



HAL
open science

Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte

Jose Ignacio Aguilar Río, Cédric Bruderemann, Malory Leclère

► To cite this version:

Jose Ignacio Aguilar Río, Cédric Bruderemann, Malory Leclère. Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte. 2014. halshs-01099170

HAL Id: halshs-01099170

<https://shs.hal.science/halshs-01099170>

Submitted on 31 Dec 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte



Sous la direction de

Jose AGUILAR, Cédric BRUDERMANN et Malory LECLERE

Comité scientifique

D. Abendroth-Timmer, Université de Siegen, Allemagne
F. Alvarez-Pereyre, Museum National d'Histoire Naturelle et Université Paris 7, France
J.C. Beacco, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
M. Bento, Université Paris Descartes - Paris 5, France
JC Bertin, Université du Havre, France
H. Besse, ENS de Lyon, France
V. Bigot, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
L. Cadet, Université Vincennes-Saint Denis - Paris 8, France
C. Carlo, Université Lumière - Lyon 2, France
V. Castellotti, Université François Rabelais - Tours, France
M. Causa, Université Bordeaux Montaigne, France
J.L. Chiss, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
F. Cicurel, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
M. Derivry, Université Pierre et Marie Curie - Paris 6, France
E. Fraisse, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
C. François-Denève, Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines, France
S. Galligani, Université Stendhal - Grenoble 3, France
L. Küster, Humboldt-Universität zu Berlin, Allemagne
C. Leguy, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
D. Macaire, Université de Lorraine, France
D. Manesse, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
J.P. Narcy-Combes, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
D. Pagel, Fédération Internationale des Professeurs de Français - FIPF, Brésil
C. Puech, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
F. Raby, Université Toulouse 3, France
E.M. Rollinat-Levasseur, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
V. Spaëth, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
S. Stratilaki, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
M.T. Vasseur, Université du Maine, France
D. Véronique, Université de Provence, France

Table des matières

Introduction - Complexité, diversité et spécificités : Pratiques didactiques en contexte

Jose AGUILAR, Cédric BRUDERMANN et Malory LECLÈRE p. 6

Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés

Cécile BRULEY, Raphaëlle FOUILLET, Sofia STRATILAKI-KLEIN et Corinne WEBER..... p. 10

La fonction instrumentale du langage dans l'appropriation de savoirs disciplinaires en langue étrangère

Rita CAROL..... p. 24

Mise en œuvre de projets d'échanges à distance : quelles conceptions éducatives dans les propos des professeurs des écoles ?

Anne CHOFFAT-DÜRR..... p. 32

Ruptures et Continuités : Textes officiels jamaïquains et récits de pratiques des enseignants

Sandra COLLY-DURAND..... p. 46

La conceptualisation de l'imparfait et du passé composé chez les apprenants finnophones : l'appui du complément d'objet

Ana-Maria COZMA..... p. 76

Les traces de l'agir professoral dans la construction des séquences didactiques

Vera DELORME et Kamila SEFTA..... p. 89

Approches du document authentique : apports de l'analyse du discours dans l'étude du FLE

Alina GANEA et Anca GĂȚĂ..... p. 99

Enseignement et évaluation de la prononciation de l'anglais et du français appris comme langue étrangère dans un climat motivationnel

Nadine HERRY-BENIT et Claire PILLOT-LOISEAU p. 117

Regards des enseignants sur l'enseignement de la production écrite en FLE

Marie-Odile HIDDEN..... p. 133

Parcours plurilingues et appropriation du français par des adultes migrants

Fabienne LECONTE..... p. 151

L'agir enseignant dans une classe de FLE aux niveaux hétérogènes (A1-C1 du CECRL)

Catherine LODOVICI-DAVID..... p. 168

**De l'autonomie scientifique de la didactologie des langues étrangères en Pologne.
L'analyse comparative des conceptions de trois épistémologues contemporains polonais
de la discipline**

Izabela ORCHOWSKA..... p. 181

**Enseigner le Grec comme L2 à des immigrants - parents d'enfants dans l'enseignement
obligatoire : introduire les besoins des apprenants dans le curriculum**

Maria PAPADOPOULOU, Eleni GANA, George ANDROULAKIS, Marina MOGLI, Maria
POIMENIDOU et Anastasia ANDRITSOU..... p. 196

La dialectique du proche et du lointain dans la poésie de Victor Segalen

Anne PRUNET.....p. 206

**Langues de lecture et littératures de genre : Pratiques et représentations d'individus
plurilingues**

Marie RIVIÈRE..... p. 218

Concevoir des outils didactiques en formation : le rôle de la contextualisation

Véronique RIVIÈRE..... p. 234

**Written mediation tasks in the Greek national exams for foreign language proficiency:
Linguistic description and analysis**

Maria STATHOPOULOU..... p. 248

Introduction

Introduction - Complexité, diversité et spécificités : Pratiques didactiques en contexte

Tout terrain où des pratiques enseignantes et apprenantes se déploient est situé dans un contexte (historique, social, politique) et présente des réalités diverses. Le contexte de l'action didactique peut être caractérisé à partir de variables assez largement acceptées, telles que le contexte sociolinguistique, le niveau scolaire, le type de formation, l'âge des apprenants, ou, encore, le statut que l'on attribue à la langue/aux langues faisant l'objet d'une didactisation.

Les relations et statuts nécessairement inégaux et toujours instables des langues sont, entre autres, le reflet de phénomènes de contact des populations qui, par le passé, n'ont cessé de mettre en tension, voire en opposition directe, les cultures et les langages au sein, mais aussi aux points de rencontre (ou de fracture) des divers groupes humains, sociétés et civilisations. Pour répondre à ces phénomènes, les institutions éducatives sont des acteurs décisifs qui ont à charge d'assurer la transmission des langues, des cultures et des savoirs, d'harmoniser et de diffuser les normes des langues officielles ou majoritaires dans le cadre de la variabilité. Ces responsabilités requièrent d'imaginer, de mettre en œuvre et d'évaluer, en fonction des contextes et des groupes d'apprenants concernés, et selon une logique de politiques linguistiques, des dispositifs adéquats en termes de finalités, d'objectifs, de programmes et de démarches d'enseignement, dans le cadre des équilibres démocratiques indispensables et de la prise en charge des réalités multilingues qu'il est devenu politiquement coûteux d'ignorer. Des dispositifs d'enseignement sont ainsi conçus, mis en œuvre et testés, que ce soit dans le cadre de cours traditionnels, de cours faisant place à l'interaction ou encore de cours hybrides ou à distance, rendus possible par l'utilisation et l'intégration des technologies de l'information et de la communication. Ces variables servent à caractériser des contextes qui ne s'excluent pas forcément les uns les autres. Les contextes, dans leur diversité, suscitent des interrogations quant à l'agir du professeur de langues, ses représentations et ses savoirs, ainsi qu'à l'exploration des modalités d'interaction.

Les objets issus de la recherche en didactique des langues sont nombreux, tout comme les perspectives de recherche de ceux qui les observent et tentent d'en rendre compte sont diverses. La compréhension de ces objets impose un travail qui se situe à l'intersection de différentes disciplines qui, comme la linguistique, la sociologie, la littérature, l'anthropologie ou la psychologie, pour ne donner que quelques exemples, contribuent à éclairer les interrogations didactiques. Cet ouvrage présente des travaux de recherche en didactique des langues menés dans des contextes, sur des acteurs variés et par des enquêteurs aux profils divers. L'élément commun aux propositions ici réunies est la mise en relief d'une action didactique, différente en fonction des variables contextuelles. Le présent recueil, tout comme le colloque dont il est issu (colloque organisé par le DILTEC en juin 2012¹) est conçu comme un espace de rencontres et d'échanges. Il vise, par les contributions qu'il rassemble, à souligner, décrire, analyser ou encore à interroger la complexité des relations qui se tissent

¹ Colloque *Langues - Cultures - Sociétés : Interrogations didactiques*. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 : DILTEC (EA 2288), Paris, Juin 2012.

entre langages, cultures et sociétés (tout comme entre les disciplines qui les étudient) dans les interrogations et recherches en didactique des langues.

Contributions

Présentées par ordre alphabétique d'auteurs, les contributions empruntent des chemins contrastés dans le champ de la didactique des langues, allant de réflexions épistémologiques contextualisées à l'étude de pratiques et représentations enseignantes finement circonscrites en passant, entre autres, par l'analyse de dispositifs ou démarches de formation. Le lecteur trouvera dans cette organisation l'expression d'une diversité de points de vue, qu'il pourra considérer comme autant de traces d'une vitalité de la discipline.

Pour commencer, **Cécile Bruley, Raphaëlle Fouillet, Sofia Stratilaki-Klein et Corinne Weber** s'intéressent aux contextualisations du discours grammatical repérées dans des grammaires éditées en Allemagne, en Italie et en Slovaquie. Les auteurs examinent quelques-unes de ces contextualisations, dans le but d'enrichir la didactique de la grammaire.

Rita Carol émet l'hypothèse selon laquelle l'appropriation de signes verbaux dans ces contextes particuliers a pour objectif premier non pas la communication, mais la formation et la structuration de la pensée. Ainsi, l'auteur s'intéresse à l'enseignement des langues secondes est l'acquisition d'une compétence de communication dans des classes bilingues et des classes DNL.

Les observations menées par **Anne Choffat-Dürr** dans des classes et les rapports sur des initiatives telles que eTwinning ou Tele-Tandem®1, l'invitent à formuler l'hypothèse qu'en situation d'échange avec des locuteurs natifs (LN), les apprenants sont placés dans des conditions de pratiques langagières qui favorisent les apprentissages. L'auteur suggère que malgré l'évolution des outils technologiques et en particulier de la communication médiée par ordinateur (CMO), les pédagogies incluant des projets d'échange à distance peinent à se développer à l'école primaire.

Sandra Colly-Durand, en travaillant à partir de discours d'enseignants et de discours officiels, s'intéresse à la place du créole dans le système scolaire jamaïquain. Elle met au jour des relations complexes entre perspective didactique et positionnement identitaire dans les représentations des enseignants d'écoles primaires jamaïquaines.

Pour **Ana-Maria Cozma**, la distinction entre passé composé et imparfait fait partie des questions de grammaire qui posent souvent problème dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Selon l'auteure, les grammaires françaises font généralement appel à l'idée de perspective textuelle créée par l'utilisation conjointe des deux formes verbales. Or, selon l'auteure, cette vision ne convient pas toujours à l'enseignement/apprentissage du FLE, dans la mesure où l'écart entre la langue de l'apprenant et le français cible est parfois très grand.

Vera Delorme et Kamila Sefta proposent une mise en lumière des représentations de l'agir professoral des étudiants de Master FLE. Selon les auteurs, ces représentations permettent de définir un style d'enseignement apparaissant à travers des traces relevées dans le discours de futurs enseignants : elles donnent à voir le rapport à la langue, ainsi que la nature de la planification proposée et le degré d'implication personnelle dans l'interaction avec les apprenants.

Alina Ganea et Anca Gâță s'intéressent quant à elles à la question du 'document

authentique' et cherchent à montrer que le recours à l'analyse du discours – en tant que stratégie pédagogique visant le développement de la compétence discursive – permet une intégration 'naturelle' de ces documents dans la formation du FLE en Roumanie.

Nadine Herry-Bénit et **Claire Pillot-Loiseau** abordent la thématique de la conception, la mise en place et l'évaluation de tâches et de dispositifs d'enseignement-apprentissage de la prononciation du FLE et de l'ALE à l'université, en formation initiale. L'enseignement et l'évaluation de la prononciation se situant à l'interface entre la didactique et la phonétique, les auteures se proposent de faire appel à ces deux disciplines et aux liens qu'elles entretiennent pour apporter des données novatrices dans ce domaine.

Dans sa contribution, **Marie-Odile Hidden** s'intéresse aux représentations des enseignants de français langue étrangère à propos de l'enseignement de la production écrite. A travers les résultats d'une enquête par questionnaire, elle montre en quoi ces représentations remettent en cause la distinction oral/écrit tout en soulevant des interrogations sur la notion de genre telle qu'elle est conçue par les enseignants dans leur pratique.

Fabienne Leconte, pour sa part, présente les résultats d'une recherche effectuée auprès d'adultes migrants apprenant le français. L'auteure cherche, d'une part, à identifier les représentations de ces apprenants concernant l'apprentissage du 'français langue de l'environnement' et, d'autre part, à mesurer l'influence de ces représentations sur la réception des apprentissages du/en français.

L'article suivant, proposé par **Catherine Lodovici-David**, aborde la question de la gestion de l'hétérogénéité des apprenants en classe de français langue étrangère, en milieu homoglotte. L'auteur s'interroge en particulier sur les dispositifs, les supports et la dynamique de groupe à considérer pour favoriser l'apprentissage de la langue seconde, d'une part et, d'autre part sur les types de régulations qui peuvent être envisagées pour gérer les interactions.

De nature épistémologique, le texte d'**Izabela Orchowska**, s'interroge sur l'autonomie d'une discipline scientifique en cherchant à montrer comment la didactique des langues étrangères se développe en Pologne et acquiert ce statut d'autonomie au sein de la communauté scientifique polonaise.

Maria Papadopoulou, **Eleni Gana**, **George Androulakis**, **Marina Mogli**, **Maria Poimenidou** et **Anastasia Andritsou** situent leur propos à l'articulation entre le plan politique et le plan pratique en analysant la mise en oeuvre de démarche de formation d'enseignement de la langue du pays d'accueil aux parents d'élèves migrants. Elles montrent comment les orientations pluridisciplinaires du projet analysé, ont permis d'identifier les besoins et d'ajuster les objectifs, contenus, supports et démarches d'apprentissage aux réalités des situations vécues et ressenties par les acteurs.

Anne Prunet, en travaillant sur les écrits de Victor Segalen, se demande comment les lieux et les langues associées qui jalonnent le parcours de cet auteur, se retrouvent et se manifestent dans son écriture. Comment s'opère la dialectique du local et du global au sein de cette écriture ?

A partir d'enquêtes menées auprès de lecteurs plurilingues, **Marie Rivière** analyse des pratiques et représentations d'adultes qui lisent des livres en plusieurs langues. elle cherche ainsi à mieux comprendre comment le degré de légitimité des œuvres et les statuts des langues peuvent influencer les choix individuels de lecture.

En s'intéressant aux discours professionnels de formation en enseignement des langues, **Véronique Rivière** cherche à analyser, à travers l'observation des pratiques de conception d'artefacts didactiques par des étudiants de Master, comment les conduites discursives de contextualisation de l'action didactique révèlent les connaissances et savoirs mobilisés dans la formation tout en donnant à voir des positionnements discursifs contrastés par rapport à l'objet de conception et à la discipline.

Maria Stathopoulou, enfin, analyse un ensemble de tests destinés à l'évaluation de la compétence de médiation – dans le cadre de la certification nationale grecque de compétence en langue étrangère (KPG exams) – pour tendre vers une meilleure connaissance des caractéristiques et des exigences spécifiques aux tâches écrites de médiation et nourrir la réflexion sur la construction de descripteurs spécifiques à l'évaluation de ces tâches.

Jose AGUILAR, Cédric BRUDERMANN et Malory LECLÈRE

Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés

Cécile Bruley, Raphaële Fouillet, Sofia Stratilaki, Corinne Weber

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC (EA 2288)

Dans cet article, on s'intéresse aux contextualisations du discours grammatical repérées dans des grammaires éditées hors de France, à savoir en Allemagne, en Italie et en Slovaquie. Ces contextualisations sont à entendre comme des formes de variations ou d'écarts du discours grammatical par rapport aux descriptions de référence du français. Ils sont le fait d'enseignants partageant la langue source des utilisateurs, en supposant que les explications, commentaires ou représentations graphiques reposent sur l'expertise que les enseignants se sont construite. Nous proposons d'examiner ici quelques unes de ces formes qui, selon les contextes éducatifs, empruntent des trajectoires variables ; elles se déclinent autour de deux pôles, le système linguistique et la culture grammaticale, c'est-à-dire la manière dont la langue de départ est catégorisée et enseignée. Le but final du projet est d'enrichir la didactique de la grammaire, voire de réorganiser à plus long terme les conceptions de l'enseignement / apprentissage grammatical (Beacco, 2010).

Introduction

Les activités grammaticales ont résisté aux changements induits par les différents courants méthodologiques qui ont attribué à la grammaire, à des degrés divers, une importance plus ou moins centrale dans l'enseignement/apprentissage des langues. Le discours grammatical des ouvrages pédagogiques est-il pour autant constant dans les différents contextes de l'enseignement du français langue étrangère ? Afin de trouver des éléments de réponse à cette question, la présente contribution portera sur des grammaires du français rédigées et publiées hors de France, ayant pour vocation l'acquisition de la grammaire du français par des apprenants allophones, dont les auteurs ont une expérience d'enseignement de la langue française au contact d'un public non francophone homogène, avec lequel ils partagent la langue de départ. Une composante importante de la rédaction des ouvrages est, en effet, leur expertise d'enseignement dans un contexte donné. Dans ce cadre, nous émettrons l'hypothèse que ces grammaires voient leur discours modifié par rapport à des grammaires du français langue maternelle, ou français langue étrangère, quelles soient pédagogiques ou de référence, produites en France, dans la mesure où leurs auteurs procéderaient à une adaptation aux contextes linguistique, éducatif et culturel d'enseignement. Il s'agira ici de répertorier et d'illustrer de manière non exhaustive ces processus de contextualisation du discours grammatical issus de nos premiers résultats de recherche. Plus précisément, nous nous pencherons sur les contextualisations du discours grammatical envisagé dans sa matérialité discursive, c'est-à-dire dans ses formes et contenus, tels les explications, les commentaires ou les schémas et représentations graphiques, qui reposent, en partie, sur l'expertise que les enseignants se sont construite. En posant que ces discours grammaticaux portent en eux l'expérience humaine, collective et réflexive de l'enseignement des langues, ils empruntent

des trajectoires variables selon les contextes éducatifs et méritent d'être examinés pour enrichir la didactique de la grammaire, mais aussi de réorganiser les conceptions de l'enseignement / apprentissage grammatical (Beacco, 2010). Nous dégagerons certaines de ces formes à travers l'étude de trois contextes différents, ceux de l'Allemagne, de l'Italie et de la Slovaquie.

1. À propos d'adaptation, de contextualisation et de variation : quelques réflexions théoriques et méthodologiques

Précisons au préalable quelques notions théoriques fondatrices de ce travail de recherche en cours d'élaboration au sein du groupe de recherche GRAC², en particulier celles d'*adaptation*, de *contextualisation* et de *variation*. D'ailleurs, des exemples d'adaptation avaient déjà été présentés par H. Besse et R. Porquier (1984 : 110-113). Nous entendons par « adaptation », toute forme de transformation cognitive et de reformulation verbale des savoirs/discours savants de la grammaire du français. Ces adaptations ont pour fonction de rendre ces connaissances et les discours correspondants accessibles aux utilisateurs potentiels non spécialistes. La transposition didactique au sens de Chevallard³ en est une des manifestations possibles. Les contextualisations, quant à elles, sont une forme de processus s'opérant en aval de celui d'adaptation, ayant pour fonction de faire subir une nouvelle transformation aux savoirs savants déjà adaptés, de manière à les rendre plus compréhensibles et assimilables en fonction du contexte d'enseignement/apprentissage ; le contexte est compris comme étant l'espace linguistique, éducatif et culturel dans lequel se construit et dans lequel est utilisé le capital de connaissances métalinguistiques/grammaticales des apprenants, auquel ils peuvent se reporter pour l'appropriation d'une langue inconnue. Les contextualisations ont donc comme origine l'expérience d'enseignement/apprentissage, qu'elle soit issue du présent et/ou du passé, des auteurs des grammaires du français conçues hors de France. Elles se manifestent par des écarts ou des variations par rapport à une description de référence du français, telle qu'elle est légitimée par les traditions de l'enseignement grammatical en France. Ces variations, prenant des formes diverses, nous permettent d'identifier différentes formes de contextualisation et de mesurer des degrés au sein de certaines de ces formes.

