes, tirées d'un corpus de réponses récoltées dans le cadre de tâches d'intercompréhension avec des langues cibles romanes ou germaniques (Berthele, 2008; Berthele et Lambelet, 2009) en sont représentatives :

- (1) malfatgs [méfaits]
,méfait', commentaire de transfert: „contexte, fact English, mal en français“
- (2) blive [rester]
 - (2a) ,bleiben', commentaire de transfert:
„Schweizerdeutsch bliibe“
(,Suisse allemand bliibe')
 - (2b) ,bleiben', commentaire de transfert: «im Spanischen sind v+b oft gleich ausgesprochen [...] also „BLIBE“ -> 'bleiben' (,en espagnol, v et b sont souvent prononcés de la même manière [...] donc „BLIBE“ -> ,bleiben', ,rester)

Ces exemples montrent que la traduction correcte (ou incorrecte, mais néanmoins plausible) d'un mot transparent nécessite à la fois des

savoirs linguistiques et/ou métalinguistiques, soit des formes de mots partageant potentiellement le sens (exemples 1 et 2a), soit des règles permettant d'établir des liens (exemple 2b). Le processus abductif consiste ensuite en un mariage tentatif de procédures inductives et déductives qui donnent naissance à une forme de spéculation plus ou moins plausible (Eco, 1984 ; Peirce, 1931).

Nous insistons ici sur cette notion d'abduction car elle nous permettra d'expliquer le défi aussi grand que banal qui se pose lorsque l'on tente d'implémenter une didactique du plurilinguisme faisant appel à ce type d'inférences : l'abduction, pour être potentiellement couronnée de succès, présuppose des savoirs linguistiques et métalinguistiques acquis. Plus on a de mots potentiellement « transférables », plus on a de règles plausibles expliquant des différences inter-langues, plus on sera amené à deviner correctement le sens d'un mot, dans une forme d'inférence inter-langues que l'on pourrait appeler « spéculation informée ». Nous discuterons ce dernier point à la lueur des résultats de deux études sur la compétence plurilingue dans les prochaines sections.

É *tudes empiriques des processus d'inférences inter-langues*

Dans un projet discuté dans (Berthele, 2014 ; Vanhove, 2014 ; Berthele et Vanhove, 2015), nous avons exploré la capacité d'enfants, adolescents et adultes germanophones à inférer le sens de mots suédois. À cette fin, 90 mots à distance linguistique variable par rapport aux mots en langues maîtrisées par les participants ont été présentés soit visuellement (45), soit de manière auditive (45). Ces mots étaient présentés en isolation afin de contrôler les effets potentiels d'inférences basées sur des savoirs stratégiques et métacognitifs (stratégies de lecture, connaissances générales de la thématique abordée dans le texte, etc.), et ainsi de mesurer la capacité des participants à utiliser leur répertoire plurilingue pour inférer le sens des mots.

L'une des questions centrales de ce projet était de mieux comprendre les facteurs facilitant la capacité à inférer des mots cognats dans une langue apparentée mais pas acquise. La conception du projet a pu bénéficier de divers projets en amont ayant suggéré que les plurilingues disposant de plus grandes connaissances linguistiques dans des langues et dialectes apparentés à la langue cible sont particulièrement aptes à résoudre ce type de tâches (Berthele, 2008 ; Berthele et Lambelet, 2009). Par ailleurs, dans ces premières analyses de données empiriques, l'âge semblait avoir un effet positif sur cette capacité. Dans le projet

susmentionné, nous avons testé de manière contrôlée dans quelle mesure le répertoire plurilingue individuel préparait bien les participants à la traduction correcte de mots suédois. Pour résumer cette partie de l'étude très brièvement, il s'est avéré que de bonnes compétences en anglais, une haute intelligence cristallisée et l'âge biologique étaient positivement associés avec les inférences correctes.

Ces résultats suggèrent que la faculté à effectuer des inférences de ce type est améliorée par les savoirs qui s'accumulent à travers la vie. L'intelligence cristallisée étant en constante augmentation, la faculté de reconnaître des mots en langue inconnue s'améliore continuellement.

Il est particulièrement important de noter que les jeunes participants ont obtenu de loin les scores les plus bas dans les deux modalités. Ce résultat n'est pas un argument direct contre l'implémentation d'activités didactiques basées sur les inférences inter-langues, mais il en montre les limites: ces activités sont potentiellement difficiles à résoudre pour les individus ayant de petits répertoires linguistiques (que ce soit en L1, L2 ou Lx) et qui n'ont pas encore acquis beaucoup de savoirs sur le monde, savoirs qui s'expriment aussi par une extension constante du vocabulaire. De plus, comme le montrent diverses études sociolinguistiques de l'acquisition depuis fort longtemps, la largeur du vocabulaire est hautement co-déterminée par la couche sociale de l'enfant (Hart et Risley, 1995). Le troisième élément que nous tenons à soulever ici est le fait – également empiriquement robuste – que les enfants bilingues, dans nos contrées, donc souvent des enfants issus de la migration, ont des vocabulaires productifs moins étendus par langue en comparaison aux enfants monolingues (Hoff et al., 2012).

En tenant compte de ces trois points, l'on peut donc conclure que les enfants, et tout particulièrement les enfants bilingues issus de la migration de couches sociales basses, ont des répertoires linguistiques *a priori* défavorables pour effectuer des inférences inter-langues, à moins, bien sûr, que ces inférences ne mettent en œuvre des langues cibles proches ou même identiques de celles maîtrisées par ces enfants³⁴. Il n'est donc, comme l'indique l'effet Matthieu pour la lecture (Stanovich, 2000), pas absurde de craindre qu'un certain type de didactique du plurilinguisme produise exactement le contraire de l'effet souhaité: au lieu de promouvoir ou égaliser les compétences variables des enfants, une didactique basée sur la découverte du type « abductif » comporte le risque de rendre les riches plus riches et de frustrer les pauvres.