Le choix des ouvrages qui constituent nos différents corpus concerne un public linguistiquement homogène dont les auteurs sont des locuteurs natifs ou non-natifs ayant une grande maîtrise de la langue première des lecteurs/apprenants, à savoir une pratique de l'enseignement/apprentissage du français liée au contexte dans lequel les ouvrages sont

² Groupe de recherche GRAMmaire et Contextualisation rattaché au DILTEC (EA 2288), laboratoire de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle. Pour plus de précisions, consultez <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp> (site consulté le 27-10-2014).

³ « Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*. [...] Le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir peut être appelé plus justement « transposition didactique *stricto sensu* ». Mais l'étude scientifique du processus de transposition didactique (qui est une dimension fondamentale de la *didactique des mathématiques*) suppose la prise en compte de la transposition didactique *sensu lato*, représentée par le schéma → objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement dans lequel le premier chaînon marque le passage de l'implicite à l'explicite, de la pratique à la théorie, du *préconstruit au construit* » (Chevallard, 1991 : 39).

publiés. Nous analysons plus précisément des grammaires dites pédagogiques, en d'autres termes des grammaires dont la conception est fondée sur un objectif d'enseignement/apprentissage. D'un point de vue plus général, dans la perspective du travail de recherche du GRAC, nous nous inscrivons à la fois dans une approche diachronique à travers le recensement et l'analyse de grammaires du français à des périodes diverses, en partant des plus récentes pour aller vers les plus anciennes et synchronique en analysant des ouvrages parus à la même période. Il s'agit, à long terme, de recenser tous les ouvrages connus dans un contexte donné, d'observer et d'analyser les contextualisations par rapport à des grammaires de référence, en l'occurrence la *Grammaire méthodique du français* (M. Riegel, J.-C. Pellat & R. Rioul), la *Grammaire Larousse du français contemporain* (J.-C. Chevalier, C. Blanche Benveniste, M. Arrivé & J. Peytard), *Le Bon Usage* (M. Grevisse & A. Goosse). Nous entendons par grammaire de référence les ouvrages de consultation témoignant d'une autorité et d'un consensus dans la description du français. Dans le cadre de cet article, nous présenterons les premiers résultats portant sur trois contextes linguistiques, l'Allemagne, l'Italie et la Slovaquie.

2. Constitution et analyse du corpus

Pour le corpus allemand, après l'analyse de cinq manuels de grammaire majoritairement rédigés en langue française, trois ont retenu notre attention : *Schulgrammatik Plus Französisch*, de S. Buckenmaier (2008), *Praxis-Grammatik Französisch*, de M. Deneux (2009) et *Schulgrammatik extra* de H. Krüger-Beer (dir.) (2007), qui semblent présenter des formes et des procédés discursifs adaptés aux apprenants allemands, locuteurs natifs, scolarisés, en collège ou dans le cursus secondaire. Les ouvrages sont rédigés en allemand mais tous les exemples sont en langue française. Dans ces classes, la langue d'enseignement est l'allemand et le français souvent seconde langue non obligatoire ou troisième langue. Concernant le corpus italien, les ouvrages sélectionnés dans le cadre de cette contribution sont issus d'un corpus plus large⁴ constitué de 26 grammaires pédagogiques du français conçues et éditées en Italie. Les trois grammaires retenues sont : *La Langue Française - Grammatica francese per le scuole medie superiori*, de A. Bruzzi (1982), *La nuova Grammaire par étapes – Grammatica francese di base per le scuole medie superiori*, de E. De Gennaro (1997) et la *Grammatica pratica del francese dalla A alla Z*, de G. Luciani G. et de Y. Guiraud (1998). Celle datant de 1982, écrite en partie en italien et en partie en français et celle de 1997, rédigée entièrement en italien s'adressent toutes deux à l'équivalent des lycéens en France. La troisième grammaire, publiée en 1998, également entièrement rédigée en italien, est quant à elle destinée aux autodidactes, aux universitaires et aux lycéens. Enfin, pour le corpus slovaque, une seule grammaire a été retenue pour la présente étude : *Francúzská gramatika*, de J. Taraba (1995)⁵. Cette grammaire destinée en premier lieu aux lycéens et étudiants souhaitant se spécialiser en français ainsi qu'aux linguistes, traducteurs et spécialistes du français, est rédigée entièrement en slovaque ; seuls les exemples sont en français et ils sont

⁴ Corpus constitué dans le cadre d'une thèse : Fouillet R., *Les formes de contextualisation de la description du français dans les grammaires pédagogiques pour italophones (1970-2011)*. Cultures métalinguistiques et expertise professorale, Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

⁵ Sur le terrain slovaque, ce sont principalement les grammaires éditées en France qui sont utilisées et le nombre de grammaires éditées localement est très restreint.

tous traduits en slovaque.

Une fois le corpus délimité pour cette contribution, nous avons donc procédé à l'analyse du discours de ces grammaires en tentant d'identifier les différentes formes de contextualisation. Ces quelques ouvrages, sur lesquels reposent nos premières analyses, ne sont qu'une petite partie de tout le corpus constitué par les grammaires du français contextualisées dans le monde. Bien qu'élaborés dans des contextes linguistiques, éducatifs et culturels différents, ils ont tous un point commun : un discours adapté à un public apprenant le français, linguistiquement homogène. Précisons que notre travail ne consiste pas à analyser les effets réels de ces contextualisations sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire du français mais à relever les variations du discours grammatical conçues par les auteurs dans le but de faciliter l'enseignement/apprentissage de la grammaire du français. Avant de présenter des exemples de contextualisation tirés des trois contextes retenus, nous nous pencherons brièvement sur les formes et les degrés de contextualisation dont nous proposons une première catégorisation au vu de l'état actuel de nos recherches.

3. Formes et degrés de contextualisation

Les grammaires pédagogiques du français, produites hors de France, sont, à notre sens, une combinaison de plusieurs éléments. Elles reproduisent un discours grammatical construit à partir de savoirs savants transposés en savoirs enseignables, de savoirs issus de l'expertise professionnelle des auteurs, visant l'appropriation de la langue et des exigences éditoriales⁶. Nous sommes en mesure d'avancer que le point central de toutes les formes de contextualisation, relevées dans notre corpus, est la langue de départ des apprenants, langue partagée par les auteurs des grammaires en question ; ceci étant la condition *sine qua non* de l'élaboration d'un discours grammatical contextualisé. Toutes les formes de contextualisation observées ici se déclinent autour de cet axe et s'articulent autour de deux pôles, le système linguistique et la culture grammaticale, c'est-à-dire la manière dont la langue de départ est catégorisée et enseignée.

Considérons les formes de contextualisation repérées dans les ouvrages consultés.

Une première forme de contextualisation apparaît à travers les différences exprimées entre les systèmes linguistiques de la langue de départ et de la langue d'arrivée. Elle se traduit dans le discours grammatical par la comparaison « négative » entre les deux langues. Elle concerne généralement toutes les formulations du type « contrairement au français... ».

La seconde forme de contextualisation, quant à elle, est identifiée dans les similitudes évoquées entre les deux systèmes linguistiques à partir de la comparaison « positive » entre les deux langues. Elle inclut toutes les descriptions introduites par des formulations telles que « comme en français... ».

Notons que ces deux premières formes de contextualisation, utilisées fréquemment dans les grammaires pédagogiques du français pour un public d'apprenants allemands, italiens et slovaques, sont proches de la théorie de l'analyse contrastive exposée par Lado (1957).

⁶ Beacco (2010) distingue les savoirs savants (produits par la communauté scientifique), les savoirs divulgués (mis en circulation par les filières de formation), les savoirs d'expertise professionnelle (nés de la pratique professionnelle) et les savoirs ordinaires (issus des représentations sociales).

Rappelons brièvement les principales hypothèses sur lesquelles se fondent cette théorie : (1) l'apprentissage de la langue maternelle passe par sa réduction à des habitudes dès l'enfance, par conséquent, apprendre une langue étrangère (terme de Lado, désormais LE) signifie changer les habitudes linguistiques ; (2) la LM et la LE s'apprennent différemment ; (3) la prise en compte des « habitudes » (= *habits*) linguistiques différentes modifie radicalement l'enseignement des langues car les difficultés d'apprentissage d'une LE ne sont plus perçues comme étant inhérentes à la LE en question mais aux habitudes linguistiques et culturelles de la LM à changer ; (4) selon des études effectuées par C. Fries, auteur de la préface de l'ouvrage de Lado, tout individu a tendance à transférer les schémas de sa LM et de sa culture maternelle sur la LE et la culture étrangère. Lado déduit de toutes ces hypothèses que la comparaison systématique entre les deux systèmes linguistiques est par conséquent l'outil de prédilection pour enseigner/apprendre les langues étrangères car elle permet d'identifier les points de ressemblance et de divergence systémiques, les ressemblances entre les deux systèmes linguistiques comparés facilitant l'apprentissage et les divergences, l'entravant. Lado conçoit également les notions de transferts positif et négatif comme étant inséparables de la théorie de l'analyse contrastive. Le premier est dit « négatif » dans la mesure où le modèle de la LM est éloigné du modèle de la LE ; l'apprenant va donc, en réception ou en production, être éloigné de la LE et commettre des « erreurs ». Le second est dit « positif » dans le sens où les modèles de la LM et de la LE sont proches. Les difficultés et les facilités d'appropriation de la LE naissent donc du degré d'éloignement entre les deux systèmes linguistiques. L'analyse contrastive se donnait pour objectif de prédire les erreurs des apprenants en procédant à la comparaison systématique de deux systèmes linguistiques. Lado affirme enfin que l'apprenant de la LE n'est pas conscient des transferts qui s'opèrent tant qu'on n'a pas attiré son attention sur des exemples précis.

Bien que les limites de l'analyse contrastive aient été largement démontrées⁷, on constate que cette approche perdure. Dans les grammaires du français pour Italiens, notamment, le lien est parfois explicitement fait entre les différences entre le français et l'italien et les « erreurs » récurrentes et fréquentes des apprenants. La quatrième de couverture de la *Nouvelle Grammaire du français pour italophones* de F. Bidaud (2008) en est une parfaite illustration :

Aujourd'hui, nous proposons – dans une version entièrement revue et repensée par l'auteur – cette Nouvelle Grammaire du français pour italophones, dont la clé de voûte est l'analyse contrastive, la comparaison entre deux systèmes qui dissimulent, sous une ressemblance de surface, toutes sortes d'embûches et de dissemblances. Intégrant théorie et pratiques, Françoise Bidaud, grâce à une longue expérience d'enseignement universitaire et de formation des enseignants, localise avec précisions tous les aspects du français sur lesquels achoppent les étudiants italiens et en propose une analyse fine et approfondie (Bidaud, 2008).

Outre dans les présentations des démarches des auteurs, l'approche contrastive est identifiable dans la présentation typographique des exemples qui jouent un rôle primordial dans la contextualisation du discours grammatical, et ce aussi bien en allemand, en italien qu'en slovaque. Les auteurs ont en effet tendance à placer « en miroir » les exemples et même parfois des éléments grammaticaux. En d'autres termes, du point de vue typographique, aussi bien pour l'allemand que l'italien, des exemples illustrant un point grammatical sont mis en colonne, une colonne étant réservée à la langue de départ et l'autre au français ; le style

⁷ Voir sur le sujet entre autres Debyser (1970), Marquillò-Larruy (2008).

distingue également les deux langues (l'une est écrite de manière ordinaire, l'autre en italique) et enfin, autre caractéristique de cette « mise en miroir », le point grammatical concerné est en gras. Cette présentation n'étant pas systématique, nous considérons qu'il s'agit d'une mise en évidence des différences, parmi d'autres. Le lecteur visualise grâce à cette mise en page, les différences entre les deux systèmes linguistiques, l'objectif étant la prise de conscience de leur fonctionnement divergent. Pour le slovaque, une telle disposition en tableau ne s'opère pas ; toutefois, les exemples, présentés d'abord en français, sont systématiquement traduits en slovaque à leur côté et présentés en italique.

Nous distinguons enfin une troisième forme de contextualisation liée, non seulement à la langue de départ mais, surtout à la culture grammaticale, notamment à la manière dont cette langue est grammaticalement catégorisée. Nous l'avons nommée *modification de la catégorie grammaticale* ou plus généralement *modification de la description grammaticale*. Celle-ci s'observe à différents degrés : l'appellation de la catégorie est modifiée mais le contenu qu'elle désigne reste identique ; l'appellation et le contenu d'une catégorie sont transformés et dans ce cas, on découpe autrement la langue. Enfin, une nouvelle catégorie est inventée et dans ce cas, il s'agit en général d'une catégorie existant dans la langue première des apprenants qui sera directement importée dans la grammaire du français mais qui ne recouvrira pas complètement la catégorie française. Par ailleurs, il peut s'agir parfois d'une modification au niveau de la présentation du contenu, opérant ainsi une modification de la description grammaticale, sans introduire pour autant une nouvelle appellation.

Une quatrième forme de contextualisation se dégage dans le choix des auteurs de *regrouper des faits linguistiques* qui ne sont habituellement pas traités et présentés ensemble dans les grammaires du français éditées en France. Nous considérons, enfin, comme une forme de contextualisation la présence de la *traduction* ou *l'équivalence* donnée dans la langue de départ, pour rendre plus accessibles des éléments grammaticaux typiques de la langue française. Pour illustrer ces points, nous présenterons ci-dessous quelques exemples observés dans les trois contextes étudiés.

3. Contextualiser le discours grammatical : quelques illustrations

3.1. Contrairement au français...

Nous commencerons par illustrer la première forme de contextualisation, à savoir les différences observables entre les deux systèmes linguistiques en contact.

Par exemple dans les grammaires éditées en Allemagne, les auteurs pointent les écarts entre les deux systèmes, attirant l'attention du lecteur dès le début de l'apprentissage sur certaines différences d'usage entre les deux systèmes comme l'illustre le cas des substantifs en français dans l'exemple qui suit :

- Exemple 1 :

Das unverbundene Personalpronomen ist eine **Besonderheit**⁸ der französischen Sprache. Es steht allein und **ohne** Verb. Es **hebt** das Subjekt **hervor**, was im Deutschen lediglich durch die Betonung mittels Aussprache erfolgt. Es steht auch nach Präpositionen⁹ (Duden, 2007 : 28).

- Exemple 2 :

Die Schreibug und das Geschlect von Substantiven im Französischen und im Deutschen. Besonders Nützlich : „Viele Substantive haben im Französischen und im **Deutschen nicht das gleiche Geschlecht**¹⁰ (Duden, 2007 : 13).

D’ailleurs, dans le discours grammatical de ces ouvrages, les formulations suivantes reviennent souvent :

- Exemple 3 :

Anders als im Deutschen haben die Adverbien im Französischen eine eigene Form, die sie von der Form des Adjectivs unterscheidet¹¹ (Duden, 2007 : 19).

La variabilité de certaines catégories grammaticales (*einige... andere... hingegen / certains... d’autres... tandis que*) est également soulignée en ces termes. Voici un exemple portant sur la position de l’adverbe en français et en allemand :

- Exemple 4 :

Adverbien haben in der deutschen Satzstellung einen festen Platz: Sie stehen immer nach dem Verb. Im Französischen gibt es für einige Adverbien **feste Stellungenregel**, andere können hingegen an **verschiedenen Positionen** stehen¹² (Duden, 2007 : 21).

Dans les grammaires du français pour italophones, plusieurs auteurs attirent l’attention du lecteur/apprenant sur l’obligation d’exprimer le pronom personnel sujet en français, ce qui constitue une différence majeure avec l’italien qui est une langue à sujet nul, les désinences des verbes renseignant sur le sujet à l’oral (voir exemple 5). La mise en évidence de cette différence devrait amener l’apprenant à ne pas produire des énoncés sans sujet exprimé.

- Exemple 5 :

Contrariamente all’italiano, les pronoms personnels sujet de conjugaison devono essere espressi a tutte le persone dei tempi di modo finito, ad eccezione dell’imperativo. Hanno la funzione di indicare la persona del verbo, non sempre rilevabile, specie oralmente, dalla desinenza. [...]

⁸ Dans tous les exemples, les gras ont été marqués par les auteurs des grammaires et reproduits ici à l’identique. Toutes les traductions des exemples ont été réalisées par les auteurs de l’article.

⁹ Le pronom personnel tonique non lié est une particularité de la langue française. Dans la phrase, il est présenté seul et sans verbe. Il met en avant le pronom, ce qui ne se fait finalement en allemand qu’à travers la prononciation. Il apparaît aussi après les prépositions.

¹⁰ L’écriture et le genre des substantifs en français et en allemand. Particulièrement utile à remarquer : beaucoup de substantifs n’ont pas le même genre en français et en allemand.

¹¹ Contrairement à l’allemand, les adverbes en français ont leur propre forme, qu’ils construisent à partir de la forme des adjectifs.

¹² Les adverbes ont une position fixe dans la phrase en allemand. Ils se placent toujours après le verbe. En français, il existe des règles qui définissent une position fixe pour certains adverbes, tandis que d’autres peuvent avoir une position variable.

Vous êtes là ? Siete qui ?

Vous-là ?

Il arrivera demain. Arriverà domani.

Arrivera – demain

Je pense donc je suis. Penso dunque sono.

Pense – donc - suis

*Come si può constatare, il pronome personale è presente in francese e non in italiano stehen*¹³ (G. Luciani & Y. Guiraud, 1998 : 174).

Dans la grammaire destinée aux Slovaques, on a pu relever un exemple parmi d'autres soulignant les différences de système au niveau des formes de l'adjectif possessif (voir exemple 6). En effet, la langue slovaque dispose d'un adjectif possessif que l'on pourrait appeler universel, à savoir *svoj*, ce qui n'existe pas en français.

- Exemple 6 :

*Francuzstina nema univerzalne prvlastnovaciee zameno platne pre vsetky osoby (v slovincine je nim zameno svoj). Prvlastnovaci vztah sa preto musi vyjadrovat vzdy zamenom prislusnej osoby : j'aime **mon** travail – mam rad svoju pracu, tu aimes **ton** travail – mas rad svoju pracu atd. **Son, sa, ses, sa** pouzivaju iba v 3. osobe jednotneho cisla*¹⁴ (Taraba, 1995 : 69-70).

3.2. Comme en français ...

D'autres contextualisations, correspondant à la seconde forme, mettent en avant les similitudes des systèmes linguistiques en contact.

Ainsi, dans les grammaires destinées aux germanophones, on précise qu'en allemand on distingue, comme en français, deux formes grammaticales pour la comparaison ou même que la plupart des verbes en allemand ont le même objet direct. Voici quelques exemples :

- Exemple 7 :

*Wie das Deutsche unterscheidet das Französische zwei Formen: den Komparativ und den Superlativ*¹⁵ (Duden, 2007 : 18).

- Exemple 8 :

Die meisten Verben haben im Französischen und im Deutschen dieselben

¹³ Contrairement à l'italien, les pronoms personnels sujet de conjugaison doivent être exprimés à toutes les personnes des temps de mode personnel, à l'exception de l'impératif. Ils ont pour fonction d'indiquer la personne du verbe, pas toujours perceptible par la seule désinence, surtout à l'oral. [Exemples]. Comme on peut le constater, le pronom personnel est présent en français et non en italien.