Dans une autre recherche portant cette fois sur la compréhension de textes entiers en langue non-apprise, des résultats comparables en terme d'inégalités ont été retrouvés (pour un panorama des résultats, voir Lambelet et Mauron, 2015). Dans cette étude, des textes historiques non-traduits ont été présentés à des élèves du secondaire I suisse (n=181, moyenne d'âge 14 ans) sous forme de fiches didactiques composées de textes et de questions de compréhension aiguillant le

34. Le fait que les enfants maîtrisant une langue première romane en suisse centrale aient des avantages dans l'apprentissage du français langue étrangère (cf. Peyrer et al., 2016), semble confirmer cette supposition.

décodage. Ces fiches didactiques ont été créées de manière à se rapprocher du format prototypique du travail sur le texte historique, en y incluant une composante plurilingue par le texte en langue-source. Elles sont donc tout à fait représentatives d'activités mises en place dans une approche de didactique du plurilinguisme.

Dans le cadre de ce projet, nous nous sommes intéressés d'une part à la réussite de la tâche et d'autre part à l'appréciation de celle-ci par les élèves. La réussite de la tâche a été mesurée sous la forme de réponses correctes aux questions accompagnant les textes, alors que l'appréciation par les élèves est le résultat d'évaluations subjectives par un questionnaire. Ces deux entrées nous ont permis de tester l'applicabilité d'innovations didactiques de ce type en classe en focalisant non pas uniquement leur réussite objective, mais aussi leurs aspects motivationnels. Dans ce même ordre d'idées, nous avons choisi de ne pas centrer la recherche uniquement sur les élèves participant de classes à hautes exigences, mais de, transversalement, nous adresser aux élèves de tous les niveaux d'exigences du secondaire I fribourgeois³⁵.

Les mêmes variables explicatives ont été mesurées pour la réussite et l'appréciation de la tâche. Celles-ci se décomposent en facteurs de personnalité (mesurés par l'inventaire de personnalité standardisé NEO-60), facteurs linguistiques (auto-évaluations des compétences et attitudes envers l'apprentissage des langues) et facteurs transversaux (intérêt pour les cours d'histoire, intérêt pour la thématique de la tâche et niveau d'exigences scolaire).

Les résultats intéressants pour la présente publication sont les suivants: d'une part, le facteur décisif pour la réussite de la tâche est le niveau scolaire; les élèves des filières à exigences élevées réussissent mieux ce type d'exercices que les élèves des filières à exigences moins élevées. Par contre, d'autre part, l'appréciation de la tâche n'est, elle, pas dépendante du niveau scolaire: les facteurs décisifs sont cette fois l'intérêt pour la thématique, les attitudes envers l'apprentissage des langues, et certaines variables de personnalité (extraversion et ouverture aux nouvelles expériences).

Ces résultats sont intéressants car ils montrent que les processus menant à l'inférence correcte de la signification d'un texte sont liés à des compétences que nous nommerons « académiques ». Cet impact des compétences académiques apparaît aussi dans l'analyse des stratégies³⁶ utilisées par les participants. Il ressort en effet d'une deuxième partie de l'étude que les stratégies utilisées par ceux que nous appellerons *good learners* sont utiles pour des activités en intercompréhension ainsi que pour d'autres tâches liées à la littéracie en L1 et langues étrangères. En effet, outre la recherche de cognates qui semble être propre à l'intercompréhension, les stratégies efficaces pour résoudre ce type de tâches sont le repérage d'indices linguistiques et/ou syntaxiques, le recours à des connaissances préalables, la lecture des propositions de réponses pour guider la lecture, etc.

35. Les élèves du secondaire I fribourgeois sont répartis dans trois principales sections d'exigences: le niveau le plus exigeant est appelé *pré-gymnasial* (PG), le niveau intermédiaire est appelé *générale* (G), et le niveau le moins exigeant est appelé *exigences de bases* (EG).

36. Mises au jour au moyen de protocoles verbaux (Lambelet et Mauron, 2015: chap. 3).

Donner à celui qui a, et enlever à celui qui n'a pas ?

Comme c'est le cas de toute innovation pédagogique, le but de la didactique du plurilinguisme est une amélioration de l'enseignement et un apprentissage plus efficient – dans ce cas des langues étrangères. Pour atteindre cet objectif, les partisans de la didactique du plurilinguisme insistent sur les phénomènes de transferts, documentés dans les recherches sur le bilinguisme et l'acquisition des langues secondes, et les transposent au contexte scolaire.

Les phénomènes de transfert sont en effet des phénomènes observables en acquisition et utilisation de plusieurs langues et dialectes. Nous n'excluons pas, comme il est argumenté dans plusieurs études qui s'inscrivent dans la théorie dynamique du plurilinguisme, que le développement guidé de la conscience inter-langues, et plus généralement la conscience métalinguistique, puisse être un objectif valable d'une éducation au plurilinguisme (Allgäuer-Hackl et Jessner, 2013; Hofer, 2014). Cependant, nous nous interrogeons sur l'efficacité d'un travail sur les inférences inter-langues lexicales à un moment relativement précoce du curriculum scolaire: comme le montrent les deux études exposées ci-dessus, le succès du processus abductif pour inférer la signification de textes et de mots dépend des savoirs, d'où les performances très variables selon les différentes catégories de participants (niveau d'exigences scolaires, âge, intelligence). D'une part, pour que transfert et inférence il puisse y avoir, il est nécessaire que de bonnes bases pour l'abduction soient disponibles; d'autre part, la mise à profit de ces bases transférables dans un processus d'abduction nécessite des compétences et stratégies « académiques ».