¹⁴ Le français ne possède pas d'adjectif possessif universel applicable à toutes les personnes (en slovaque il s'agit de l'adjectif possessif *svoj*). La relation de possession doit alors toujours s'exprimer en utilisant l'adjectif possessif de la personne en question. [Exemples]. *Son, sa, ses* s'utilisent uniquement à la 3ème personne du singulier.

¹⁵ Comme en allemand, nous distinguons en français deux formes : le comparatif et le superlatif.

*Objektergänzungen. Nur einige Verben haben im Französischen eine andere Ergänzung als im Deutschen*¹⁶ (Duden, 2007 : 18).

Dans les ouvrages de grammaire du français pour Italiens, on rencontre également des cas de comparaison « positive », mettant en évidence les similitudes. Dans l'exemple 9 qui suit, les auteurs pointent le fait que les deux langues fonctionnent de la même manière pour les adjectifs de couleur. L'intention est visiblement d'en faciliter l'acquisition en montrant que l'apprenant italien n'a qu'à « transférer » ses connaissances de la langue italienne dans ce cas-là.

- Exemple 9 :

Adjectifs de couleur

Sia in italiano sia in francese, i colori vengono indicate in tre modi :

- *con aggettivi veri e propri : vert, rouge, jaune...*

- *con nomi di cosa dal colore tipico : paille, noisette, citron, marron...*

- *con due termini : bleu ciel, vert foncé, châtain clair*¹⁷ (G. Luciani & Y. Guiraud, 1998 : 8).

Pour le cas de la grammaire éditée en Slovaquie, l'auteur insiste sur les similitudes au niveau du système des formes verbales en français et en slovaque, ce par rapport aux variations morphologiques comme dans l'exemple 10 ci-dessous :

- Exemple 10 :

System slovesnych tvarov

*Francuzske sloveso, podobne ako sloveso ako sloveso slovenske, predstavuje suhrn gramatickych tvarov, ktore sa rozdeluju do dvoch kategorii podla toho, ci cisla a sposobu*¹⁸ (Taraba, 1995 : 111).

3.3. Cas de modification de la description grammaticale

Ces cas de contextualisations marquent des modifications plus profondes puisque les exemples que nous avons pu relever sont tels qu'ils apportent des changements au niveau de la description grammaticale du français circulante et généralement admise.

Dans le contexte germanophone, nous avons relevé un exemple de modification de l'appellation de la catégorie (Der Possessivbegleiter, le déterminant possessif) sans que le

¹⁶ La plupart des verbes en français et en allemand ont le même complément d'objet. Seulement quelques verbes en français ont un complément d'objet différent de l'allemand.

¹⁷ En italien tout comme en français, les couleurs sont indiquées de trois manières :

- avec des adjectifs [Exemples]

- avec des noms de choses d'une couleur typique [Exemples]

- avec deux termes [Exemples].

¹⁸ Système des formes verbales. Les verbes français, comme les verbes slovaques, représentent un ensemble de formes grammaticales qui se divisent en deux catégories, selon si on applique ou non les distinctions morphologiques de personne, nombre et mode.

contenu qu'elle désigne soit modifié.

- Exemple 11 :

*Der Possessivbegleiter gibt an, **wem etwas gehört**. Er steht vor dem Substantif und passt sich in Geschlecht und Zahl diesem Substantiv an*¹⁹ (Duden, 2007 : 9).

Dans les grammaires allemandes, la description grammaticale est modifiée pour mettre en valeur celle de la langue cible. En voici un exemple :

- Exemple 12 :

*Im Französischen drückt der Teilungsartikel du, de la/l', des eine unbestimmte Menge eines nicht zählbaren Stoffes aus. Im Deutschen gibt es diesen Artikel nicht. Unbestimmte Mengen stehen im Deutschen ohne Artikel*²⁰ (Duden, 2007 : 9).

Dans les grammaires pour italophones, nous avons observé une modification à la fois de l'appellation et du contenu d'une catégorie, celle des « preposizioni articolate », littéralement « prépositions articulées ». Elle est assimilée à la catégorie du français nommée « articles contractés ». Ces derniers concernent en français les produits de la contraction de deux prépositions, *à* et *de*, avec les articles définis. Or, en italien, cette contraction s'opère également avec *su* [sur], *in* [dans], *con* [avec] et, auparavant même avec *per* [pour]. Les auteurs assimilent ainsi deux catégories grammaticales, les « preposizioni articolate » pour l'italien et les articles contractés pour le français, qui ne recouvrent pas le même découpage grammatical de la langue.

Enfin, dans le contexte slovaque, on a également pu relever un exemple de modification de la description grammaticale qui s'opère au niveau de la présentation du contenu, mais sans recourir à une modification de l'appellation. Il s'agit ici de rapprocher de manière inédite dans un même tableau, les articles défini, indéfini et partitif et les cas utilisés dans la langue slovaque, c'est-à-dire pour l'exemple 13 ci-dessous, le nominatif, le génitif, le datif et l'accusatif. Ce regroupement inhabituel apporte une modification de la description grammaticale dans le sens où les articles ne sont pas présentés de cette manière-là dans les grammaires du français éditées en France. Ainsi sur la base des analogies fonctionnelles entre les cas en slovaque et les différents articles en français, on peut réaliser le tableau qui suit ; cette présentation permet de faire le lien entre les fonctionnements respectifs des langues française et slovaque et donc une meilleure mémorisation des différents articles en français pour le public ciblé.

- Exemple 13 :

	ARTICLE		
C	défini	indéfini	partitif

¹⁹ Le déterminant possessif désigne à qui appartient quoi. Il se place devant le substantif et s'accorde avec le genre et le nombre du substantif.

²⁰ En français, l'article partitif *du, de la/l', des* exprime l'emploi d'une quantité indéterminée d'un élément identifiable. L'allemand ne dispose pas d'article partitif. En allemand, les quantités indéterminées sont désignées sans article.

AS	sing.			pl ur.	sing.			pl ur.	sing.			pl ur.
N ²¹	l e	la	l'	le s	un	un e	de s		du, de la, de l'			de s
G	d u	de la	de l'	de s	d' un	d' une	de		de			de
D	a u	à la	à l'	au x	à un	à une	à des		à du, à de la, à de l'			à des
A	l e	la	l'	le s	un	un e	de s		du, de la, de l'			de s

(Taraba, 1995 : 35).

3.4. Cas de regroupement inhabituel de faits linguistiques

Dans le contexte italien, nous mettons ici en évidence le fait que les auteurs regroupent deux faits linguistiques – *c'est* et *il est* – qui ne sont habituellement pas présentés ensemble dans les grammaires du français. *C'est* et *il est* posent en effet des problèmes aux italophones dans la mesure où dans leur propre langue, le sujet n'est pas exprimé. Devant *être* dans une tournure impersonnelle, ils éprouvent donc de grandes difficultés à choisir entre *ce* et *il* qui jouent apparemment le même rôle.

- Exemple 14 :

*La scelta di ce o il davanti a être*²² (E. De Gennaro, 1997 : 130).

3.5. Cas d'équivalence

Enfin, nous avons retenu la présence de l'équivalence ou de la traduction de certains aspects grammaticaux donnés dans la langue de départ également comme une forme de contextualisation.

Dans les grammaires pour germanophones, les similitudes d'emploi sont également : ce qui correspond à la formulation équivalente « was » en allemand. L'analogie est réalisée par rapport au modèle grammatical allemand. Autre exemple : le français dispose des prépositions *à* et *de* pour introduire un infinitif ou un groupe infinitif dans un énoncé. En allemand, la préposition introductive, lorsqu'il y en a une, est *zu* :

- Exemple 15 :

*ich freue mich dich zu sehen*²³ (Deneux, 2009 : 133).

Dans les grammaires du français pour Italiens, le cas de l'altération des noms et des

²¹ Cas : dans l'ordre d'apparition du tableau : N signifiant nominatif, G génitif, D datif et A accusatif.

²² Le choix entre *ce* ou *il* devant *être*. [Notre traduction]

²³ Je me réjouis de te voir.

adjectifs, fait de langue très répandu dans la langue italienne et quasi inexistant en français, est évoqué de manière à fournir une équivalence de l'italien en français. Les locuteurs italophones disposent en effet de toute une batterie de suffixes qu'ils ajoutent aux noms et aux adjectifs afin de modifier leur sens tandis que la langue française utilise peu ce procédé et lorsqu'elle y a recours, les mots sont en général figés et non spontanément créés, comme c'est le cas en italien :

- Exemple 16 :

In francese per alterare un nome si ricorre all'uso di uno o due aggettivi che rendono l'idea espressa in italiano da un suffisso. Questi aggettivi che si premettono al nome sono :

1) per il **diminutivo** : jeune, petit, tout petit

Un principino un jeune prince

Una scatoletta une petite boîte

2) per l'**accrescitivo** : gros, grand

Un librone un gros livre

Uno stanzone une grande pièce

3) per il **vezzezzativo** : joli, joli petit, charmant

Un visino un joli visage

Una casettina une jolie petite maison

4) per il **peggiorativo** : mauvais, vilain, méchant

Un ragazzaccio un vilain garçon

Un libraccio un mauvais livre

Un tempaccio un vilain temps²⁴ (Deneux, 2009 : 133).

Bilan et perspectives

Les contextualisations relevées dans les grammaires éditées en Allemagne, en Italie et en Slovaquie sont le fait d'auteurs partageant la langue source des utilisateurs, conscients des difficultés potentielles des apprenants du français comme langue étrangère. Ces auteurs cherchant ainsi à rendre le discours grammatical plus lisible et plus opératoire, quelques conclusions provisoires peuvent dès lors être formulées :

- Dans le cas des grammaires du français pour germanophones, on constate globalement – à l'état où se trouve la recherche – que les contextualisations sont assez faibles mais constantes.
- Dans le cas des grammaires du français pour italophones, une dominance de différenciations entre les deux systèmes linguistiques est observable, due certainement

²⁴ Pour modifier un nom en français, on a recours à l'emploi d'un ou deux adjectifs qui rendent l'idée exprimée en italien par le suffixe. Ces adjectifs qui se placent avant le nom sont : 1) pour le diminutif [exemples] ; 2) pour l'augmentatif [exemples] ; 3) pour le diminutif gracieux [exemples] ; 4) pour le péjoratif [exemples].

à la proximité des langues française et italienne et à une tradition d'enseignement des langues romanes.

- Dans la grammaire du français destinée aux Slovaques, les cas de similitudes et de différenciations sont assez fréquents, sachant que les contextualisations se font systématiquement par le biais de la traduction des exemples ; en l'état actuel de la recherche, nous avons également pu relever un cas de modification de la description grammaticale du français. La tradition grammaticale de ce pays peut être l'une des explications possible de tels procédés.

Suite à ces premières observations relevées dans le corpus analysé, il convient de préciser que l'objectif du projet GRAC est de poursuivre le recensement systématique des contextualisations sur les terrains de recherche actuellement en cours d'expérimentation (l'Allemagne, l'Arménie, le Brésil, la Bulgarie, la Chine, la Corée du Sud, le Costa-Rica, l'Espagne, la Finlande, l'Italie, la Pologne, le Portugal, la République Tchèque, la Slovaquie, la Suisse et la Turquie). Il s'agit ainsi d'y valoriser l'expertise des enseignants de langue française, en particulier leur « expertise contrastive » peu diffusée (Beacco, 2010 : 247). À plus long terme et à des fins didactiques, il serait intéressant d'identifier les ressources linguistiques sur lesquelles repose le modèle grammatical en voie de constitution des apprenants mais aussi de valider les formes de contextualisation les plus opératoires dans les classes. Dès lors, nous pourrions mettre à la disposition des enseignants cette expertise collective située et constituée - langue par langue - pour aider les apprenants non natifs à gérer les zones de résistance afférentes à l'apprentissage du système grammatical français.

Bibliographie

Beacco J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

Besse H. & Porquier R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Crédif & Hatier/Didier.

Chevalier J.-C., Blanche-Benvéniste C., Arrivé M. & Peytard J. (1964). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse.

Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage éditions.

Debyser F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue Française* 8. pp. 31-61.

Grevisse M. & Goosse A. (2011). *Le bon usage – Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.

Lado R. (1971). *Linguistics across cultures – Applied Linguistics for Language Teachers* [1957]. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Marquillò Larruy M. (2008). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.

Riegel M., Pellat J.-C. & Rioul R. (2007). *Grammaire méthodique du français*. 3^e édition, [1994]. Paris : PUF.

Annexes

Corpus allemand

Buckenmaier S. (2008). *Schulgrammatik Plus Französisch* [Grammaire française pour le lycée]. Stuttgart : Ed. Pons.

Deneux M. (2009). *Praxis-Grammatik Französisch* [Pratique grammaticale du français]. Stuttgart : Ed. Pons.

Krüger-Beer H. (dir.) (2007). *Schulgrammatik extra* [Grammaire scolaire]. Leipzig : Duden.

Corpus italien

Bruzzi A. (1982). *La Langue Française - Grammatica francese per le scuole medie superiori* [La langue française – Grammaire française pour le lycée]. Bologna : Zanichelli.

De Gennaro E. (1997). *La nuova Grammaire par étapes – Grammatica francese di base per le scuole medie superiori* [La nouvelle Grammaire par étapes – Grammaire française de base pour le lycée]. Torino : Il Capitello.

Luciani G. & Guiraud Y. (1998). *Grammatica pratica del francese dalla A alla Z* [Grammaire pratique du français de A à Z]. Milano : HOEPLI.

Corpus slovaque

Taraba J. (1995). *Francúzsky gramatika* [Grammaire française]. Bratislava : SPN (Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo).

La fonction instrumentale du langage dans l'appropriation de savoirs disciplinaires en langue étrangère

Rita CAROL

Université de Strasbourg/IUFM d'Alsace

UMR 5191 – ICAR (Lyon 2, CNRS, ENS, IFé)

L'objectif de l'enseignement des langues secondes est, selon le Cadre Européen Commun de Référence (2001), l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes indispensables pour faire face aux exigences de la communication dans divers contextes de la vie sociale. L'apprenant doit devenir un utilisateur compétent de la langue. Il doit s'approprier les outils nécessaires pour pouvoir exprimer ses pensées et comprendre celles de ses interlocuteurs. Dans cette perspective, les mots entretiennent une relation purement externe avec les pensées. Ils sont perçus comme les habits de la pensée et ne sont qu'un moyen pour la faire connaître et la communiquer. Cette conception n'est pas nouvelle. Elle est déjà présente dans les travaux de Locke (1690/1959) et de Descartes (1637/1960). Pour le premier, le langage réduit à une fonction purement mnémonique et communicative, est un instrument permettant de fixer la pensée préverbale à des fins de communication. Selon Descartes, la découverte de la vérité précède l'intervention du signe linguistique. On peut avoir des idées claires et distinctes et parler une langue obscure, à l'exemple du bas breton. Pour les deux philosophes, les pensées sont autonomes et entretiennent une relation purement externe avec le langage considéré comme un instrument d'expression et de communication uniquement.

Cette approche intellectualiste de la pensée est aujourd'hui encore largement répandue dans les théories contemporaines, à l'exemple de la « théorie des champs conceptuels » élaborée par Vergnaud (1990) en mathématiques. Ses hypothèses, à partir desquelles se sont développés de nombreux travaux (cf. Merri, 2007), ont pour objectif de modéliser les processus de conceptualisation sur un plan général. Vergnaud écrit :

« Si l'enseignant et les élèves ne disposent pas de ces symboles, ils sont conduits à recourir à des formes variées du langage naturel : des verbes pour les transformations (gagner, perdre, consommer), des formes comparatives pour les relations (avoir n ...de plus que)(.....) etc. Tout cet appareillage langagier est excellent pour véhiculer l'information, aussi bien dans l'expression de la solution ou dans les verbalisations qui accompagnent le raisonnement, que dans l'énoncé du problème lui-même. Mais de telles formes linguistiques s'analysent comme des outils de pensée, non pas comme des objets de pensée » (Vergnaud, 1990 : 163).

Pour l'auteur, le langage ne remplit qu'une fonction de représentation. Il se contente de véhiculer l'information tandis que les connaissances en acte et les opérations de pensée constituent le canevas de l'activité intellectuelle. La fonction du langage se cantonne-t-elle effectivement à une fonction de communication ou est-elle multiple selon le contexte comme cela semble être le cas dans les classes immersives. Classe immersive est entendue ici comme un type d'enseignement dans lequel une matière scolaire est enseignée en langue seconde ou en langue étrangère dans un dispositif didactique essentiellement déterminé par la discipline

non linguistique. Pour différencier cet enseignement des cours traditionnels de langue vivante, le rôle de la langue est fréquemment évoqué : elle n'est pas l'objet des cours mais un instrument pour l'apprentissage de savoirs disciplinaires. La notion de « servir d'instrument » est généralement peu précisée. Tel sera l'objet de cet article.

1. Le contexte d'apprentissage

Un instrument est un objet ou un moyen utilisé pour faire quelque chose. Il assume une fonction ou un rôle dans un ensemble. Cet ensemble est en l'occurrence une situation d'apprentissage conçue prioritairement à des fins d'appropriation de savoirs disciplinaires. La théorie de l'action conjointe, élaborée par Sensevy/Mercier (2007) à la suite des travaux de la communauté française de didactique des mathématiques, permet de saisir sa spécificité. Centrée sur le savoir disciplinaire et les facteurs conditionnant son appropriation, elle appréhende l'enseignement comme un moyen permettant aux élèves d'accéder aux savoirs. Toutefois, la genèse de ces savoirs est à rechercher non pas dans l'institution scolaire mais dans les communautés savantes (Verret, 1975). Les connaissances scientifiques et le fonctionnement de la science ne peuvent cependant être fidèlement communiqués aux élèves. Leur complexité se heurte effectivement aux limites cognitives des apprenants. L'accès aux savoirs est alors organisé de manière adaptée à leurs ressources : cette migration des savoirs d'une sphère institutionnelle à une autre est appelée par les épistémologues « la transposition didactique ». Ce passage est pris en compte par les systèmes didactiques qui structurent le processus de transposition en pratiquant trois sous-systèmes :

- la mésogenèse identifie le contenu épistémique dans les transactions didactiques ;
- la chronogenèse traite de la disposition du savoir enseigné sur l'axe du temps, sa progression et son évolution ;
- la topogenèse se penche sur la position de l'enseignant et des élèves par rapport au savoir et à la manière dont le contenu épistémique est réparti entre eux.

Cette étude s'inscrit dans la mésogenèse puisqu'elle se pose les questions suivantes : comment s'articule l'élaboration commune d'un système de significations à travers les pratiques en classe ? Comment se configurent des objets de connaissance particuliers ? Quelle est la fonction du langage dans la construction de connaissances ?

S'interroger sur les origines des connaissances revient à étudier les mécanismes de construction de représentations mentales. Ces dernières sont générées par l'interaction de l'individu avec le monde extérieur et par des processus internes de pensée. Le savoir naît et se construit en fonction des facteurs externes. Il vit dans les pratiques sociales et s'acquiert en participant à ces pratiques. En classe, l'enseignant entreprend des démarches délibérées pour impliquer l'élève dans des formes d'activité collective. Il construit des situations dans lesquelles les connaissances à enseigner revêtent un sens. Il fait vivre la connaissance et la fait reproduire par les élèves comme réponse raisonnable à une situation donnée (Brousseau, 1998). C'est la relation entre la structure de la pratique à laquelle l'élève participe et la forme de pensée qu'elle génère et développe qui produit la connaissance.

La construction de connaissances est assistée par une médiation externe qui oriente l'activité. Cet appui se caractérise non seulement par les interventions étayantes de l'enseignant mais aussi par l'utilisation d'objets (médiation instrumentale) et de signes (médiation sémiotique). A titre d'exemple, mesurer avec une règle implique des processus de

pensée fort différents des procédés de mesure effectués à l'aide d'un ordinateur. Les signes constituent des traces perceptibles et identifiables des objets du monde. Ils extériorisent en outre nos représentations mentales qui sont ainsi rendues visibles et accessibles à autrui. L'étude des objets de connaissance implique de prendre en compte leurs moyens d'accès, autrement dit, un objet mental ne peut être abordé sans évoquer ses conditions d'accès. Pour Duval (1998), la dépendance de la connaissance des outils de médiation explique que le progrès des connaissances s'accompagne toujours de la création et du développement de systèmes sémiotiques nouveaux et spécifiques qui coexistent plus ou moins avec le premier d'entre eux, celui de la langue naturelle.

La connaissance est accessible par les représentations qui la rendent présente et permettent de s'y référer. « Représentation » est entendue ici comme une relation entre quelque chose de visuellement ou auditivement perceptible et une autre chose évoquée mais absente ou seulement représentée mentalement : le propre de la représentation est de mentionner ce qui déborde du domaine perceptif et moteur (Duval, 1995). La représentation est une forme dans laquelle une information peut être décrite. Le langage de la science recourt à des représentations multiples : les mots, les diagrammes, les graphiques, les symboles mathématiques, etc. Des figures et des schémas peuvent être bien plus expressifs qu'un texte descriptif ou une liste de formules. Un grand nombre d'informations pertinentes peut être par ailleurs accessible par des voies non verbales. Le langage du corps peut effectivement révéler davantage qu'un discours ou un texte. Dans l'acte de parler, par exemple, les yeux, le visage, le corps et le geste produisent des signes qui transmettent de l'information. La transposition didactique peut puiser dans un réservoir riche en moyens sémiotiques dont l'usage pourtant n'est pas soumis au libre arbitre. Quelle est alors la fonction du langage verbal dans cet ensemble ? Quelle est la relation entre savoir et langage ? Les théories didactiques n'apportant pas de réponse, nous nous sommes tournés vers d'autres domaines tels que la philosophie du langage et les mathématiques.

2. Savoir et langage

Hegel oppose la pensée subjective à la pensée objective. Il appréhende la pensée immédiate sans mots comme une pensée intime et subjective. L'intériorité est associée à la subjectivité et la subjectivité est synonyme de confusion. En dehors des mots, la pensée n'est qu'un chaos sans détours, sans formes, dans lequel rien ne se distingue du reste ni se détache de manière stable :

« Que peut-il y avoir avant la formulation de la pensée ? N'est-ce pas là une pensée immédiate qui reste dans la confusion ? Le sujet conscient, tant qu'il n'a pas formulé ses pensées, demeure enclos dans la sphère du pour-soi, dans son intimité, mais dans une intimité qui n'a pas été réfléchie. Or ce qui n'est pas réfléchi, reste à l'état subjectif et ne prend pas une forme objective. Je ne l'ai pas pensé mais confusément éprouvé » (Hegel, 1830 : 130).

La forme est pour Hegel une condition indispensable à l'émergence d'une pensée réfléchie entendue comme une pensée qui fait un retour sur elle-même.

Frege (1971) distingue deux types de représentation mentale. Le premier est verbal et conceptuel tandis que le second qu'il dénomme impression est non verbal : « nous pouvons être conscients que cet objet est rouge sans avoir la pensée propositionnelle : cet objet est rouge. Un bébé, un animal possèdent une impression de rouge, mais ils ne forment pas dans

leur esprit l'idée : c'est objet est rouge. Pour l'auteur, être soi-même dans un état représentatif doit être distingué de la pensée qu'un objet possède quelque propriété.

Dans la philosophie des formes symboliques, Cassirer (1922 ; 1923) appréhende le monde comme un assemblage impermanent de sensations et de perceptions dans lequel le langage intervient en assumant la fonction de mise en ordre et de structuration. Le langage n'entre pas dans un monde d'objets structuré pour adjoindre seulement des noms. Et ces noms ne seraient que des signes purement extérieurs et arbitrairement attribués à des objets donnés et clairement délimités les uns par rapport aux autres. Au contraire, les noms fixent, dans ce flux constant des sensations et des perceptions, des individus et les isolent du flux indifférencié de l'ensemble. C'est le langage qui fixe des unités de pensée. Il est l'instrument de délimitation et de stabilisation d'unités représentatives.

Pour Kant (1781), l'esprit effectue dans le mot une synthèse qui gère l'hétérogénéité des phénomènes. Dans ce processus, l'unité du mot est un point de cristallisation pour une multiplicité de représentations mentales. A titre d'exemple, le mot scie évoque la notion d'instrument pour couper le bois, des composantes en bois et métal, l'image mentale de sa forme, un bruit spécifique etc. Les mots sont donc des signes sensibles par lesquels des portions de pensée parviennent à une unité. La combinaison et la condensation de différentes représentations dans le mot transforment la multiplicité des phénomènes en unités synoptiques (« überschaubare Einheiten »).

Duval, un mathématicien français, appréhende l'ensemble des signes et leur relation à l'objet de connaissance. Il attribue aux signes trois fonctions essentielles : l'objectivation, le traitement et la conversion (Duval, 1995). Le signe remplit d'abord une fonction d'« objectivation », autrement dit, il constitue une trace perceptible et identifiable de quelque chose. Cette trace permet de prendre conscience ou d'éclaircir la conscience de la chose. Le signe ne communique toutefois pas seulement une information, il la transforme également. L'usage ou le traitement de règles propres au système sémiotique choisi produit effectivement d'autres informations pouvant constituer un apport de connaissance au regard des représentations initiales à l'exemple du raisonnement ou de l'argumentation dans la langue naturelle. La « conversion » est une transformation qui crée une représentation dont la forme diffère de la représentation initiale telle que la transformation d'un énoncé verbal en figure géométrique. Ce changement de forme est nécessaire aux fins d'économie cognitive, de mémoire et d'ordre heuristique. Il permet par exemple de résoudre un problème, d'appréhender le plus grand nombre de signes dans un seul acte de pensée ou de transformer l'appréhension successive d'une séquence en une appréhension simultanée (Duval, 1995 ; 1998).

L'intériorisation de signes aboutit à la constitution d'entités internes indépendantes des conditions de renforcement du milieu objectif. Daddesio (1995) qui a étudié l'acquisition d'une langue première, explique l'indépendance de la communication symbolique de la manière suivante : les signes intériorisés confèrent au fonctionnement psychique une réelle autonomie à l'égard des paramètres du milieu. Avec l'usage de symboles, la signification et la connaissance s'émancipent de la nécessité d'activités concrètes, de la perception et de l'émotion immédiate. L'auteur dénomme cette émancipation « autonomie fonctionnelle » (fonctional autonomy). L'indépendance des représentations mentales d'un support sensoriel immédiat ouvre des voies nouvelles aux opérations mentales et au développement du raisonnement. Elle permet à l'enfant d'aller plus loin que l'ici et le maintenant. La pensée ne reste pas emprisonnée dans la matérialité du monde et ne se limite pas à l'apport

d'informations sensibles. L'enfant se libère des limites de la perception. L'expérience des choses peut désormais se réaliser dans un cadre conceptuel et rationnel. La capacité d'agir de l'enfant s'enrichit considérablement. Il devient capable, d'une part, de réfléchir sur des choses absentes et des idées abstraites et, d'autre part, de planifier des actions futures. L'ensemble des fonctions évoquées ci-dessus permet de conclure que les signes ne sont pas utilisés d'abord pour communiquer mais pour penser, pour former et prendre conscience de nos propres pensées. L'idée ne préexiste pas au langage, elle se forme en lui et par lui. Le langage est le lieu d'exercice de la pensée de l'homme : toute pensée rigoureuse et exacte est effectivement ancrée dans le symbolisme et s'appuie sur la sémiotique (Leibniz, cité par Cassirer, 1923 :17). Les deux extraits de corpus présentés ci-après illustrent la pertinence de ces hypothèses en classe immersive.

3. Exemples empiriques

Deux exemples suggèrent en effet que le langage verbal ne remplit pas seulement une fonction de communication de pensées toutes faites mais participe également à leur formation et structuration. Dans le premier (Carol, 2005), les enfants d'un cours préparatoire bilingue français-allemand apprennent l'addition posée avec retenue. Tout l'enseignement est dispensé en langue allemande. L'enseignant explique en premier lieu la démarche à suivre. La classe réalise ensuite collectivement un certain nombre d'exercices au tableau sans que les termes « retenue » (*behaltene Zahl*) et « retenir » (*behalten*) soient prononcés. Les deux termes apparaissent pour la première fois au quatrième exercice. Quel est alors l'effet de cette dénomination ? L'apparition du terme de la retenue à ce moment précis conduit à unifier les actions réalisées à l'occasion d'exercices épars en leur conférant une formule générale commune. Elle propose une catégorie générale capable d'accueillir le schéma d'action qui sous-tend tous les exercices jusqu'à présent effectués. Les éléments constants sous-jacents à tous ces exercices particuliers s'unissent dans une formulation sous forme de variables. Elle n'émerge que dans un second temps et focalise l'attention des élèves sur des généralisations pertinentes à fixer en mémoire sous une forme verbalisée. En l'occurrence, l'introduction d'un élément lexical nouveau intervient directement dans le processus de conceptualisation. Le mot et sa capacité inhérente à généraliser ont pour effet, d'une part, de synthétiser des opérations mentales effectuées en une catégorie et, d'autre part, de rendre cohérente la diversité apparente des exercices proposés.

Le second exemple (Carol, 2008) a été enregistré dans une petite section de maternelle composée de vingt enfants francophones âgés de trois ans qui apprennent la langue anglaise en classe immersive depuis trois semaines. L'objectif de la séquence filmée est l'apprentissage du concept de couleur. La séance se déroule de la manière suivante : l'enseignante conduit le groupe d'enfants dans la salle de motricité dont le sol est couvert de cerceaux de couleur rouge, bleu et jaune. Les enfants s'assoient le long d'un mur puis l'enseignante appelle le premier enfant : « Max goes to the red hoop »! L'enfant se lève. L'enseignante le prend par la main et l'amène à un cerceau rouge. L'enfant s'assoit dans le cerceau. L'enseignante répète la consigne à chaque enfant variant à chaque fois la couleur du cerceau. L'enfant appelé se dirige alors vers le cerceau portant la couleur indiquée. Une fois tous les enfants en possession d'un cerceau, elle entame une leçon de motricité. L'objectif de la séance est l'appropriation des trois couleurs bleu, jaune et rouge. Seule la phase initiale du cours qui porte sur la couleur rouge sera ici décrite. L'enseignante doit tout d'abord induire une situation amenant les enfants à se confronter à l'objet d'apprentissage. En l'occurrence,

elle met en place une situation de résolution de problème qui oblige l'enfant à intégrer le savoir à acquérir dans une action signifiante. Concrètement, chaque enfant doit trouver le cerceau correspondant à la couleur indiquée dans la consigne. L'objectif premier n'est donc pas la performance verbale de l'enfant mais l'appropriation de trois catégories de couleur indiquées dans la consigne. Ces dernières sont matérialisées dans des objets concrets dans l'environnement direct de l'enfant. Elles doivent devenir l'objet des activités mentales de l'enfant. Pour ce faire, l'enfant est placé dans une situation d'action s'appuyant sur le résultat de l'activité mentale de catégorisation. Comment l'enfant comprend-il ce qui est attendu de lui ? Il perçoit d'abord de nombreux cerceaux de couleur dispersés sur le sol. Cette situation est localisée dans la salle de motricité et suggère, par ce fait, des inférences sur les actions futures : il faut faire des exercices avec ces objets. La perception de la situation concrète liée au savoir institutionnel pose ainsi le cadre global de compréhension de la tâche future et crée des attentes d'action qui se concrétisent ensuite par la consigne verbale de l'enseignante « go to the red hoop » !

Cette consigne limitée aux éléments essentiels de l'action à exécuter occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage. La valeur illocutoire de l'impératif signale la nécessité d'exécuter une action. Elle précise en même temps le comportement attendu : l'enfant doit se déplacer vers un objet comportant la propriété rouge. La consigne est d'abord exécutée par l'enseignante : elle conduit un enfant à l'endroit souhaité. L'attente de l'enseignante verbalement exprimée est ainsi clarifiée. Cette démonstration qui étaye le verbal par le visible réduit effectivement l'ambiguïté éventuelle du message verbal en offrant le modèle de comportement attendu. La clarification des attentes facilite l'action de l'enfant qui désormais peut se concentrer sur la difficulté réelle de la tâche à savoir l'identification de la couleur rouge et sa différenciation avec les deux autres couleurs.

Le concept de couleur apparaît dans un premier temps dans la consigne de l'enseignante sous la forme d'un adjectif. Le signe verbal isole une propriété du monde matériel environnant et dirige l'attention de l'enfant sur elle. L'enfant doit prendre conscience du signe verbal perçu et le rapporter aux objets de l'environnement en distinguant différentes catégories. Il ne peut se contenter d'une simple impression. Il doit concevoir l'état de chose « ce cerceau est de couleur rouge » pour pouvoir exécuter l'action demandée, autrement dit, il doit procéder à des activités d'analyse et de catégorisation. Son attention doit nécessairement se porter sur cette propriété puisque son analyse est un prérequis pour pouvoir réagir aux attentes de l'enseignante. L'enfant peut réagir à la consigne seulement si l'activité de catégorisation a été exécutée. L'adéquation de cette dernière est ensuite soumise au contrôle social : l'action concrète de l'enfant confirme ou infirme la validité du choix effectué. La réussite de son effort lui permet de participer aux activités suivantes à savoir la leçon de motricité.

Cette situation d'apprentissage est donc déterminée par des facteurs externes et internes, matériels et immatériels qui sont liés par une dépendance réciproque. Chaque élément dans sa spécificité contribue à l'ensemble. En l'occurrence, l'usage du langage ne se réduit pas à une fonction de communication de pensées ou à une fonction référentielle. Il engendre des activités mentales permettant de construire des concepts. La consigne impose une situation de résolution de problème obligeant l'enfant à traiter la connaissance à acquérir. L'adjectif rouge (red hoop) contenu dans la consigne isole une propriété de l'environnement et dirige l'attention de l'enfant sur elle. La prise de conscience et le traitement cognitif de la couleur devient impératif puisqu'elle intervient dans l'élaboration cognitive des modalités de l'action. L'enfant est tenu de relier le signe verbal à un référent concret pour pouvoir exécuter l'action

imposée. Cette association se heurte aux caractéristiques du contexte d'action à savoir à la présence de trois couleurs différentes nécessitant des activités mentales de différenciation. L'association d'une propriété au signe verbal permet à l'enfant de disposer des éléments nécessaires pour satisfaire à la consigne et commencer l'action demandée.

En somme, dans les deux exemples, l'usage du langage ne se réduit pas à une fonction de communication. Il participe activement et de différentes manières à la formation de la pensée : c'est un instrument de formation et de structuration de la pensée.

4. Conclusions

L'hypothèse de la fonction formatrice du langage est primordiale pour la construction d'une théorie didactique puisque les pratiques enseignantes changent radicalement d'aspect en fonction de la conception du rôle du langage que nous adoptons. Le signe verbal limité à la seule fonction de reproduction de la pensée est secondaire dans la construction du savoir. Le langage peut, à l'inverse, être doté d'une fonction structurante et formatrice. Une attention permanente est en ce cas à porter sur le signe verbal et sur son rôle dans la construction de la pensée. Les signes et le savoir sont alors à considérer dans une interdépendance et une interaction permanente que la didactique doit appréhender et organiser. L'apprentissage disciplinaire et l'apprentissage linguistique ne peuvent donc plus être traités de manière distincte comme c'est actuellement le cas dans la recherche sur l'enseignement immersif.

Pour comprendre les manières dont le langage intervient dans la construction de connaissances, de nombreuses études seront encore nécessaires. Elles devront explorer l'apport du langage dans des contextes variés dans lesquels différents éléments porteurs d'information interagissent. La combinaison de la langue avec d'autres systèmes sémiotiques qui s'enchaînent se superposent, se substituent l'un à l'autre ou se complètent, doit également être prise en compte. Seule la prise en compte des sources multiples de connaissance permettra de décrire de manière satisfaisante le rôle du langage dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Bibliographie

- Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Carol R. (2008). « Langue et cognition : Apprendre les concepts de couleur et de taille en classe EMILE à l'école maternelle ». *ELA, 3 Revue de didactologie, des langues-cultures et de lexiculurologie*. pp. 315-326.
- Carol R. (2005). « Construction de savoirs mathématique et linguistique dans l'enseignement bilingue ». In Bange P., Carol R., Griggs P. *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et Interaction*. Paris : L'Harmattan. pp. 183-210.
- Cassirer E. (1923). *Philosophie der symbolischen Formen*. Berlin : Bruno Cassirer Verlag.
- Cassirer E. (1922). *Le concept de forme symbolique dans l'édification des sciences de l'esprit. Trois essais sur le symbolique* (Œuvres VI). Paris : Le Cerf.
- Commission européenne (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework.FR.pdf>

Daddesio T. C. (1995). *On Minds and Symbols. The Relevance of Cognitive Science for Semiotics*. New York: Mouton de Gruyter.

Descartes R. (1637/1960). *Le discours de la méthode pour bien construire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*. Paris : Garnier.

Duval R. (1998). « Signe et objet (1). Trois grandes étapes dans la problématique des rapports entre représentation et objet ». *Annales Didactiques et de Sciences Cognitives*, Vol.6. IREM de Strasbourg. pp.139-163.

Duval R. (1998). « Signe et objet (2). Questions relatives à l'analyse de la connaissance ». *Annales Didactiques et de Sciences Cognitives*, Vol.6. IREM de Strasbourg. pp.165-196.

Duval R. (1995). *Semiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Bern : Peter Lang.

Frege G. (1971). *Ecrits logiques et philosophiques*. Paris : Seuil.

Hegel G.W.F. (1830). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften*. Hamburg : Felix Meiner.

Kant I. (1781). *Die Kritik der reinen Vernunft*. Riga : J.F. Hartknoch.

Locke J. (1690/1959). *An Essay Concerning Human Understanding*. Complete and unabridged edition, collates and annotated by A.C. Fraser. New York: Dover Publications.

Merri M. (dir.) (2007). *Activité humaine et conceptualisation*. Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.

Sensevy G. & Mercier A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : Elements de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vergnaud G. (1990). « La théorie des champs conceptuels ». *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.10/23. pp. 133-170.

Verret M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.

Mise en œuvre de projets d'échanges à distance : quelles conceptions éducatives dans les propos des professeurs des écoles ?

Anne Choffat-Dürr

Université de Lorraine, ATILF/CNRS

Malgré l'évolution des outils technologiques et en particulier de la communication médiée par ordinateur (CMO), les pédagogies incluant des projets d'échange à distance peinent à se développer à l'école primaire. Cependant nos observations dans des classes et les rapports sur des initiatives telles que eTwinning ou Tele-Tandem¹, nous invitent à formuler l'hypothèse qu'en situation d'échange avec des locuteurs natifs (LN), les apprenants sont placés dans des conditions de pratiques langagières qui favorisent les apprentissages. Notre travail cible principalement l'apprentissage de la langue seconde (L2) et ce qui se construit dans et par la rencontre en contexte de projets d'échanges à distance.

Pour mieux centrer notre propos, nous citons deux professeurs des écoles (PE) recourant à un partenariat à distance pour l'apprentissage de la L2 en classe de CM1.