Les résultats des deux études ci-dessus nous renvoient ainsi à un problème connu sous le nom d'« effet Matthieu » dans le champ de la didactique de la lecture: Comme constaté entre autres par Stanovich (2000: 118), l'on assiste, sur le long terme, à un effet bénéfique de la lecture pour les élèves qui sont déjà fort en lecture. Ces effets de type « les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent » sont bien connus dans plusieurs disciplines (Merton, 1968).

Il est particulièrement surprenant de constater que cette question n'est que peu ou pas débattue dans un paradigme tel que la didactique du plurilinguisme. Un volet important de cette dernière vise en effet la valorisation des compétences linguistiques de groupes vulnérables tels que les élèves issus de la migration par des activités dites d'éveil aux langues et les comparaisons inter-langues prototypiques des manuels dits « intégrés »; ceci malgré le fait que peu d'études aient vraiment testé la capacité des élèves ciblés à les résoudre et en tirer profit.

D'une manière générale, les innovations pédagogiques telles que celles prônées dans le cadre de la didactique du plurilinguisme nous semblent déconnectées des conditions sociologiques du monde de l'école. Ces approches sont en effet développées, sur la base de résultats empiriques d'autres champs que la pédagogie, par des didacticiens et des linguistes ayant d'une part des aptitudes particulières et un intérêt pour l'apprentissage des langues, et qui d'autre part sont souvent issus de la classe moyenne supérieure. Or, ces approches sont ensuite implémentées dans des classes hétérogènes tant socialement que linguistiquement, sans réelle remise en question de leur adéquation aux différents publics touchés. Il nous semble qu'une réflexion critique concernant l'interaction du paradigme didactique proposé avec les pré-acquis des élèves est urgente pour éviter que des approches pleines de bonnes intentions ne produisent plus d'inégalités qu'elles n'en éliminent, en donnant à ceux qui ont déjà.

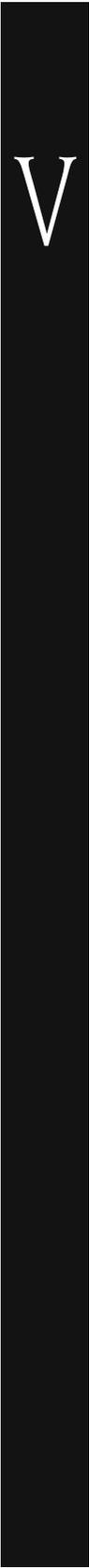
Comme le montrent les résultats des deux études discutées dans cette contribution, les activités de type « comparaison inter-langues » représentent une tâche à difficulté très variable selon le groupe d'élèves. Par contre, il est à noter, comme il ressort en particulier de l'étude menée en milieu scolaire, que certains élèves ne réussissant pas à résoudre la tâche peuvent néanmoins éprouver un certain plaisir dans ce genre d'activités. Nous n'excluons donc pas que celles-ci puissent mener à un « déclic plurilingue » grâce auquel ces élèves puissent prendre conscience des liens entre les différentes langues de leur répertoire linguistique, ce qui les inciterait à en faire usage dans la suite de leur développement langagier.

Bibliographie

- ALLGÄUER-HACKL E., JESSNER U. (2013), « Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht: Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins », dans Vetter, E. (dir.), *Professionalisierung Für Sprachliche Vielfalt. Perspektiven Für Eine Neue Lehrerbildung*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, p. 111-148.
- BALSIGER C., BERGER C., DUFOUR J., et al. (2003), *Éducation et ouverture aux langues à l'école eole. Volume 1 1^{er} enfantine - 2^e primaire*, Neuchâtel, SG / CIIP.
- BERTHELE R. (2008), « Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins », dans Mattheier, K.J., Lenz, A. (dirs.), *Dialektsoziologie / Dialect Sociology / Sociologie du Dialecte. Sociolinguistica, Volume 22*, Tübingen, Niemeyer, p. 87-107.
- BERTHELE R. (2011), « On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks », dans *Applied Linguistics Review*, Berlin, New York, de Gruyter, p. 191-220.
- BERTHELE R., LAMBELET A. (2009), « Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats », *LIDIL*, 39, 1, p. 151-162.