À la question « comment facilitez-vous l'apprentissage de vos élèves ? » ceux-ci répondent :

En prenant en compte leurs désirs et en les associant aux objectifs fixés par les programmes. En organisant les visios avec un contenu choisi par les enfants, suffisamment ambitieux pour qu'ils aient envie de relever le défi mais pas trop pour qu'ils puissent le faire sans se sentir en danger (Extrait entretien semi-directif, PA/F, 2011).

Guider, programmer des activités concrètes d'après les envies, les projets des enfants, apporter les savoirs linguistiques et culturels, faire travailler l'oral, recadrer les dérives des projets des enfants, gérer les aspects affectifs – relationnels, un ensemble d'aspects que le travail « classique » ne permet pas d'appréhender correctement (Extrait entretien semi-directif, PB/F, 2011).

Mises en relations croisées, les classes partenaires s'inscrivent dans une démarche de coopération/collaboration (Thibert, 2009 ; Henri, 2010) autour d'un projet commun, dans des interactions médiées par les technologies de l'information et de la communication pour l'Enseignement (TICE). Ces deux témoignages posent la question de l'activité des apprenants au centre des choix didactiques et pédagogiques et du type d'agir que la confrontation collective au sein de la classe et entre les classes génère. Cette question est considérée dans le cadre d'une recherche-action que nous menons en suivant quatre projets dans des classes de cycle 3.

¹ Dispositifs de jumelage en ligne sous l'égide de la Commission Européenne (eTwinning) et de l'Organisme franco-allemand pour la jeunesse (Tele-Tadem®), permettant de construire des projets d'échanges entre des classes distantes.

Toutefois, dans le cadre de cette recherche, nous sommes confrontés à l'identification des variables et des influences. C'est pourquoi préalablement à l'observation en classe, il a paru utile de sonder les conceptions éducatives dans les propos des PE à plus grande échelle. Pour permettre de mieux contextualiser l'action didactique et éclairer le contexte des découvertes qualitatives que nous aurions à présenter, la conduite d'une enquête préliminaire auprès de PE, engagés ou non dans des partenariats, a été incluse au protocole de recherche. Les objectifs, la méthodologie et les résultats permettant d'orienter notre analyse sont l'objet du présent article.

1. Objectifs de l'enquête

La recherche s'intéresse à des PE qui cherchent à « revisiter » l'enseignement-apprentissage de leur discipline en intégrant l'usage des TICE dans le cadre de projets d'échanges à distance. Cette formulation englobe les éléments à examiner. C'est pourquoi nous avons cherché à percevoir des tendances à partir des conceptions sur les L2, l'utilisation des TICE ainsi que les prédispositions à mener des projets auprès d'un échantillon de PE, initiés ou non à la pratique. Dans le flou que représente la multiplicité des pratiques actuelles, nous voulons donner un aperçu large de ce que ces projets représentent pour les enseignants. Les conceptions sont-elles en accord avec nos hypothèses qui entrevoyent l'entrée dans un apprentissage actif ? Quel type d'agir est visé ? À partir de quelles conceptions sur la L2 et les TICE ? Ces questions constituent la trame de l'enquête devant permettre d'apporter un éclairage sur les choix didactiques et pédagogiques qui conditionnent la posture des enseignants et influent sur celle des apprenants.

Par ailleurs, pour nous permettre d'élaborer un programme de formation professionnelle, initiale ou continue, auprès des PE, une évaluation des besoins émergeant dans le discours des enseignants à la fois en matière de savoirs, de savoirs pratiques ou théoriques est nécessaire. Ces besoins se situent-ils à des niveaux plus conceptuels ou plus contextuels, voire à d'autres niveaux que nous n'envisageons pas initialement ? L'enquête est orientée pour répondre à ces questions.

Pour finir, les raisons invoquées qui conduiraient certains professeurs des écoles polyvalents à se tourner vers des projets d'échanges en ligne pourraient être confrontées aux théories d'une didactique questionnant les pratiques sociales et les compétences qu'elles mettent en œuvre (Puren, 2009), en référence aux « activités contextualisées dans des situations authentiques, interactionnelles » qu'évoque Ollivier (2009), à la suite de Brassac et Grégori (2000). En conséquence, nous nous interrogeons sur les compétences visées : la collaboration avec un groupe LN de la langue cible privilégie-t-elle des compétences générales, sociales ou langagières ?

Devant nous servir également à identifier des terrains pour notre collecte de données, nous avons conduit cette enquête au sein de notre académie d'exercice et sur celles limitrophes à celle-ci².

² Académies concernées : Nancy-Metz, Reims et Strasbourg.

2. Méthodologie

Une quarantaine de questions groupées en trois thèmes ont été soumises aux PE enseignant une LE en cycle. Elles portent sur les langues étrangères, les TICE et les échanges en ligne. Si l'apprentissage d'une L2 est désormais obligatoire dès le cours préparatoire, nous avons privilégié le cycle 3 pour des raisons pragmatiques et objectives. L'introduction progressive de l'enseignement représente « un vaste chantier » qui nécessite beaucoup d'ajustements, notamment en termes de compétences professionnelles. Le caractère obligatoire de la discipline s'étend progressivement au cycle 2 depuis 2005 mais le dispositif ne montre pas encore une grande stabilité à ce niveau.

Pour la diffusion de l'enquête en ligne, après aval des inspecteurs de l'éducation nationale adjoints des Inspections académiques concernées, il a été fait appel aux circonscriptions qui ont transmis le lien dans les écoles en s'assurant que l'appel ne soit pas formulé comme émanant d'une commande institutionnelle.

Les questions sont de différents types cependant des questions ouvertes ont été privilégiées afin d'éviter certains biais, d'induire des réponses qui ne pouvaient au préalable être listées de manière suffisamment exhaustive et ainsi permettre une expression libre. La richesse et la diversité des réponses nous semblent un élément significatif à prendre en compte pour notre analyse des conceptions, davantage que le rendu de données chiffrées.

Le logiciel de sondage en ligne, LimeSurvey associé au tableur Excel a été choisi pour le traitement statistique simplifié et le croisement des données. Nous avons opté pour une analyse de contenu par une étude lexicographique, analyse catégorielle consistant à calculer et à examiner les fréquences de certains éléments que nous avons regroupés en catégories significatives comme le préconise Bardin (1977) : fréquence des mots utilisés, regroupement par analyse factorielle d'un vocabulaire en fonction des thèmes abordés, des catégories de PE (comme les personnes impliquées dans un partenariat), le niveau de maîtrise de la langue, des TICE ou bien la langue enseignée et le lieu géographique (particularisme par exemple de l'enseignement de l'allemand près de la frontière germanique).

3. Résultats

3.1. Profil des répondants

Sur un total de 243 retours, nous avons choisi d'exploiter les réponses de 121 répondants ayant couvert l'ensemble du questionnaire. L'âge moyen des répondants est de 45 ans et 62% ont plus de dix années d'ancienneté dans le métier. 11% seulement exercent depuis moins de 4 années. La grande majorité est donc constituée d'enseignants expérimentés.

L'éventail du milieu d'exercice est bien distribué : 46% exerçant en milieu rural, environ 35% en milieu urbain et 19% en milieu péri-urbain. 54% des répondants enseignent l'anglais et 47% l'allemand.

Concernant le degré de maîtrise de la LE enseignée, une faible majorité le juge suffisamment bon. Comme le soulignent Nancy-Combes *et al.* (2008), jusqu'à présent, « le choix qui a été fait en ce qui concerne les enseignants c'est de faire cohabiter une compétence

en L2 souvent minimale avec des compétences pédagogiques cohérentes issues de la formation polyvalente des enseignants » (*ibid.* : 11). Si cette option est aujourd'hui révolue avec l'obligation d'obtention d'une certification en LE depuis 2012, on ne peut pas encore constater une franche augmentation du niveau de maîtrise. L'enquête montre que 55% des PE seulement se situent au-dessus d'une moyenne satisfaisante. À la question quel(s) aspect(s) aimeriez-vous développer dans vos classes, un enseignant répond : « la phonologie, l'orthographe et la grammaire, mais mon manque de connaissances y fait entrave » (R88). En réponse à de nombreuses questions, les PE expriment un besoin de formation linguistique. Cet aspect revient notamment lorsque les inconvénients d'un projet d'échange sont évoqués : « difficulté éventuelle de se mettre d'accord sur des objectifs communs entre les enseignants partenaires, de se comprendre compte tenu de la maîtrise relative de la langue de chacun » (R291).

En contraste, concernant la maîtrise générale des TICE, qui doit être désormais elle aussi certifiée à l'embauche avec la détention du C2i2e, plus de 63% la jugent appropriée.

Pour finir, nous dénombrons 26 personnes engagées dans un partenariat d'échanges à distance, représentant un quart des répondants.

3.2. Conceptions de la langue étrangère

À partir d'une question ouverte sur les principales raisons d'enseigner une LE, sans qu'il soit fait référence aux échanges, l'intérêt perçu est l'ouverture culturelle. L'apprentissage des langues en milieu scolaire est vu comme un moyen de s'ouvrir sur le « monde ». Certains répondants limitent cet horizon à l'« Europe » et des enseignants chargés de l'apprentissage de l'allemand dans l'académie frontalière à l'Allemagne font explicitement référence au « pays voisin ». La communication est citée en deuxième rang, mais le terme est rarement explicité comme il l'est pour l'aspect culturel. Les PE ont-ils une visée pragmatique de la langue, axée sur sa fonction sociale ? Visent-ils la possibilité de pratiquer la langue dans une perspective liée au seul apprentissage linguistique ? La diversité des emplois du terme montrerait, comme le souligne Claire Bourguignon, qu'il soit une coquille vide que chacun remplit à sa guise pour lui donner le sens qui l'intéresse (2001 : 53). Toutefois, le croisement avec d'autres données où l'aspect concret, l'ancrage dans des situations réelles de communication, fréquemment mis en avant, laisse penser que la communication est perçue comme un processus d'interaction visant à l'intercompréhension et se situant dans une action motivée.

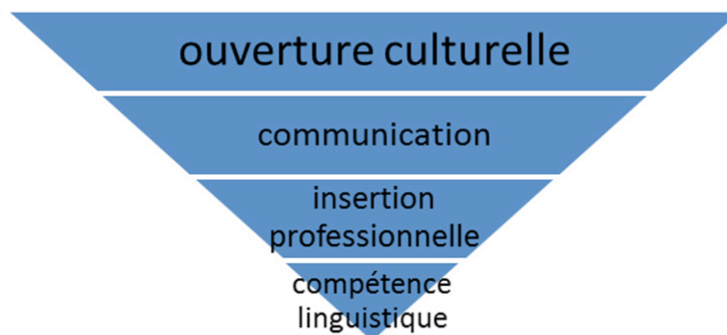


Figure 1. Intérêt d'enseigner une LE à l'école / 121 répondants, Q12

Dans cette logique, l'insertion professionnelle, visée pragmatique justifiée par un besoin pressenti de parvenir à s'insérer dans des sociétés multilingues, est citée en troisième rang. Il faut « préparer l'avenir professionnel des élèves » (R67) affirme plus d'un quart des répondants.

En quatrième rang vient la compétence linguistique. Apprendre une langue c'est aussi utiliser un code dont la compétence se travaille pour un « enrichissement linguistique », pour « développer des compétences langagières différentes ».

En résumé, ces éléments de réponses indiquent qu'en contexte scolaire « ordinaire » (terme utilisé pour différencier d'un contexte d'échanges à distance), les compétences culturelles seraient perçues comme prioritairement à développer. Elles viseraient une adaptation à un monde pluriculturel dans lequel il est nécessaire de maîtriser les codes pour communiquer et s'insérer en particulier dans la société marchande.

Toujours en référence à l'apprentissage en contexte « ordinaire », nous avons questionné les PE sur ce qu'ils privilégient, ce qu'ils jugent difficile et le matériel qu'ils utilisent.

La question du matériel pédagogique nous intéresse pour sonder la perméabilité à mener une pédagogie active, qui suppose une capacité chez les PE à trouver la ressource adaptée au besoin, émergeant dans et par la situation. À l'instar de Borne (1998), nous pensons que le recours majoritaire aux méthodes soumettant une progression linguistique rigide, risque de « dispenser de la nécessaire réflexion pour mettre en œuvre les objectifs et les modalités adéquates au groupe d'élèves dont [les PE] ont la charge » (ibid. : 18). Toutefois, les réponses montrent une tendance contraire : 65% des PE déclarent créer ou glaner en ligne leurs propres ressources. L'utilisation des ressources en ligne (hormis le partenariat à distance) représente un taux de fréquence de 26 %. Seulement 36% utilisent des méthodes multimédia donnant accès à des documents audio et/ou vidéo et 26% recourent aux manuels scolaires. Nous constatons donc qu'une grande majorité montre une certaine liberté d'organisation didactique et pédagogique.

Une autre question sur les aspects privilégiés que visent les PE fait état de pratiques fortement centrées sur l'apport lexical et le travail phonologique.

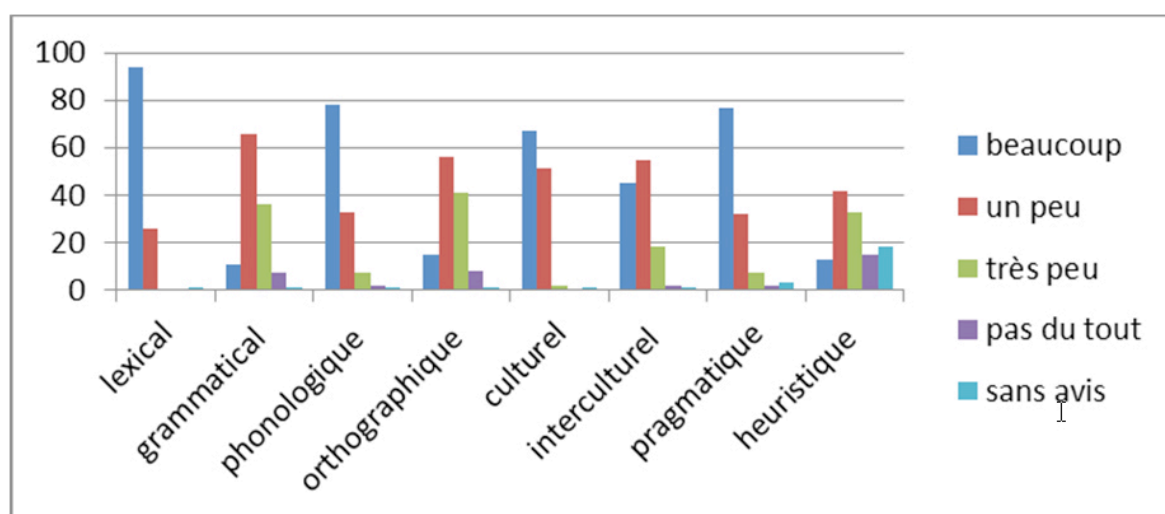


Figure 2. Aspects privilégiés lors des apprentissages de la LE / 121 répondants, Q16

L'aspect pragmatique (incluant l'aspect ludique, le jeu théâtral, etc.) est cité par plus de 63% des répondants. Il correspondrait à une pratique basée sur l'approche communicative, essentiellement dirigée vers la simulation. L'aspect culturel et dans une moindre mesure l'interculturel sont abordés prioritairement aux aspects métalinguistiques laissant peu de place aux activités basées sur une observation réfléchie de la langue. Comme le constatait Audin en 2004, la classe de langue semble rester :

un espace où s'échangent inlassablement, telles des formules magiques, questions et réponses (My name is ..., I am ten, What's your nationality ?), où résonnent chants et comptines du patrimoine culturel, où se jouent des parties enthousiastes de « Jacques a dit », de loto ou de « Bingo » [...] Les stratégies d'enseignement [...] s'appuient en grande partie sur des activités dites communicatives dans des situations simulées. La séance de langue étrangère est un îlot qui proscriit tout enseignement explicite, [...] et où, le plus souvent, les élèves, pris au jeu, ne soupçonnent même pas qu'ils sont en situation d'apprentissage (Audin, 2004 : 65).

À la question « quel sont les aspects que vous aimeriez développer davantage ? », on retrouve des objectifs en lien avec les conceptions sur la langue présentés supra, et prioritairement encore les aspects culturels.

Si nous n'avons pas de données suffisantes recueillies pour sonder les conceptions sur la dimension culturelle de l'enseignement et les objectifs visés, ces éléments interrogent toutefois sur sa place et son rôle. Comme le questionne Windmüller (2010), la langue est-elle enseignée comme « un outil de communication efficace pour produire et comprendre des énoncés dans un but fonctionnel » ? Comme « un outil de communication essentiel pour comprendre et connaître une culture étrangère dans un but humaniste » ? Ou encore l'aspect culturel est-il appréhendé comme « l'étude de savoirs objectifs éclectiques » (*ibid.* : 135) : géographie du pays, fêtes calendaires, etc. ? À voir si l'approche culturelle intégrée à une rencontre avec des LN repose sur la reconnaissance de la « compétence de communication » en tant qu'objectif privilégié de l'enseignement/apprentissage des langues.

Pour sonder les besoins des répondants concernant les pratiques d'apprentissage toujours en contexte « ordinaire », les aspects jugés difficiles à mettre en œuvre ont été examinés. Il apparaît que les deux premiers résident dans la difficulté à favoriser des temps de pratique de la langue et à trouver des aides ou des ressources adaptées. Suit la difficulté d'intégrer les outils technologiques au service de l'apprentissage puis celle de parvenir à construire des situations problèmes.

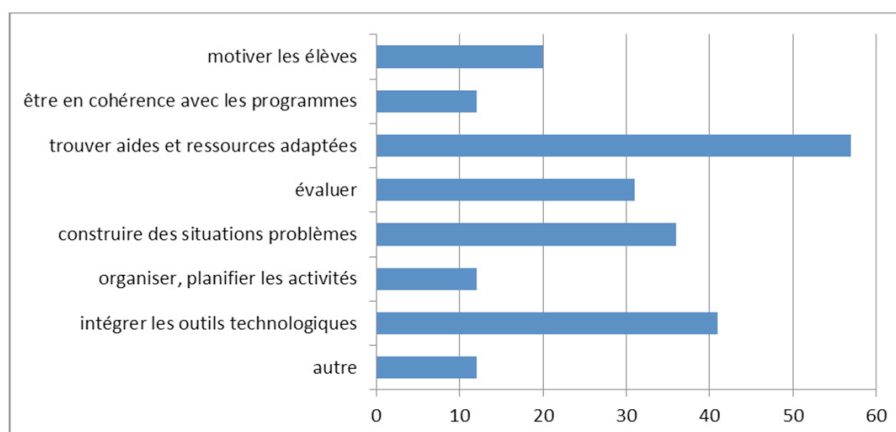


Figure 3. Aspects concernant l'enseignement de la LE jugés difficiles ? / 121 répondants, Q18

Ces difficultés apparaissent dans nos hypothèses qui entendent que la pédagogie d'échange à distance est une pédagogie active. Les situations problèmes générées par la rencontre avec des LN pour répondre à des besoins exprimés par les élèves, négociés en collectif, et l'utilisation des TICE inhérente à l'échange à distance concordent avec les invariants de cette pédagogie. Nous préjugeons également qu'échanger à distance avec des LN avec lesquels les locuteurs non natifs partagent de nombreux points communs (âges, statut d'élèves, etc.) peut jouer sur des variables du modèle socio éducationnel énoncé par Masgoret et Gardner (2003 : 123-163)³ et donc répondre à la question de la motivation évoquée par 20 répondants à l'enquête.

3.3. Place des TICE dans les apprentissages

Concernant les TICE, on constate un manque d'équipement relatif. 68% des classes représentées sont équipées d'un ordinateur, 74% disposent d'une salle informatique dans l'établissement, un pourcentage en deçà de la moyenne nationale déjà estimée à 77% en 2006⁴. Par ailleurs, seulement 62% bénéficient d'un accès à Internet satisfaisant. Plus d'un tiers des répondants ne disposent pas du matériel de base pour communiquer à distance en mode synchrone. Les PE ne pourraient donc envisager de communiquer à distance à minima que par courrier électronique.

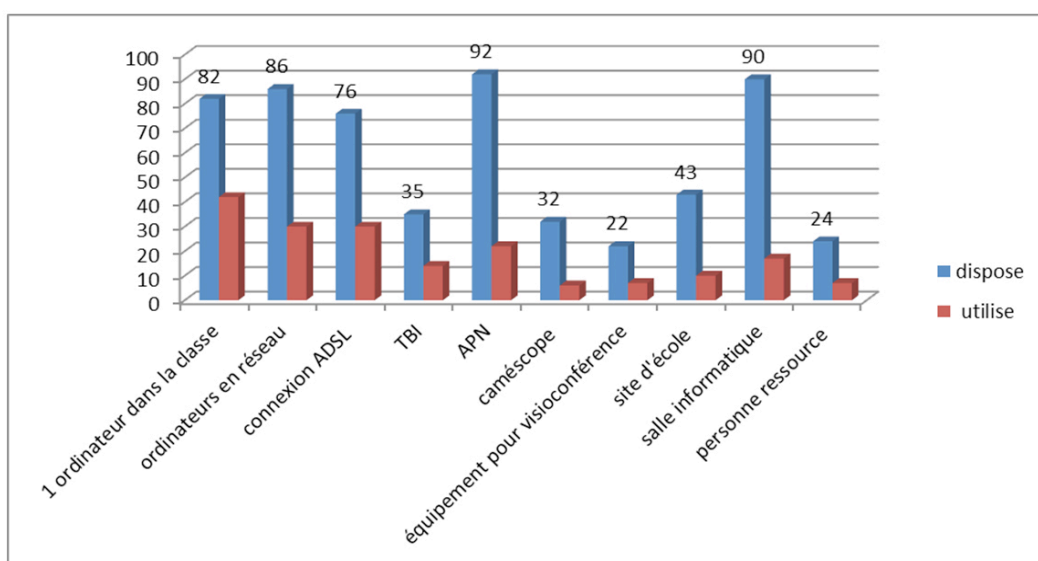


Figure 4. L'environnement technologique / 121 répondants, Q20

On constate également un sous-emploi du matériel. La moitié des PE possédant un ordinateur dans la classe ne l'utiliserait pas et la salle informatique serait fréquentée par un huitième des PE en disposant. Un enseignant confie qu'il est « compliqué de travailler avec des équipements de qualité bas de gamme très vite obsolètes » (R132). Aussi on peut

³ Variables qui montrent des corrélations entre réussite et compétences en LE : intégrativité, attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage, motivation, anxiété linguistique et orientation instrumentale.

⁴ Source : Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006 [en ligne] http://ec.europa.eu/information_society/europe/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf

s’interroger sur cette inadaptation du matériel à disposition pouvant constituer un frein pour envisager ou concevoir de nouvelles pratiques.

Si 62% des répondants affirment avoir une pratique régulière des outils dans la classe, la pratique régulière concerne peu l’apprentissage de la LE. L’utilisation des TICE au service de l’apprentissage de la LE est très inférieure à son utilisation dans des disciplines telles que le français, les mathématiques, les sciences ou l’histoire-géographie. La difficulté d’intégrer les TICE au service de l’apprentissage de la LE évoquée supra se confirme.

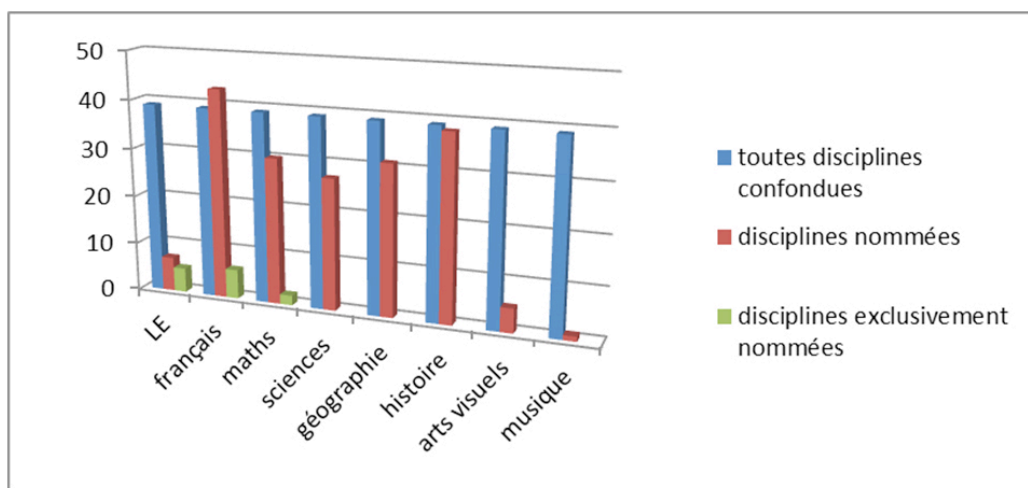


Figure 5. Disciplines intégrant l’usage des TICE / 121 répondants, Q23

Concernant leur usage effectif si « rechercher de l’information » est l’objectif qui prévaut lorsqu’il est fait référence à l’ensemble des disciplines, lorsqu’on aborde la question de l’usage des TICE pour l’apprentissage spécifique de la LE, l’axiologie change : la communication prédomine. En particulier l’accès à des input oraux est considéré, que ce soit pour des travaux d’écoute, de visionnements de vidéos produites ou non par des partenaires ou bien de communication avec ceux-ci : « pour l’écoute quand le son est bien restitué » (R27) ; « une participation active des élèves grâce à internet. Montrer des vidéos, des blogs (notamment celui de nos partenaires), communiquer avec eux » (R201).

Les PE voient la pertinence de l’usage des TICE au service de la LE répondre en partie à leur préoccupations citées ci-dessus mais paradoxalement ils ne les utilisent pas. En accord avec Guichon (2012), nous comprenons qu’il est nécessaire d’œuvrer à faciliter l’intégration des technologies dans le répertoire professionnel, en montrant la pertinence de leurs usages, en analysant l’apport des pédagogies ancrées sur l’échange à distance, en particulier.

3.4. Conceptions des projets d’échanges à distance

Le dernier pan de l’enquête examine les conceptions des pratiques recourant aux échanges en ligne. Pour sonder celles-ci sans apporter de définition inductive préalable, des questions ouvertes concernant les objectifs, les avantages et les freins entrevus ont été privilégiées.

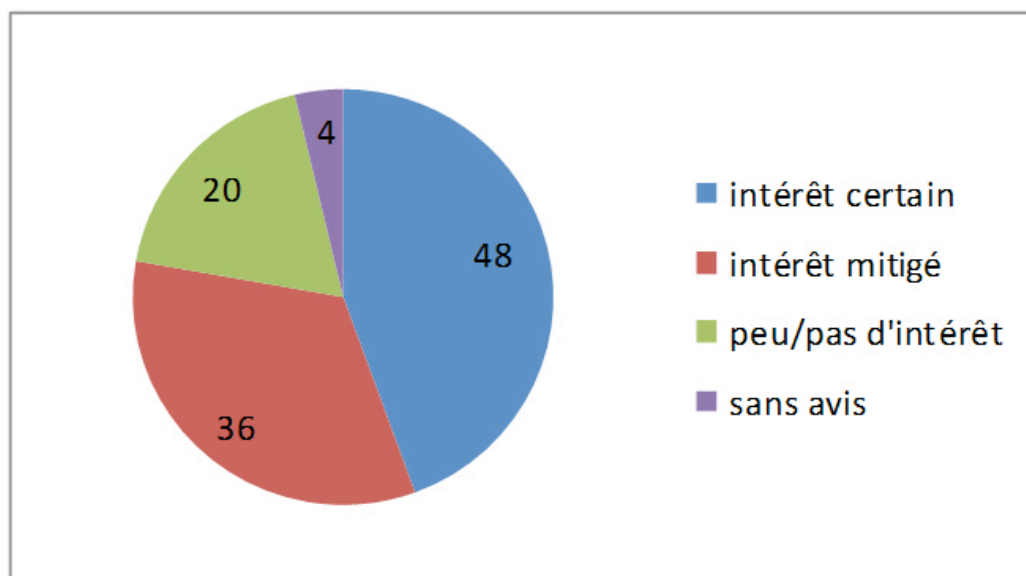


Figure 6. Intérêt pour les échanges en ligne / 121 répondants (pourcentages), Q26

Concernant l'intérêt d'échanger avec une classe de LN, 48% des répondants se déclarent intéressés, 36% expriment un intérêt mitigé et 20% un point de vue défavorable. Parmi les personnes engagées dans un projet, deux tiers sont favorables contre un tiers d'opinions mitigées. Nous cherchons à en expliquer les raisons.

Lorsque la question des objectifs visant à intégrer des modalités d'échanges à distance à la pratique est évoquée, les réponses sont principalement centrées sur la communication, avant la compétence culturelle qui devient un élément inclus dans la communication. À cette question plus contextualisée, les PE détaillent davantage leurs réponses consignées dans ces tableaux.

Communiquer à distance	à	Objectifs
Communiquer pour ...		<ul style="list-style-type: none"> - découvrir une autre culture / connaître d'autres personnes - apprendre à vivre ensemble (monde élargi)/ développer un esprit civique - donner du sens aux apprentissages - motiver (générer du besoin, de l'intérêt pour l'apprentissage, compréhension des objectifs) - utiliser les TICE
Communiquer à distance	à	Modalité
		<ul style="list-style-type: none"> - autrement - dans des situations réelles / véritables / concrètes /

Communiquer ...	authentiques - en démarche de projet / en coopérant - de manière ludique - à l'oral / en continu - à l'écrit - rapidement
-----------------	--

Tableau 1. Objectifs et modalités visés en contexte d'échanges à distance, Q27

Lorsqu'il s'agit de prendre en compte les échanges à distance, l'objectif premier est la communication « réelle », « concrète », qui donne « sens » à l'apprentissage avec plus de 40 occurrences des termes « communication » et « communiquer » sous différents modes. En écho à nos hypothèses, certains répondants conçoivent un « agir social » intégré à l'apprentissage permettant de placer l'authenticité au centre de la pratique. Certains PE insistent sur l'intérêt de favoriser des activités permettant de réinvestir des savoirs et des savoir-faire langagiers et communicatifs acquis antérieurement. Le lien réel se construisant dans la rencontre avec un groupe de LN générerait également des besoins linguistiques.

Les activités d'apprentissage de la LE en contexte d'échanges à distance permettent de ...

- travailler dans un contexte authentique
- créer des besoins linguistiques
- mettre en pratique des acquis / sans mise en scène au préalable
- produire de l'écrit
- lire
- s'inscrire dans l'interdisciplinarité

Tableau 2. Résumé des conceptions exprimées par les répondants

Évoquant ces objectifs, les répondants utilisent une abondance de termes mélioratifs : « favoriser », « donner envie », « conforter », « enrichissement », etc. En réponse à la question sur les objectifs, seul un PE évoque une difficulté : « c'est une communication réelle, mais pas forcément facile à mettre en œuvre (peu d'ordinateurs pour beaucoup d'enfants) » (R19). La conception générale est donc favorable aux échanges, en dépit du faible intérêt majoritairement exprimé.

Si le terme communiquer ne permet pas d'entrevoir à quelles aptitudes langagières il est fait référence, celles qui sont précisées sont principalement axées vers l'écrit, mais elles n'émanent pas de PE impliqués dans des partenariats. Et seuls deux PE font mention de l'oral comme aptitude privilégiée. Va-t-il de soi lorsqu'on mentionne le terme communication qu'il s'agit de communication orale ? Le mode de communication entrevu nous interroge.

Une étude des verbes d'action utilisés comme « échanger », « partager » ou « interagir » ne répond pas à la question sur le mode de l'action envisagée mais nous notons qu'ils sont associés au « contact humain », au travail « en coopération », ou « collaboration ». Certains

font référence aux compétences civiques et sociales. Aussi ces réponses s'accorderaient avec nos hypothèses qui entendent des conceptions faisant place au lien social pouvant s'instaurer en contexte d'échanges à distance. Les modalités d'apprentissages seraient propres à influencer sur la construction identitaire des apprenants à la fois sur le mode collaboratif au sein de la classe mais également dans la relation avec la classe étrangère.

Les modes de communication pouvant influencer sur la construction du lien et l'aptitude langagière ciblée nous semblent de fortes variables à considérer. C'est pourquoi une question sur les outils a été soumise.

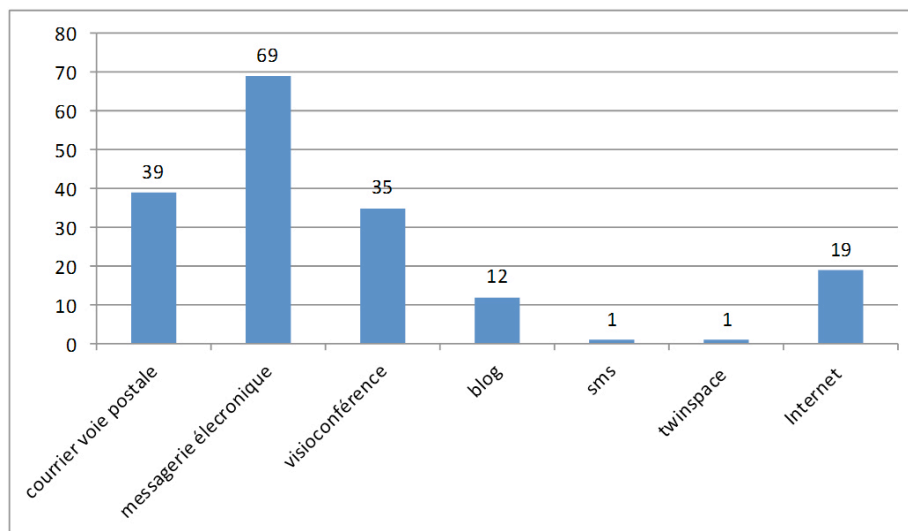


Figure 7. Pour échanger avec des partenaires distants, quel(s) outil(s) vous paraîsse(nt) adapté(s) ? 178 items cités / 121 répondants, Q33

La messagerie électronique (69 mentions) est davantage plébiscitée. Elle est suivie du courrier postal devant la visioconférence. Si la communication « réelle » est recherchée comme le témoignent la majorité des PE, elle n'est guère envisagée sur le mode oral. Paradoxalement, alors que les aptitudes langagières privilégiées pour l'apprentissage précoce de la langue sont justement l'oral, les outils mentionnés ne montrent guère de place aux interactions sur ce mode. Ceci expliquerait en partie les raisons de l'intérêt mitigé pour les projets d'échanges à distance. Les réponses des PE engagés dans des partenariats ont été isolées ; elles présentent les mêmes tendances : l'écrit est le mode de communication le plus plébiscité pour échanger à distance.

Il ressort que les PE s'inscrivent dans des interactions caractéristiques de la correspondance interscolaire correspondant aux premières pédagogies actives (Freinet), qui étaient essentiellement dirigées vers les compétences de l'écrit. En effet, les questions ouvertes sur les avantages et les inconvénients des échanges en ligne nous amènent à associer les réponses des PE à celles des tenants des pédagogies coopératives⁵.

En correspondance avec les principes des pédagogies actives, les échanges à distance permettent :

⁵ Cf. <http://www.occe.coop/federation>

- de découvrir les pairs distants, leur environnement, leurs richesses et différences et ainsi de mieux se situer ;
- de renforcer l'utilisation des TICE ;
- le travail d'équipe développant l'esprit de coopération/collaboration ;
- d'apprendre autrement, à travers la mise en œuvre de travaux, touchant des domaines pluridisciplinaires
- d'inciter à lire et écrire,
- de comprendre le sens des apprentissages et mettre en application des savoirs.
- la mise en place d'une pédagogie du projet,
- le développement de liens d'amitié.

Tableau 3. Quels sont les avantages d'un partenariat à distance pour les élèves ? 98 répondants, Q34

Comment se conçoit alors la rencontre avec les enfants du même âge « authentique » et « concrète », s'ils ne se parlent ni se voient jamais (même virtuellement) ? Comment s'intègrent les activités orales principalement ciblées à l'école primaire ?

On peut interpréter certaines réponses en jugeant du manque de connaissance des potentiels, par exemple de l'usage de la visioconférence ou de l'aspect technique peu fiable de l'outil, son manque de disponibilité dans les écoles ou l'aspect complexe qu'il revêt encore. Il peut sembler également que les PE se projettent principalement sur des outils qu'ils maîtrisent (tous disposent d'une adresse électronique et sont capables d'envoyer courriels ou pièces jointes). Sans information sur les potentiels et un aperçu de la diversité des usages des TICE, les PE ne construisent que des images floues qui ne peuvent les motiver à intégrer un dispositif permettant de mettre les apprenants en relation avec des LN.

Conclusion

En conclusion, nous notons que l'opinion des répondants semble relativement favorable à une pratique dont nous résumons la conception générale qui ressort de l'enquête : la richesse des interactions incluant des activités linguistiques (travail sur les compétences plus qu'écrites qu'orales) permettrait aux élèves de réinvestir des savoirs et des savoir-faire langagiers et communicatifs acquis antérieurement. Les élèves se trouveraient exposés à interagir dans un contexte qui favoriserait l'appréhension du sens des apprentissages en pénétrant la culture de l'autre. Engagés dans des processus d'acquisition de savoir-faire relationnels dans un cadre élargi à la classe, la relation accroîtrait la motivation intégrative et l'engagement des élèves. En réponse à une question soulevée par Narcy-Combes (2006 : 315), cette approche donnerait une légitimité à la validité sociale de l'apprentissage et l'action envisagée concernerait bien l'acquisition en LE⁶.

⁶ Cf. Narcy-Combes (2006 : 315) : « Bien que des apprenants motivés et impliqués apprennent également dans des tâches dont la pertinence a été invalidée... C'est une des raisons de ne pas donner au concept de validité sociale (Develay, 2001) une légitimité trop grande. Il se peut, dans un contexte donné, qu'une action soit valide socialement pour des raisons qui ne relèvent pas de l'acquisition de L2. »

Les résultats partiels de cette enquête présentés ici ont vocation d'être croisés avec les données recueillies dans des classes engagées dans des projets. Il nous paraît nécessaire de confronter les raisons invoquées qui conduiraient certains PE à se tourner vers des projets d'échanges à distance aux théories d'une didactique questionnant les pratiques sociales et les compétences qu'elles mettent en œuvre. Et principalement, si les contours de la pratique paraissent flous, les conceptions exprimées dans cette enquête nous encouragent à explorer davantage une pratique qui reconsidère la notion de dispositif, ouvrant la classe à d'autres parties du monde. Concernant l'observation dans les classes, elle permet d'aborder d'autres éléments que cette enquête ne permet que d'entrevoir. Il semble nécessaire d'étudier en particulier l'impact du facteur socio-affectif en contexte de communication à distance chez de jeunes apprenants ainsi que l'image du monde, de l'autre, des langues et de leur apprentissage née de leur rencontre en contexte scolaire.

Bibliographie

Audin L. (2004). « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 ». *Repères*, 29. pp. 63-80.

Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Borne D. (1998). *Le manuel scolaire*. Paris : La documentation Française.

Bourguignon C. (2001). « L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet ». *Asp*, 34. pp. 53-70.

Brassac Ch. & Gregori N. (2000). « Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique ». *Studia Romanica Posnaniensia*, 25/26. pp. 55-66.