- BERTHELE R., VANHOVE J. (2014), « Entre jeunes barbes et vieux de la vieille. Usages du répertoire plurilingue dans une tâche d'intercompréhension à travers les âges », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 99, 3-4, p. 31-50.
- BOUGE P., CAILLIES S. (2004), « Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle: Approche psychologique », dans Castagne, E. (dir.), *Intercompréhension et Inférences*, p. 77-90.
- CDIP, (2011), *Compétences fondamentales pour les langues étrangères. Standards nationaux de formation.*, Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- ECO U. (1984), *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Torino, Einaudi.
- HART B., RISLEY T.R. (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- HOFER B. (2014), « Frühe Mehrsprachigkeit in Südtirol. Wie wirkt sich mehrsprachiger Unterricht auf das Sprachbewusstsein und auf die L2 und L3 der Lernenden aus? », *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 25, 2, p. 207-236.
- HOFF E., CORE C., PLACE S., RUMICHE R., SEÑOR M., PARRA M. (2012), « Dual language exposure and early bilingual development », *Journal of Child Language*, 39, 1, p. 1-27.
- HUTTERLI S. (2012), *Coordination de l'enseignement des langues en suisse. État des lieux - développement - perspectives.*, Bern, CDIP/EDK (Études et rapports).
- LAMBELET A., BERTHELE R. (2015), *Age and Foreign Language Learning in School*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- LAMBELET A., MAURON P.-Y. (soumis), « Receptive multilingualism at school: an uneven playing ground? », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, soumis.
- LAMBELET A., MAURON P.-Y. (2015), « Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire: processus de résolution d'une tâche en intercompréhension et profils individuels favorables à ce type d'activité. », Rapport final, Fribourg, Institut de plurilinguisme.
- MANNO G., JENNY J.-P. (2011), « Interkomprehensionsunterricht am Gymnasium. Blockwochen zur Förderung von rezeptiven Kompetenzen in Italienisch als unbekannte romanische Sprache », *Babylonia*, 1, p. 70-75.
- MAURER B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éd. des Archives contemporaines.
- MAURON P.-Y. (2015), « L'histoire en version originale. Fiches d'activités en intercompréhension. ».
- MEIßNER F.-J., SENGER U. (2001), « Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma: Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung », dans Meißner, F.-J., Reinfried, M. (dirs.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Tübingen, Gunter Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), p. 21-50.
- MERTON R. (1968), « The Matthew Effect in Science », *Science*, 159, 3810, p. 56-63.
- NEUNER G. (2003), « Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik », dans Hufeisen B., Neuner G. (dirs.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 13-34.

- NEUNER G. (2009), « Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens », *Babylonia*, 4/09, p. 14-17.
- PEIRCE C.S. (1931), *The Collected Papers Vol. V.: Pragmatism and Pragmatism*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- PEYER E., ANDEXLINGER M., KOFLER K., LENZ P. (2016), « Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests », Freiburg/Fribourg, Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.
- SAUER E., SAUDAN V. (2008), « Aspects d'une didactique du plurilinguisme. Propositions terminologiques. Base de discussion pour le développement de principes didactiques pour l'enseignement des langues étrangères. ».
- STANOVICH K.E. (2000), *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*, New York, Guilford Press.
- VANHOVE J. (2014), *Receptive multilingualism across the lifespan : cognitive and linguistic factors in cognate guessing*, Thèse de doctorat, Fribourg/Freiburg, University of Fribourg.
- VANHOVE J., BERTHELE R. (2015), « The lifespan development of cognate guessing skills in an unknown related language », *Iral-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53, 1, p. 1-38.
- WOKUSCH S. (2005), « Didactique intégrée : vers une définition », *Babylonia* 4, p. 14-16.
- WOKUSCH S., LYS I. (2007), « Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik », *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (2), p. 168-179.



V *aria*

WAFAA YAALAOUI

E nseignant natif vs non natif face à la règle de grammaire en FLE

WAFAA YAALAOUI

UNIVERSITÉ ABOUBEKR BELKAID, TLEMCEN

(ALGÉRIE), DYLANDIMED

La règle de grammaire est la manifestation la plus explicite du métadiscours descriptif. L'enseignant y a recours, afin de « départager le correct de l'incorrect » (S. Canelas-Trevisi 2009: 67). Souvent illustrée par des exemples, elle est censée permettre à l'apprenant de se référer à une norme, même si, le plus souvent, celle-ci est plus perçue comme une prescription.

Comme pour perpétuer les préceptes de la grammaire, dite traditionnelle, la règle descriptive/prescriptive se traduit, souvent, en termes d'injonctions « dites ne dites pas », « le verbe se met toujours à tel temps », etc. Cependant, l'enseignant doit veiller à proposer des descriptions qui puissent être assimilées par les apprenants. Il est parfaitement inutile de passer en revue des règles grammaticales dont il est le seul à saisir la portée. Un processus de vulgarisation des discours scientifiques permettra de « Ré-énoncer un discours, originellement produit par et pour des spécialistes, en un discours qui soit accessible à des étudiants qui ne sont pas généralement des spécialistes du langage » (H. Besse et R. Porquier 1984:101).

F. Cicurel (1985) pense que : « l'enseignant explique un phénomène grammatical en fonction des représentations qu'il se fait des possibilités d'absorption métalinguistique de son public » (*Ibid.*: 38). Cette recherche d'adaptation de la description aux besoins de l'interaction se manifeste par ce que l'auteure appelle « le langage para-grammaticale » (*Ibid.*: 38) au sein duquel « les règles sont remplacées par des conventions, des mots clés qui les symbolisent » (*Ibid.*: 39).

L'auteur propose cet exemple :

P: « Je n'peux pas avoir "pendant je prépare" je dois avoir "pendant que je prépare".

Le "que" est la porte nécessaire pour entrer pour entrer dans cette phrase [...] » (*Ibid.*)

Il n'est pas question de « conjonction exprimant une action en train de se dérouler » (S. Poisson-Quinton et al. 2002: 280), mais de « porte nécessaire pour entrer dans la phrase ». L'enseignant superpose au terme « conjonction », qui fait partie du métalangage grammatical, le mot ordinaire « porte », puisque ce dernier sera facilement reconnu par les apprenants. Une vulgarisation qui vient se substituer au métalangage grammatical habituel. Elle devra être fabriquée en fonction de ce que l'enseignant suppose comme étant, potentiellement, compréhensible chez les apprenants. Traduite en mots ordinaires, la description grammaticale dépendra du profil des interactants.

Enseignant natif/non natif : un profil, une compétence ?

Par rapport à la compétence communicative telle que définie dans le CECR³⁷ M. Derivry-Plard (2006) pense que « l'enseignant « natif » est légitimé par sa compétence linguistique (il est un modèle de langue) et l'enseignant « non natif » par sa compétence d'enseignement (il est un modèle d'apprentissage) » (*Ibid.*:6). Il serait alors question, chez le natif, d'une meilleure maîtrise de la langue mais d'une ignorance de la culture propre aux apprenants, et d'une meilleure connaissance des contextes culturels d'apprentissage et d'un manque d'authenticité, chez le non natif

J.-M. Defays et S. Deltour (2003) opèrent une distinction qui relève les points forts de chacun des deux profils d'enseignant: « D'une part, celui qui enseigne sa langue et sa culture maternelles reste un modèle privilégié pour ses apprenants étrangers [...]. D'autre part, partager la langue maternelle de ses apprenants aide précisément le professeur à prévenir ou à soulager ses difficultés qu'il a éprouvées personnellement » (*Ibid.*: 108).

V. Castellotti (2011) en évoquant un certain nombre de recherches menées sur la question (V. Castellotti 1997), (M. Derivry-Plard 2008), (F. LeLièvre 2008)³⁸, parle de « dissociation entre les capacités de type communicatif, pour les « natifs » et celles plutôt centrées sur la dimension métalinguistique, pour les « non natifs » » (*Ibid.*: 31). Ainsi, l'enseignant-locuteur natif peut être garant d'un bon accent et d'une bonne maîtrise des paramètres syntaxiques lexicaux et sémantiques de la

37. Selon le CECR (2001), la compétence communicative comprend trois composantes : Linguistique, « celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations ».

Sociolinguistique, celle qui « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales [...] [celle-ci] affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes ». Pragmatique, celle qui « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue [...] ». Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. » (*Ibid.*:17-18)

38. Il s'agit d'enquêtes menées par les auteurs et qui ont pour but d'étudier les représentations de lycéens, d'étudiants et d'enseignants Français, Anglais et Australiens à propos du profil natif/non natif de l'enseignant de langues étrangères.

39. Le cours a été filmé dans le CEIL, (centre intensif d'enseignement des langues), à l'université Aboubekr Belkaid de Tlemcen (Algérie). Il s'agit de deux classes de 20 apprenants inscrits dans différentes spécialités et désireux de perfectionner leur niveau en FLE.

langue cible. L'enseignant locuteur non natif pourra, de son côté, user de procédés métalinguistiques divers et appropriés pour expliquer, simplifier et faciliter la compréhension.

Cette répartition des compétences, entre enseignant natif et non natif, nous conduit à supposer, un investissement particulier de la règle de grammaire dans un cours en FLE. Cet investissement répond aux spécificités de chaque enseignant et au regard qu'il porte sur les modes d'apprentissage de la grammaire en FLE.

L'objectif du présent article est de décrire les différents usages de la règle de grammaire en classe de FLE. Nous nous proposons d'observer et d'analyser deux cours³⁹ portant sur la forme passive/active. Le premier est donné par un enseignant natif, le second par un enseignant non natif. Les apprenants sont des non natifs dans les deux situations.

E N : au nom de la règle... de grammaire !

Le métalangage grammatical prend une place importante dans le cours de l'enseignant natif (EN). L'usage de la règle de grammaire explicitée se fait à tout moment de l'échange et celle-ci devient la piste qui mène vers la production et la compréhension.

LA RÈGLE DE GRAMMAIRE DÉDUCTIVE, UNE CONSIGNE DE PRODUCTION

40. Par oralographiques nous entendons les passages où le texte écrit est employé par l'enseignant en parallèle avec le discours oral. Nous empruntons ce terme à R. Bouchard (2005) qui traite de la place, dans un cours de FLE, « des écrits de référence (le manuel, le programme...) et des écrits intermédiaires que constituent les inscriptions magistrales régulières au tableau » (*Ibid.* : 65) auxquels nous ajoutons les écrits réalisés par l'enseignant et proposés aux apprenants. Ces écrits ont un double rôle : ils garantissent le respect par les interactants de la trame interactionnelle, et, servent de référence.

Le caractère oralographique⁴⁰ du cours de l'EN lui confère certaines particularités. Les réponses écrites, souvent au tableau, ou sous la forme d'exercice à trous, sont précédées d'une explicitation de la règle grammaticale qui va servir de modèle de production. Les apprenants se réfèrent à cette norme parfois, matérialisée au tableau, pour fabriquer des phrases pré-échaudées :

E⁵ « on va même mettre *à* dessus et *de* en dessous. Faites une phrase autour d(e)ce verbe... il nous faut *un sujet* qui va-et *un Cod* le Cod va devenir sujet grammatical et le sujet va devenir un *complément d'agent*.. introduit par *par »

EX. : *échafaudage oralographique "CT3"*⁶

La forme passive

Sj contraint à cod

Sj grammatical contraint de par complément d'agent

Telle qu'explicitée dans "CT3", la règle de grammaire relative à la transposition, passif/actif, avec le verbe « contraindre » permet de visualiser la sollicitation de l'enseignant. En effet, les apprenants savent

qu'ils doivent intervenir au niveau de certaines distributions (sujet et complément du verbe), et ne pas toucher au noyau verbal qui doit apparaître dans la phrase sous cette forme-là.