Guichon N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Henri F. (2010). « Collaboration, communautés et réseaux : partenariats pour l'apprentissage ». In Charlier B. & Henri F. (dir.). *Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : PUF. pp. 169-180.

Masgoret A.M. & Gardner R.C. (2003). « Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates ». *Language Learning*, 53(1). pp. 123-163.

Narcy-Combes J.-P, Tardieu, C, Le Bihan, J.-C., Aden, J., Delasalle, D, Larreya, P. & Raby, F. (2008). « L'anglais à l'école élémentaire ». *Les langues modernes*, 4. pp.73-82.

Narcy-Combes J.-P (2006). « La didactique de L2 à la croisée des chemins ». *Les Cahiers de l'Acedle*, 2. pp. 301-318.

Ollivier C. (2009). « Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0 » In Lirria Ph. (dir.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Difusión. pp. 263-285.

Puren C. (2009). « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». [en ligne] sur le site de l'APLV. [réf. du 2 nov. 2014]. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>

Thibert R. (2009). « Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? ». *Dossier*

d'actualité de la VST 43, [en ligne] sur le site de l'INRP [réf. du 2 nov. 2014]. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/43-mars-2009.php>

Windmüller L. (2010). « Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues ». *Synergies Chine*, 5. pp. 133-145.

Ruptures et Continuités : Textes Officiels Jamaïquains et Récits de pratiques des enseignants

Sandra Colly-Durand

Université de Cergy-Pontoise - CICC, ATRIMA

En 1670, l'Espagne cède officiellement la Jamaïque à l'Angleterre. L'île est ensuite restée sous domination britannique jusqu'à l'indépendance, en 1962. Aujourd'hui, pour beaucoup des 2,7 millions de Jamaïquains, l'anglais est bien la langue officielle mais c'est le créole, appelé localement « patois », qui est la *lingua franca*¹.

Cependant, entre ces deux langues, il existe plusieurs niveaux de représentation. Ces niveaux sont liés selon des conditions sociolinguistiques bien définies localement. Cette hiérarchisation des langues se caractérise principalement par leur fonctionnalité. En effet, au sein de la société jamaïquaine, de nombreuses fonctions sont attribuées à l'une ou l'autre forme linguistique. Toutefois, cette hiérarchisation est parfois illogique, et a engendré de nombreuses controverses dues à l'ambiguïté du statut du créole. Dans la partie qui suit, je m'intéresserai plus particulièrement à ces pratiques langagières dans la société jamaïquaine.

Si aujourd'hui, il y a une prise de conscience sur les rôles joués par la langue, beaucoup d'enseignants jamaïquains ont toujours du mal à admettre le créole en classe. Il existe donc un grand entre-deux : comment sont-ils convaincus de mettre en place une didactique qui contredit, voire discrédite, leur propre identité ? Mais devant le taux d'échec de 50 % en anglais au primaire, il est possible de demander si les enseignants sont convenablement équipés et formés pour faire face à la question de la place et de la fonction du créole dans la salle de classe.

L'angle méthodologique emprunté, entrepris dans une logique compréhensive, pour ce travail de recherche est inspiré de la perspective ethnobiographique de Jean Poirier, Sylvie Clapier-Valladon et Paul Raybaut. Via MSN Messenger j'ai prélevé dix récits de pratiques auprès de 10 d'enseignants jamaïquains. Cela représente 30 heures de récit professionnel qui est d'abord soumis à une analyse sociolinguistique à l'aide de techniques d'analyse thématique, prenant en compte la théorie structurelle de la représentation sociale d'Abric et Flament. Les conclusions sont nuancées à l'aide des données secondaires : six textes officiels. Ces derniers donnent un point de vue externe institutionnel. Ils font l'objet d'une analyse de contenu basée sur les thèmes qui ont émergé dans le corpus principal ; les dix récits de pratiques.

Afin de mettre en évidence l'enchaînement des liens de chaque choix méthodologique avec les questions de recherche de départ, je présente ici, avec l'appui du tableau 1, le cadre méthodologique.

¹ Par *lingua franca*, je désigne le code linguistique non-officiel qui atteste de la fusion passée de l'anglais avec les langues africaines et témoigne d'une identité et d'un lieu identitaire commun.

Problématique	Positions épistémologiques	Cadre de recherche	Cadre d'analyse
<ul style="list-style-type: none"> • Quelles place et fonction le créole occupe-t-il dans les représentations des enseignants en Jamaïque ? 	<p><u>Voies d'investigation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Logique compréhensive • Perspective ethnobiographique (J.Poirier, S.Clapier-Valadon et P.Raybaut, 1983) • <i>Structures et transformations des représentations sociales</i> (Abric et Flament) <p><u>Cadre théorique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Univers de croyance et mondes possibles (Martin) • La représentation sociale (Jodelet) • Sociolinguistique/ socioculturel – Contact des langues (Alleyne, Véronique, Migge) 	<p><u>Instruments de recueil de données :</u></p> <p><u>Qualitatifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 10 récits de pratique menés par messagerie instantanée (variante des <i>chats</i> qui ne permet que des conversations en privé) • 6 textes officiels jamaïquains portant sur le rôle du créole à l'école particulièrement dans le primaire <p><u>Protocole :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • i) Prise de contact par courriel par biais de réseaux de connaissance + réseaux de médias sociaux par internet (Facebook, HI5, forums). Envoi en pièce jointe de lettre en guise de « contrat » d'entretien • ii) Prise de rendez-vous pour 1 à 2 sessions de 3 à 4 heures en tout • iii) Renvoi des transcriptions intégrales des 2 sessions des récits par courriel aux sujets pour validation 	<p><u>Récits de pratique :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse thématique de contenu - verticale et horizontale (thèmes fixés préalablement mais évolutifs en fonction des thèmes dégagés des récits de pratique) (Outils inspirés de la théorie d'Abric et Flament) 2. Analyse de discours - verticale et horizontale (Outils inspirés du modèle culiolien ; marqueurs énonciatifs) <p><u>Six Textes Officiels :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse de contenu thématique

Tableau 1 - Composition des textes

Une telle démarche permet d'appréhender dans quelle mesure le discours des enseignants est inscrit dans la continuité ou dans la rupture par rapport aux textes officiels. Les résultats obtenus sont présentés dans les parties qui suivent.

1. Récits de pratiques des enseignants

1.1 Profil sociodémographique de l'échantillon

Au mois du décembre de l'année 2008, j'ai renvoyé un email à des groupes d'internautes sur des sites de réseaux communautaires tels HI5 et Facebook. Cette démarche a donné lieu à une quinzaine de réponses. En procédant toujours par choix raisonné, lié le plus souvent aux critères prédéterminés et aux disponibilités des informateurs potentiels, un informateur a ainsi été choisi (enseignant 2). Les autres informateurs (enseignants 3, 4, 7, 8, 9 et 10) ont été contactés en passant des appels directement à des écoles diverses en Jamaïque. Les enseignants 8 et 9 sont les seuls qui travaillent dans le même établissement.

Le tableau suivant regroupe les informations sociodémographiques sur les sujets enquêtés : genre, âge, localisation de l'école, nombre d'années de pratique au primaire et classe enseignée.

Sujets	genre	Age	Lieu de l'école	Années de pratique	Classe
E1*	F	La quarantaine**	St. Mary; rural	12	Grade 4
E2	F	25	St. Catherine; semi-urbain	5	Grade 3
E3	H	25	St. Catherine; semi-urbain	5	Grade 5
E4	F	28	St. Catherine; semi-urbain	8	Grade 3
E5	F	La cinquantaine**	St. Ann; rural	> 30	Tous niveaux
E6	F	29	Kingston; capitale	9	Grade 3
E7	H	29	Kingston; capitale	9	Grade 5
E8	F	La cinquantaine**	Kingston; capitale	31	Grade 4
E9	F	La quarantaine**	Kingston; capitale	13	Grade 5
E10	F	29	Kingston; capitale	18	Grade 5

*E = Enseignant ** Certains enseignants n'ont pas donné leur âge exact

Tableau 2 : Profils sociodémographiques de l'échantillon

Âgés d'une vingtaine d'années pour les plus jeunes jusqu'à la cinquantaine, les enseignants sont tous entrés dans la profession entre 1981 et 2004. Ils détiennent des diplômes divers allant de *Teachers' college diploma* (diplôme du maître jamaïquain) au *Bachelors degree* (équivalent de la licence) jusqu'aux études de Masters. Ils cumulent entre 5 et 31 années d'expérience en tant qu'enseignant, dans des classes allant de la 3^e année jusqu'à la 6^e année du primaire². Huit des sujets étaient des femmes. Seuls deux hommes ont participé, ce qui est très représentatif de la profession en Jamaïque, étant donné que 90 % des enseignants au niveau primaire sont des femmes³. Cet échantillon s'avère très diversifié car plusieurs points de vue sont ainsi représentés.

1.2 Réflexion méthodologique sur la collecte de données par messagerie instantanée

J'ai choisi la messagerie instantanée (désormais MI) pour recueillir les récits de pratique. Une décision justifiée par le caractère immédiat et efficace d'internet lorsqu'il s'agit d'obtenir des informations en temps réel (récits) de personnes qui se trouvent à des milliers de kilomètres de la France. En effet, depuis sa création vers la fin des années 1960, l'internet ne cesse d'offrir de nouveaux moyens de communication. L'apparition d'internet dans la vie quotidienne et particulièrement son accessibilité, aujourd'hui banalisée, a engendré de nouvelles formes sociales et linguistiques de l'interaction (Werry, 1996, Mourlhon-Dallies *et al.*, 2004). De plus, le développement des nouveaux outils de communication médiatisée par ordinateur a permis la création de divers types d'espaces sociaux : le cyber-environnement.

Divers termes tels que *written interactive discourse* (Ferrara *et al.*, 1991), *discours de l'internet* (Mourlhon-Dallies *et al.*, 2004) et bien d'autres encore ont été employés pour ce phénomène, avant de se fixer finalement sous l'appellation de *computer-mediated communication*⁴ (Ferrara *et al.*, 1991), en français : communication médiée par ordinateur

² En Jamaïque, l'école primaire comporte six niveaux de classes (de *grade 1* à *grade 6*), au lieu de cinq comme en France.

³ Voir plus de détails à ce sujet ici : <http://www.moec.gov.jm/Edstats%202006-2007.pdf> (consulté 3.04.2012).

⁴ Ce terme désigne tous les échanges via internet ou intranets tels que les emails, *chats*, forums de discussion,

(désormais CMO). Depuis les années 90, la CMO a été une des raisons principales de l'augmentation de l'usage de l'écrit dans la vie courante et a ouvert de nombreuses voies de recherche en sciences humaines et sociales.

La MI est donc une forme de CMO. Il s'agit de dialoguer avec des correspondants faisant partie d'une liste privée. Elle requiert l'emploi d'un logiciel client⁵ et diffère du courrier électronique du fait que les conversations se déroulent quasi instantanément. C'est une méthode de communication entre le courriel (pour son caractère écrit⁶) et le téléphone (pour ses échanges en temps réel). Ni orale, ni écrite, le code employé est l'écrit, mais les échanges possèdent une structure dialogique, liée à la rapidité de la rédaction et de la transmission des messages.

Par ailleurs, la confidentialité et l'anonymat relatif offert par la MI donnent aux participants la possibilité d'être accessibles malgré la distance spatiale. Ces qualités confortent les répondants et les encouragent à se livrer à des échanges de qualité. Ainsi cet environnement joue-t-il un rôle majeur dans le désir de se dévoiler ou pas (Alvestrand, 2002). Ainsi ce dispositif aussi privé qui donne néanmoins un sens d'appartenance à une communauté et une interconnexivité, laisse supposer qu'il peut mener à plus de révélations.

De plus, la plupart des logiciels de MI offrent un système de notification de présence, indiquant si les individus de la liste de contacts sont en ligne et leur disponibilité. Ces fonctions de gestion de présence ont introduit une nouvelle forme de présence que l'on peut qualifier d'iconique. Toutefois, elle reste une communication riche en stimuli. En contraste des modes de communication écrit avec des phrases bien faites, celles de la MI sont souvent phonétisés. L'échange est fracturé en tours de parole avec ou sans marqueurs visuels (smileys/animation) et autres stratégies destinées à faire avancer la conversation, comme la possibilité de secouer à distance, et ce virtuellement, la fenêtre de son interlocuteur. Cette méthode de collecte de données permet également de communiquer sur internet tout en voyant l'image en temps réel de son interlocuteur.

Toutefois, dans le cadre de ce travail de recherche, j'ai fait le choix de n'utiliser ni l'audio ni la vidéo dans la collecte du corpus. Car tous les pré-requis techniques que cela implique comporte un risque d'exclure des répondants potentiels autrement très intéressants pour l'échantillon. En effet, pour pouvoir bénéficier de l'image et le son sur la MI, les ordinateurs des participants doivent être équipés d'une caméra, d'un micro, d'une carte son, de haut-parleurs ainsi que d'un logiciel permettant la lecture de vidéos. De plus, utiliser ces applications visuelles et acoustiques dans de bonnes conditions, requiert un ordinateur suffisamment puissant et surtout une connexion rapide (suffisamment de bande passante).

etc. La notion de Communication Médinée par Ordinateur (CMO) est apparue dans le milieu universitaire au début des années 1980. L'apparition du terme s'est accompagnée d'une tendance croissante à reconsidérer l'ordinateur comme un « médium » plutôt que comme un « outil ».

⁵ Les plus connus sont AIM, MSN Messenger, Yahoo Messenger, Skype ainsi que la nouvelle venue, Google Talk. Elles se basent à 100 % sur le principe de l'interactivité et proposent plusieurs fonctions telles via un microphone connecté à l'ordinateur ou la discussion avec une webcam.

⁶ Les messages instantanés peuvent être enregistrés et donc peuvent aisément être copiés et collés sur un bloc-note ou un document Word à des fins d'analyse.

1.2.1 Les pratiques langagières de la CMO

Les pratiques langagières de la CMO ont engendré de nombreuses réflexions empiriques sur la question de la dichotomie communication écrite vs communication orale (Mondada, 1999). Dans un premier temps, ces études se sont concentrées sur des manifestations de formes et les moyens d'expression caractéristiques des corpus électroniques tels que les phénomènes de ponctuation, les acronymes⁷, les innovations sémiotiques (*smilies* ou *émoticons*⁸ - Ziegler, 2004) ou les variations orthographiques. Le caractère hybride de la CMO a entraîné une nouvelle vision de la communication écrite en donnant de la valeur à cette forme écrite, même avec ses fautes d'orthographe et ses imperfections syntaxiques.

Par la suite, les chercheurs se sont penchés sur la structure des CMO dans le but d'identifier les mécanismes qui permettent leur réalisation (Mourlhon-Dallies *et al.*, 2004). Il en sort deux types d'approches. Premièrement, on tente d'appliquer à ces nouveaux corpus les modèles déjà existants en utilisant les catégories d'analyse habituelles. Deuxièmement, on respecte les spécificités techniques des corpus électroniques et développe des méthodes propres à cette forme de communication. Un débat portant d'une part sur la définition de l'objet d'analyse et la méthodologie d'autre part s'est ouvert : devrait-on tester l'applicabilité de modèles traditionnels aux corpus électroniques ou bien proposer de nouveaux outils d'analyse ?

Sur cette question, j'ai choisi la première approche, tout simplement parce que les récits de pratique ont été effectués dans un cadre méthodologique strict et qu'ils ont été sollicités spécifiquement par le chercheur. Ce qui les sort d'emblée du cadre habituel des corpus récoltés des forums, des sessions de formation, des courriels ou même des conversations recueillies sur MI, mais non encadrés en amont par une méthodologie de scientificité.

Dans le cadre de ce travail, les données proviennent des sessions en co-production avec le chercheur. Elles sont rigoureusement contrôlées afin de respecter la scientificité de la recherche.⁹ À titre d'exemple, la population ciblée étant des enseignants, ils n'ont fait usage des animations ni de langage phonétisé que de façon très ponctuelle ; les habitués de ce mode de communication parmi les enseignants sondés employant par exemple davantage « *lol* » pour *laugh out loud*¹⁰ ou l'écriture abrégée comme « *usin* » au lieu de « *using* » ou « *c* » pour « *see* ». Mais dans l'ensemble, les dialogues sont restés semblables à des échanges entre adultes soucieux de donner une image « professionnelle » d'eux-mêmes, de leur pays, ainsi que de leur métier.

⁷ Par exemple *lol* pour « laughing out loud » ou *mdr* pour « mort de rire ».

⁸ Les *smilies* sont des visages créés à l'aide d'une combinaison de signes qui représentent des expressions faciales. Les *émoticons* sont des petites images qui remplacent les codes typographiques des *smilies*.

⁹ Étant donné que je postule ici qu'il est avantageux de choisir un échantillon local pour étudier les univers de croyance des professionnels, il est d'une grande importance de souligner comment la MI sert comme un outil idéal dans cette quête. En effet, une exploration préalable a relevé le fait que certains enseignants jamais se trouvant sur internet pouvaient être interrogés en ligne. La démarche qui permet cette affirmation sera traitée de façon détaillée ultérieurement dans la section de ce présent chapitre consacré au recueil des données.

¹⁰ Traduction : *mdr* = mort de rire

1.2.2 Les spécificités de la collecte de données par messagerie instantanée

En ce qui concerne la collecte de données par MI, il est important de garder à l'esprit certaines particularités propres à ce medium. J'en ai recensée trois principales.

En premier lieu, la distance spatiale entre les correspondants est compensée par une co-présence temporelle (Ziegler, 2004). Ceci est dû au fait que le prérequis pour pouvoir mener des échanges écrits est que les interlocuteurs doivent être connectés simultanément. Une deuxième particularité de la communication par MI est la quasi-synchronicité de la communication : puisque le dispositif technique génère un léger décalage temporel entre le moment de l'envoi d'un message et son apparition à l'écran. Troisièmement, l'échange par MI est caractérisé par des marqueurs empruntés de la communication orale (Ziegler, 2004), aussi bien que l'interactivité de la conversation. Comme précédemment évoqué, l'échange ne permet pas toujours un contact visuel et acoustique, lequel nécessite des dispositifs annexes tels un microphone et une webcam, entre autres. Dans ce cas, la communication doit se faire sans signaux non-verbaux ou paralinguistiques (Hentschel, 1998). Les internautes sont donc obligés de combler ces lacunes par le biais des ressources typographiques, en se calquant sur les écrits que leur contact communique et à la manière dont il le fait.

À travers ces trois particularités, il ressort que les échanges écrits dans la MI possèdent des caractéristiques de l'oralité dû notamment à la spontanéité de la production, bien qu'il existe un petit laps de temps entre la production du message et sa lecture. Ces caractéristiques sont bien démontrées par des marqueurs linguistiques qui rappellent la communication orale. En effet, la spontanéité étant souvent privilégiée, les interlocuteurs ne relisent pas toujours les textes avant de les envoyer. Ainsi, l'esprit de cette forme de communication est : « *l'immédiateté de feed-back qui se rapproche de l'interaction en face à face.* (Mar, 2000 : 163)

Pour Mondada (1995a : 3), ces données conversationnelles ainsi récoltées sont « *découvrables* », mais non « *imaginables* ». Donc impossible de les prévoir à l'avance ni de les simuler. Les informations sont dévoilées au fur et à mesure de la conversation, ce qui rapproche des interactions en face à face.