Sans pour autant passer par le tableau, il arrive que l'EN donne des indications métalinguistiques explicites qu'il joint, souvent, aux injonctions, comme pour dire « voici la règle, il suffit de l'appliquer » :

E « Donc on a dit qu(e) le Cod devenait sujet grammatical et le sujet devenait complément d'agent.. alors je vous écoute/ il faut un sujet et un Cod qui vont être transformés »

Cette activité, bien qu'oralisée, renvoie tout de suite à un mode d'enseignement /apprentissage où le respect de la règle, clairement énoncée, laisse penser que la faute peut être évitée. Cette approche, qualifiée de déductive, « a pour noyau l'approche traditionnelle où les élèves réalisent des exercices d'application et sont soumis à une évaluation après que l'enseignant a transmis une règle grammaticale, soit oralement, soit par écrit » (F. Vincent et al. 2013: 93). La langue devient alors une nomenclature de syntagmes dont le mode d'emploi est la règle de grammaire.

LA RÈGLE DE GRAMMAIRE INDUCTIVE DÉTACHÉE

L'explicitation de la règle grammaticale peut se faire sans qu'il y ait intention de faire dire de la part de l'enseignant. Celle-ci peut être détachée du contexte de production orale, ou écrite, et sert, essentiellement, à informer sur la structure en question :

E « Transitifs ...il existe deux genres de verbes transitifs les transitifs directs et indirects..donc voilà..dans presque tous les cas les verbes transitifs directs donc admettant un cod. Peuvent être mis à la forme passive. et seuls deux verbes transitifs indirects qui sont pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un peuvent être mis dans une phrase passive »

L'enseignant marque un arrêt sur la structure des verbes, transitifs / intransitifs, dont il explique les particularités. Le métalangage grammatical est très présent :

- Procédé de sur-généralisation « dans presque tous les cas »
- Explicitation de la règle « les verbes transitifs directs donc admettant un Cod »
- Liste des exceptions « seuls deux verbes transitifs indirects qui sont pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un peuvent être mis dans une phrase passive ».

Tous les ingrédients sont mis en place pour que la règle de grammaire soit complète et clairement énoncée dans la tradition d'un enseignement sémasiologique.

La règle de grammaire détachée permet un regard rétrospectif sur ce qui a été dit. C'est une amplification des aspects abordés en termes plus formels et plus généraux :

E « En réalité ils sont faussement transitifs et le complément n'est pas

un vrai complément d'objet. on a un complément de mesure.. »

Des exemples, la classe passe à la règle de grammaire « qui a présidé à leur sélection » (H. Besse et R. Porquier 1984:81). Le procédé de fabrication se révèle à travers un corpus préalablement décortiqué.

L'AUTONYMIE, ENTRE LA RÈGLE ET LE MOT

L'autonymie est un procédé régulateur du langage mais aussi de la communication (J. Rey-Debove 78/97 : 23). L'autonyme⁴¹ est souvent un constituant de la phrase proposée comme modèle. Le prédicat permet de le situer syntaxiquement par rapport aux constituants de la phrase, comme l'illustrent les exemples suivants :

E « Les révolutionnaires c'est le sujet. ce château cod »

Autonyme « révolutionnaire »+ prédicat fonction syntaxique

Autonyme « château »+ prédicat classe grammaticale

E « On peut même préciser le complément d'agent par moi qui n'est pas obligatoire »

Autonyme « par moi »+ prédicat fonction syntaxique

Dans l'extrait qui va suivre, des phrases telles que « *Le sujet grammatical devient IL* » ou « *x est bien un complément d'agent non obligatoire* » sont des constructions légitimées par le contexte de la classe de grammaire en FLE. En dehors de ce contexte, elles seraient jugées agrammaticales et asémantiques.

E « Le sujet grammatical devient IL parce qu'on ne peut pas dire LES.. les a tous pardonné..et x est bien un complément d'agent non obligatoire...vous êtes tous d'accord ou pas/ »

Partir des exemples, pour expliquer le fonctionnement d'une langue (démarche inductive), ou de langue, pour expliquer l'exemple (démarche déductive), semble être une nécessité absolue en matière d'enseignement de la grammaire pour l'EN. Il faut que l'apport de la règle puisse être perçu matériellement lors des illustrations qui précèdent, accompagnent ou font suite à l'emploi du métalangage formel.

E NN : *entre éclectisme et simplification*

Selon qu'il s'inscrive dans une perspective sémasiologique, formelle, ou onomasiologique, sémantique, l'enseignant non natif (ENN) fait référence à la règle en s'inspirant d'approches descriptives traditionnelles et modernes.

41. « Les phrases métalinguistiques [...] qui comportent de l'autonymie, utilisent [...] des mots métalinguistiques [...] qui n'ont pas de fonctionnements spécifiques, et des autonymes. En français, tout autonyme est un groupe nominal masculin invariable » (A. Trévisse 1996 :6)

SÉMASIOLOGIE ET DESCRIPTION TRADITIONNELLE

C'est le modèle le plus fréquent. L'enseignant fait une description de la langue en usant d'un métalangage grammatical formel. Que ce soit pour attirer l'attention sur un aspect de la forme passive /active, qui risque de poser un problème lors de la réalisation des exercices, ou, pour évaluer une réponse, la règle de grammaire est présentée comme un précepte.

L'enseignant accompagne ses explications de négations ou de verbes de modalité obligatoire comme le montrent les deux exemples suivants:

A1⁴² « Transmetté »

E « Alors cette histoire de participe passé ça-ça peut faire l'objet d'un autre cours qu'on verra. mais quand tu me dis « transmetté » je vais le dire doucement pour ne pas:: [»

A2 « Transmis& transmis »

E « OUI/Les participes passés qui se terminent par é accent ce (ne) sont que les verbes du premier groupe.. qui se terminent par é accent. or là c'est le verbe transmettre. donc c'est tout sauf ce que je viens de dire je (ne) vais pas le répéter... d'accord si je (ne) trouve pas ça (ne) fait rien mais c(e n)'est pas e accent parce que c (e n)'est pas le premier groupe donc c'est [».

Dans cet exemple, l'enseignant revient sur les terminaisons, au participe passé, des verbes du troisième groupe, en l'occurrence le verbe « transmettre ». En s'adressant à un apprenant qui a proposé la forme erronée « tranmetté », il fait un rappel des groupes et des terminaisons, puis refuse de reproduire l'erreur, comme pour dire à l'apprenant que cela ne se dit pas.

L'extrait suivant est une explicitation de la règle grammaticale qui impose l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être. L'enseignant utilise le verbe de modalité "falloir" pour marquer le caractère obligatoire de cet accord.

E « il faut faire attention à la terminaison du participe passé parce que c'est l'auxiliaire être qui est avant et donc il y a l'accord. ».

42. Convention de transcription : A= apprenant.

nomasiologie et règles d'énonciation

Bien qu'elle soit moins présente dans le cours, la grammaire sémantique se manifeste à travers des règles d'utilisation qui évoquent le sens ou le contexte. L'enseignant, dans ce cas de figure, se détache, momentanément, des descriptions purement formelles. Il évoque les circonstances contextuelles qui font que le locuteur choisit de faire une phrase passive ou une phrase active et les conséquences que ce choix peut avoir sur le sens d'un énoncé.

E « Alors l'essentiel c'est que pour la forme active passive on ne le fait pas. on ne le fait pas comme ça... s-si c'est maman qui a fait ça

je commence par maman parce que je veux valoriser maman maman fait ce repas. vous voyez... si- si je veux insister beaucoup plus sur le repas. le repas [»

L'enseignant reprend un énoncé proposé par un apprenant « *maman prépare le repas* ». Le but étant d'expliquer que le fait de choisir telle ou telle forme correspond à une volonté du locuteur de mettre en relief l'agent ou l'objet. La grammaire devient alors tributaire de la volonté de dire.

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant, en insistant sur la nécessité de garder le même temps lors de la transposition passif/actif, substitue le passé composé passif « ont été réparée » à l'imparfait passif « étaient réparées » afin d'encourager les apprenants à faire attention à l'effet que peut avoir un changement de temps sur le sens de la phrase. Il utilise un métalangage formel « *action achevée* » à des fins sémantiques « *quand on change le temps on change le sens* ».

E « Mais si je vous dis les montres ont été réparées action achevée j'ai changé le sens quand on change le temps on change le sens et la forme active n'a aucun.aucun..aucun:: intérêt si on change le::parce que::vous êtes d'accord vous vous souvenez au début de la leçon que dans la forme active forme passive le sens ne doit pas changer je dois communiquer le même sens et si je cha- si je vous dis les montres de la famille seraient réparées seraient. C'est à dire je ne suis pas sûr... si je change de temps je change de sens »

Qu'elle soit en rapport avec l'énonciation, ou traditionnellement formulée, la règle de grammaire revêt une particularité dans le cours de l'ENN. Elle est, le plus souvent, comme l'illustrent les exemples déjà traités, précédée ou suivie d'un exemple.

L'AUTONYMIE, AU SERVICE DU « PARA-GRAMMATICAL »

Dans le cours de l'ENN, l'autonymie peut être auto ou hétéro initiée. Nous traiterons certains exemples en nous basant sur le processus de nominalisation (mot autonymique + prédicat) qui la caractérise. Certaines phrases autonymiques sont du fait de l'enseignant qui vulgarise, pour ainsi dire, son discours, pour qu'il soit plus clair :

E « *maman..la personne qui fait l'action* »

Autonyme: « *maman* » + prédicat « *personne qui fait l'action* »

La pause qui sépare l'autonyme « *maman* » du prédicat « *la personne qui fait l'action* », peut être considérée comme une marque linguistique⁴³ prosodique qui révèle, à l'oral, la relation de signification entre les deux composantes de cette phrase. L'enseignant substitue au terme grammatical « *sujet* » le prédicat « *personne qui fait l'action* ».

E « C'est un agent naturel vent on dit agent parc(e)que ceux qui font l'action c' (e n) est pas toujours des êtres humains ou des animaux ou je (ne) sais pas. »

Autonyme: « *vent* » + prédicat antéposé « *agent naturel* »

Autonyme: « *agent* » + prédicat « *parce que ceux qui font l'action... ou je (ne) sais pas* ».

Dans cet extrait, le mot autonymique « *vent* » est postposé par rapport au prédicat « *c'est un agent naturel* », dans la première partie de la phrase. Dans la seconde partie, ce même prédicat devient

43. « Marques linguistiques » pour C.Fuch (1982) ou « présentateurs » pour J.R. Debove (1978).

autonymique après suppression de la marque linguistique « c'est » remplacée par « parce que ».

Cette forme auto initiée d'autonymie dénote une certaine connaissance du niveau de maîtrise de la grammaire, de la langue cible, chez les apprenants. Elle peut, aussi, être considérée comme le moyen d'anticiper les lacunes.

L'autonymie est hétéro initiée si l'enseignant complète l'énoncé amorcé par l'apprenant en y joignant un prédicat comme dans les exemples suivants :

A « Simple & la phrase simple/ »

E « C'est la phrase simple normale »

Autonyme: « simple » + prédicat « normale ».

L'enseignant reprend le mot « simple », pour le mettre en rapport de synonymie avec le prédicat « normale » qui renvoie à la phrase canonique (*sujet-verbe-complément*).

E « Qu'est ce ça veut dire l'imparfait/cet horloger il répareit c'est lui qui répareit quel sens a l'imparfait ici/d'ailleurs quel sens a l'imparfait en général c'est lui qui répareit:[] »

A « Toujours & toujours »

E « Très bien C'est dans le temps qui dure »

Autonyme: « imparfait » + prédicat « toujours toujours »

Autonyme: « imparfait » + prédicat « dans le temps qui dure »

Dans cet extrait, l'expression « toujours & toujours », associée par l'apprenant à l'imparfait devient autonyme. Elle est reprise par l'enseignant à travers le prédicat « c'est dans le temps qui dure » qui va servir d'énoncé approbateur. Nous remarquons, d'ailleurs, qu'il est précédé d'un commentaire appréciatif positif « très bien ».

Qu'elle soit auto ou hétéro initiée, l'autonymie est un procédé facilitateur qui permet à l'enseignant, non-natif, de substituer au métalangage grammatical une terminologie plus ordinaire. Pour reprendre les propos de F. Cicurel, il arrive que l'enseignant utilise « un métalangage qu'on ne trouverait dans aucune grammaire » (*Ibid.* 1985: 39).

Entre le métalangage formel et le mot ordinaire se trouve le para-grammatical. Ainsi, l'imparfait devient un « toujours qui dure dans le temps », la phrase simple devient une phrase normale. L'enseignant est conscient que l'utilisation d'un métalangage grammatical formel ne lèvera pas l'ambiguïté ressentie chez l'apprenant. Il choisit cet « arrêt sur le mot » (F. Cicurel 1994:105) qu'il met au profit de l'apprentissage.

C onclusion

L'observation et l'analyse des pratiques des deux enseignants nous ont permis de montrer le caractère toujours immuable de la règle grammaticale. En effet, les deux enseignants font usage d'approche tantôt

déductive tantôt inductive. Le but étant de sacraliser la règle pour garantir, au moins, un modèle de production, au plus, la production d'énoncés corrects.

Nous avons cependant noté que la règle de grammaire se consomme avec modération dans le cours de l'ENN. Celui-ci tente de la présenter comme un auxiliaire de sens. Elle ne garantit pas seulement la correction mais aussi la compréhension d'un énoncé. Les procédés paragrammaticaux, dont il use, adoucissent la règle de grammaire en transformant le métalangage en mots ordinaires dont le sens est accessible à tous.

Pour « boucler la boucle » nous dirons que les compétences de chaque enseignant encourageraient cet usage particulier de la règle de grammaire. L'EN présente les structures grammaticales de sa langue en les simplifiant par des procédés "endo-grammaticaux", les explications sont données par la grammaire et à travers la grammaire. L'ENN pour sa part, conscient des difficultés d'apprentissage que rencontrent les apprenants use plutôt de procédés "exo-grammaticaux". Pour simplifier la norme, il va chercher dans le commun, l'ordinaire des mots qui offrent aux apprenants une autre possibilité d'aborder les concepts grammaticaux les plus spécifiques.

Bibliographie

- BESSE H., PORQUIER R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier. Coll. LAL
- CANELAS-TREVISI S. (2009), *La grammaire enseignée en classe: le sens des objets et des manipulations*. Berne, Peter Lang SA.
- CASTELLOTTI, V. (dir). (2001), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Publications de l'université de Rouen.
- CICUREL F. (1984) : *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international.
- CICUREL F. (1994) : Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In Lapeyre, F. (coord.), *Cahier du français contemporain « Simple-Simplification »* p. 103-118. Décembre 1994. Didier-Erudition.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Division des Langues Vivantes. Strasbourg, Paris, Didier.
- FUCHS C. (1982) : La paraphrase entre la langue et le discours. In *Langue française* N° 53, p. 233.
- POISSON-QUINTON S., MIMRAM R. et MAHEO-LE COADIC M. (2002), *Grammaire expliquée du français*, Paris, CLE International.
- REY-DEBOVE J. (1986), 2^e éd., *Le Métalangage*, Paris, Le Robert.
- TREVISE A. (1996) « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 8 | 1996. URL : <http://aile.revue.org/1223>. Consulté le 18 mars 2014.
- VINCENT F., DEZUTTER O. et LEFRANÇOIS P. (2013) « Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? » *Québec français*, n° 170, p. 93-94. <http://id.erudit.org/iderudit/70522ac>.

BULLETIN D'ABONNEMENT

le français
dans
le monde

R&A

Recherches et applications

La revue de référence de
la recherche universitaire
francophone

Abonnement 1 an

**2 Recherches et
Applications**

À paraître janvier et
juillet, de l'année en
cours

33€

Soit 20% d'économie

REPLIR À CÔTÉ



BULLETIN D'ABONNEMENT

ABONNEMENT 1 AN 33 € (soit 20 % de réduction)
2 Recherches & Applications à paraître
(janvier et juillet de l'année en cours)

Je m'abonne

NOM :

.....

PRÉNOM :

ADRESSE :

.....

CODE POSTAL :

VILLE :

PAYS : TÉL :

COURRIEL :

.....

Je règle

CHÈQUE BANCAIRE À L'ORDRE DE SEJER

VIREMENT BANCAIRE

Préciser les noms et adresse de l'abonné ainsi que le numéro de facture si vous l'avez.

Crédit Lyonnais 30002-00797-0000401153D clé 08

IBAN FR36 3000 2007 9700 0040 1153

BIC/SWIFT: CRLYFRPP D08

BULLETIN À RENVoyer À :

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE - 9 BIS, RUE ABEL HOVELACQUE
75013 PARIS - FRANCE - TÉL : 01.72.36.30.67