1.2.2.1 Les avantages pratiques et scientifiques de collecte de données par messagerie instantanée

La méthode de collecte de données retenue pour mener ce présent travail de recherche se situe dans une zone frontalière pour la recherche française, et tout particulièrement quand il s'agit du récit de pratique. Car je n'ai pu recenser aucun autre travail de recherche où un tel corpus a été recueilli par MI. Dans cette partie, je vais tâcher de démontrer que le recours à la collecte de données par internet est parfaitement adapté aux exigences de ce travail de recherche.

Internet a révolutionné non seulement les modes de communication mais également les méthodologies de recherche. Bien qu'encore très minoritaires en France, avec moins de 5 % du chiffre d'affaires des instituts d'études en 2004, les études menées en ligne représentent près de 40 %¹¹ du chiffre d'affaires des instituts de sondage aux États-Unis. L'internet est

¹¹ Chiffres selon l'article « Internet : quels changements pour les études ? » Daniel Bô (2006) <http://www.qualiquanti.com/pdfs/articleinternet.pdf> (consulté 12.09.2011).

donc un des véritables enjeux de demain. Il y a urgence à s'interroger sur ce qui change dans les techniques de collecte de données en ligne. D'emblée, je peux affirmer que si la pratique de récolter des données par internet se répand à une telle vitesse, c'est sans doute parce qu'elle apporte de nombreux avantages pratiques et scientifiques. Voici les cinq principaux que j'ai relevés en ce qui concerne ce travail.

En premier lieu, figure les caractéristiques pratiques telles la rapidité, l'économie budgétaire et d'ordre temporel. En effet, les frais téléphoniques, de voyage et postaux sont supprimés (Grinter & Eldridge, 2001). Comparée aux traditionnelles interviews administrées en face à face ou au téléphone, la MI gagne alors en facilité. Selon Denis et Licoppe (2006), la dimension persistante du dialogue écrit – les messages restent affichés sur l'écran du destinataire – contribue à rendre les MI fortement utiles pour les chercheurs. Car la persistance écrite des messages (appelée aussi la conservation) permet de revenir en arrière dans la conversation et sur des sujets déjà traités. L'organisation topicale se trouve fluidifiée. En effet, ce « retour en arrière » est un phénomène très habituel dans les messages instantanés. C'est-à-dire que les locuteurs reprennent avec facilité quelque chose qui a été énoncé plus tôt dans l'échange.

Le deuxième avantage est une plus grande aisance de gestion des enquêtes, ainsi que la souplesse des modes d'interrogations (géographique, horaire, etc.). Cette facilité et cette souplesse permettent d'augmenter la diversité des profils sur le plan géographique. Ainsi, j'ai pu interviewer des enseignants venant de toutes les zones régionales de la Jamaïque.

Le troisième avantage d'internet comme medium de collecte de données concerne les gains de productivité engendrés à l'étape analytique. À ce propos, en plus de dialoguer en direct, la MI permet de réaliser un travail collaboratif, d'échanger et partager des fichiers, de prendre la main sur des documents, de les modifier ou les compléter. Toutes ces tâches ont une importance puisqu'elles ne permettent pas seulement de récolter des données mais également de les vérifier auprès des sujets. C'est en effet une dimension de traçabilité. En éliminant la nécessité de transcrire j'ai pu donc réduire les imprécisions et le traitement automatisé des données est alors possible plus aisément.

Quatrièmement, l'adoption de ce genre de communication avec ses normes contribue à créer le sentiment d'une communauté de paroles (c'est la *speech community* de Gumperz¹²). De plus, par sa qualité d'interactivité, l'enquête en ligne par MI crée une dynamique de dialogue. Elle se rapproche des conditions naturelles de l'échange et favorise une interaction spontanée par biais de « l'écrit oralisé ». Ce qui a pour mérite d'aider à la restauration des conditions de la relation en face à face, tout en supprimant les biais liés à la présence physique de l'enquêteur¹³. Par ailleurs, la notification « *X est en train de composer un message* » est

¹² Notion développée par John Gumperz (1968 ; 1989 ; 1991) dans le champ de la sociolinguistique interactionnelle. Dans cette vision des choses, les interactions verbales sont des processus sociaux. Les énoncés y sont produits en accord avec des normes collectivement reconnues et attendues.

¹³ Ici, je parle notamment des façons de réagir qui échappent au chercheur, mais qui peuvent avoir une influence sur le discours du sujet, tels un regard trop soutenu, un sourire parfois trop satisfait (peut-être de voir confirmer une hypothèse), des hochements de tête trop enthousiastes ou impatients. Cependant, je suis consciente que le manque d'indicateurs physiques tels le lieu de la rencontre ainsi que l'apparence physique de l'interlocuteur (traits physiques, habillement, gestuelle, intonation de la voix...) peut s'avérer une contrainte. La création d'un « *écrit oralisé* » permet dans ce cas précis de transmettre aux interlocuteurs des indices habituellement corporels ou contextuels.

une fonctionnalité spécifique aux messages instantanés qui contribue à rendre l'échange plus fluide. Elle s'affiche en bas de la fenêtre de conversation dès que le participant commence à rédiger. Cette annonce offre un moyen aux usagers de relancer la co-visibilité à l'intérieur de l'échange et aide ainsi à la structuration dynamique et collaborative de l'échange.

Enfin, il m'a semblé que la MI comme moyen de collecte de données, en préservant l'anonymat des répondants, a permis le recueil d'un corpus à la fois riche et marqué par une grande sincérité. En effet l'anonymat renforce la spontanéité engendrée par l'aspect dialogique de la MI. Ainsi, cette relation tissée au fil des récits est une formidable porte d'entrée dans les univers de croyance des sujets. Joinson (2001 : 178) abonde dans ce sens, puisqu'il considère que les cadres sociaux normatifs sont moins respectés dans les échanges médiatisés par ordinateur et que cela conduit à un dévoilement de soi et à l'expression de sentiments habituellement réprimés.

1.2.2.2 Le partage des émotions par messagerie instantanée

J'aborde ici la question du partage des émotions par ce genre dialectique qu'est la MI. Il s'agit surtout d'étayer mon affirmation qu'une grande sincérité peut être effectivement communiquée à travers ce média.

La figure 1 ci-dessous montre une capture d'écran avec une sélection des animations et *smileys* à la disposition des co-participants. C'est en effet, une large palette de possibilités qui permet d'exprimer ses émotions. Cependant, il est à noter que cette image est à prendre à titre indicatif seulement. En effet, la fonction vidéo n'a pas été employée et très peu de sujets ont fait usage des *smileys*.



Figure 1¹⁴ : Capture d'écran : *smileys* et animations possibles

La figure 2 ci-après provient d'une véritable capture d'écran effectuée pendant la coproduction du récit de pratique d'enseignant 8. Elle montre l'utilisation d'une animation – un « *nudge* » (un coup de coude virtuel) – émise par le sujet, afin de signaler sa disponibilité

¹⁴ Image en provenance de Compétences visio-verbales : Temporalité & rythme dans la Messagerie Instantanée par Hillary BayModyco, http://w1.ens-lsh.fr/labo/plumme/ppt/Bays_Compétences-visio-verbales_Lyon27Mars2008.ppt (Consulté le 04.04.2012).

pour reprendre la deuxième session de la discussion. La possibilité d'employer ces animations a contribué à rendre l'échange plus proche d'une dynamique de face-à-face.

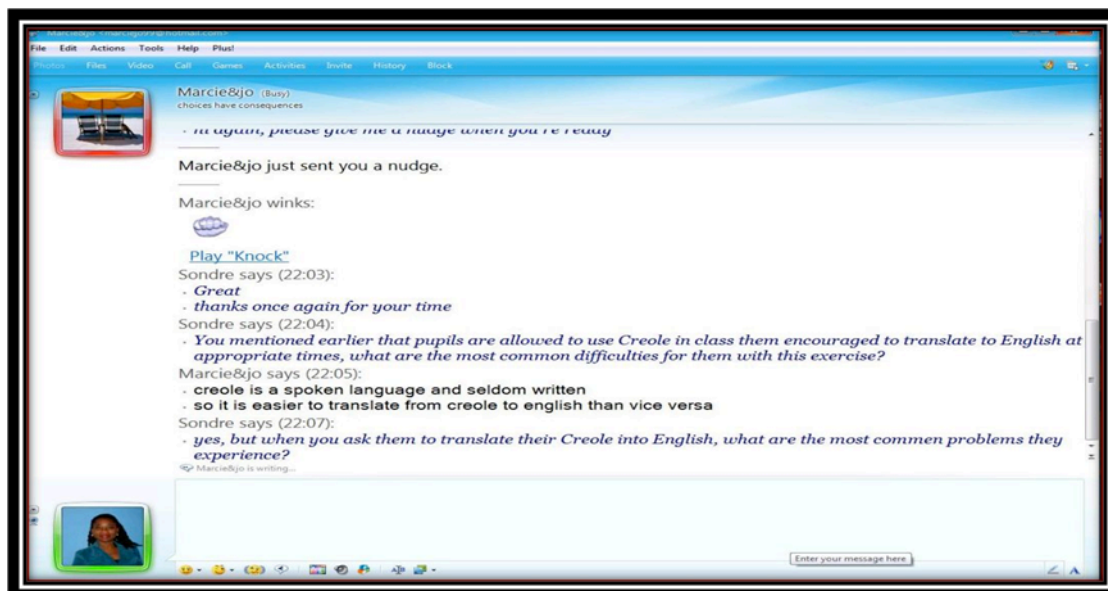


Figure 2: Capture d'écran : enseignant 8

Toutefois, avec ou sans les *smileys* et animations, il semblerait que la MI permette une co-construction importante de la zone émotionnelle. D'une part, cette zone permet d'exprimer ses émotions et, d'autre part, de comprendre plus rapidement les émotions de l'interlocuteur. La figure 3 ci-dessous laisse apparaître que de toutes les communications médiées par ordinateur, la MI est de loin celle qui est capable de déclencher les plus fortes émotions primaires qui se rapprochent du face-à-face.

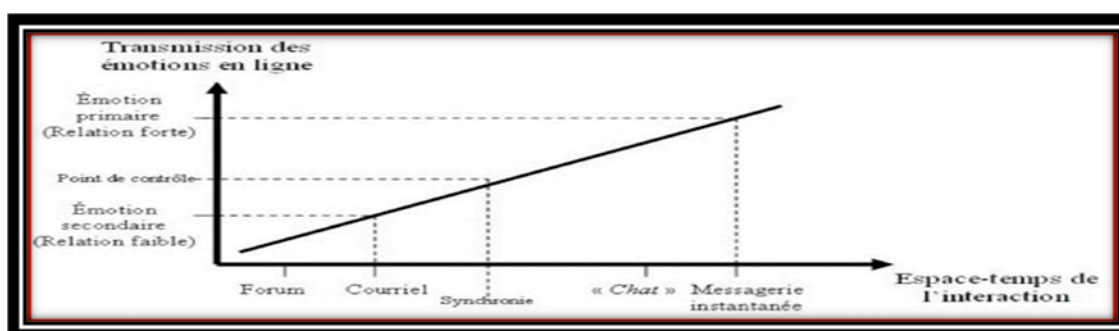


Figure 3¹⁵ : Impact des outils de communication sur la transmission des émotions

En effet, les différents résultats des travaux démontrent que l'outil permet de « braver » la timidité (Duplâa, 2007 ; Marcoccia, 2000 ; Volda *et alii*, 2004). Il permet d'aller au-delà de la peur de l'autre et d'entrer dans une certaine intimité. Dès lors, ce guidage virtuel contribue à

¹⁵ Voir : Emmanuel Duplâa, Les émotions : outils et corps social pour l'apprentissage en ligne http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2007/13-duplâa/sticf_2007_duplâa_13.htm (consulté 4.04.2012).

la création d'une zone de confiance, où l'on se sent en sécurité (du fait de la protection procurée par la distance), de se montrer plus tout en se montrant moins. (Duplâa, 2007). La liberté d'expression est favorisée avec une réduction du biais social : un discours plus direct, plus franc.

C'est alors une bonne porte d'entrer dans l'univers de croyance du sujet. Car ces aspects mettent le répondant en confiance et débouchent sur des interactions qui permettent de fournir plus d'informations sur la dimension émotive de la communication à son interlocuteur, tout en restant maître de ses paroles. La communication extra-langagière semble donc pouvoir pallier les manques non-verbaux tels l'intonation, le regard, la gestualité de mouvements des mains et du corps avec des symboles tels que les *smileys* et des animations virtuelles. Ou même, juste le fait d'être « seul » chez soi sans avoir à subir le regard constant du chercheur qui reste un étranger.

À ce propos, l'extrait ci-dessous qui s'est produit lors de la collecte d'un des récits dans le cadre de ce travail de recherche, met en évidence ce partage des émotions. On y « voit » enseignante 8, presque en larmes, me demandant de lui laisser un peu de temps de se remettre après l'évocation de sa mère disparue :

*****&jo says (16:19) : yes but only on Friday nights which was known as family night. You c her sister would say to her. Lawd Babs gi de pickney dem a break and let you *hair* down. Every body right here 'no seh yuh a Miss English. Lololol

Sondre says (16:19): *was this in Kingston?*

*****&jo says (16:20) : Yes , we lived in Vineyard Town. I still do but mummy died 2 years ago. let me catch my breath

Sondre says (16:20) : *ok*

Sondre says (16:21) : *condolences, sorry*

*****&jo says (16:21) : that's ok

Les trois caractéristiques suivantes, accessibilité, maniabilité et traçabilité, peuvent résumer les avantages pratiques et scientifiques de l'interrogation par MI. Le logiciel étant un dispositif technique extrêmement léger, les personnes mêmes réticentes aux nouvelles technologies peuvent y avoir accès et l'employer avec facilité. En effet, bien que la MI soit souvent comparée au courrier électronique, elle nécessite beaucoup moins de manipulations. Communiquer par courriel nécessite que l'utilisateur ouvre chaque nouveau message puis, pour y répondre, il faudra encore ouvrir une nouvelle fenêtre du logiciel. Tandis que par MI, les échanges s'opèrent dans une fenêtre unique, les occurrences s'empilant au-dessous de la précédente, comme l'indique la figure II. Par la suite, le tout peut être enregistré sur les disques durs des locuteurs pour des traitements divers futurs.

Toutefois, afin d'assurer la validité scientifique de l'interrogation par MI, certaines recommandations sont de mise. La partie suivante est une présentation de la marche à suivre.

1.2.2.3 La représentativité, les échantillons ciblés et la messagerie instantanée

Sur la question de la représentativité des échantillons recueillis par MI, il faudra tout d'abord signaler que toute méthodologie comporte des limitations qui empêchent la représentativité à cent pour cent. En effet, aucune méthode de collecte de données ne peut prétendre à être capable de représenter la population entière d'un pays, ni aucune sous-population d'ailleurs, dans sa totalité. Donc, je mène cette recherche en toute connaissance de cause que l'administration et la collecte des questionnaires et récits de pratique par internet comportent elles aussi certaines spécificités, que je vais aborder à présent.

Depuis quelques années maintenant, la chute des prix des fournisseurs d'accès à internet (FAI) et des ordinateurs a facilité la démocratisation d'internet. En ce qui concerne la Jamaïque, le nombre d'utilisateurs était estimé à 1,232 million en 2005 pour une population de 2,780 millions d'habitants, ce qui représente un taux de pénétration de 44 %¹⁶. En mars 2008, le taux est passé à 53,5 % avec 1,5 million d'utilisateurs. À titre de comparaison, le taux de pénétration d'internet pour la France pour la même période était de 54,7 %. La représentativité des échantillons n'est donc pas compromise par une population trop réduite.

En effet, avec plus de la moitié de la population jamaïcaine équipée en matière d'accès à internet, je peux affirmer avoir à ma disposition une quantité de répondants suffisamment large au sein de laquelle choisir. De plus, les enseignants appartiennent à la classe moyenne, qui représente la catégorie de la population la plus susceptible de posséder une connexion à internet à usage domestique. Toutefois, il convient de noter que l'échantillon étant ciblé, je vise des sujets avec des parcours et connaissances bien précis ; la représentativité n'est pas tant à rechercher dans cette présente étude. Cependant, le taux de pénétration d'internet en Jamaïque est assez étendu pour écarter les critiques éventuelles à ce sujet. Dès lors, des échantillons scientifiquement valides peuvent être constitués à partir de la population des internautes jamaïcains.

Ses spécificités entraînent naturellement certains avantages mais représentent également certains défis qui imposent un cadre particulier à la collecte des données par MI. Les sections qui suivent ont pour but de les exposer, de les discuter et de révéler les mesures mises en place afin de limiter les désavantages et d'augmenter les avantages de cette méthode de collecte.

1.2.2.4 La validité scientifique de la collecte de données par messagerie instantanée

Comme je l'ai déjà affirmé, les avantages pratiques et scientifiques ainsi que la facilité affichée de l'interrogation par messagerie instantanée ne veulent pas pour autant dire validité perdue. Alors, afin de veiller sur la crédibilité, la transférabilité ainsi que la fiabilité des données récoltées, les quatre recommandations suivantes de Volda *et alii*¹⁷ (2004) m'ont servi de guides dans ce domaine :

Premièrement, les chercheurs préconisent une écoute permanente, notamment en demandant aux répondants de partager leurs réflexions antérieures. Ceci, particulièrement dans le cas où ils ont beaucoup tapé sur leur clavier pour finalement envoyer un message court (qui laisse supposer que le texte a été modifié ou effacé).

¹⁶ Voir : <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/print/jm.html> (consulté le 03.04.2012).

¹⁷ Chercheurs en communication interactionnelle par MI.

Deuxièmement, en cas de doute, faire un récapitulatif de l'ensemble de la réponse, avant de demander plus de détails. Pour Volda *et alii* (2004), il faut se rappeler que pour des gens qui ont l'habitude de cet outil, sonder pour obtenir des nuances pourrait être perçu comme une cadence trop lente ou un manque de clarté.

Troisièmement, être conscient du rythme de l'entrevue et de la longueur des questions. Ce afin d'éviter les frustrations liées à une cadence qui ne correspond pas à celle du sujet.

Enfin, quatrièmement, tirer profit de la persistance de la MI en suggérant explicitement que les répondants remontent le fil de la discussion et considèrent s'il y a quelque chose qu'ils voudraient ajouter à la conversation.

Dans la section qui suit, je reviens sur les contraintes, en particulier celles auxquelles j'ai été réellement confrontée, dans le cadre de cette collecte des données.

1.2.2.5 Limitations de prélèvement du récit par messagerie instantanée

Selon Amy Volda et alii (2004), la principale caractéristique de la MI, qui la distingue d'une interaction de face-à-face, est l'absence physique. Tous les indicateurs naturels - le corps, l'allure, les manières, le vêtement, la voix - sont absents de la CMO et peuvent effectivement rendre l'échange moins spontané.

Mais d'après Draelants¹⁸ (2000), on constate que les deux principales adaptations faites pour pallier ces contraintes sont d'une part, la création d'un « *écrit oralisé* »¹⁹ permettant à la fois de s'exprimer rapidement par écrit (grâce aux abréviations), mais surtout de transmettre des indices habituellement corporels ou contextuels. Les émotions, actions ou attitudes sont ainsi exprimées soit en toutes lettres, soit à l'aide d'émoticons (imitation d'expressions faciales à l'aide des signes) ou encore à l'aide d'abréviations (par exemple, « *LOL* » pour *laugh out loud*) ou de certaines polices (écriture tout en majuscule signifiant que l'on crie). D'autre part, une série de normes et de sanctions (« *netiquette* »²⁰) sont appliquées afin de minimiser les risques de conflit engendrés par le manque d'indices contextuels.

Toujours est-il que l'utilisation de la MI pour la co-construction des récits de pratique présente certaines limitations. En effet, elle laisse plus facilement place à certains problèmes. Dans le cas spécifique de ce travail de recherche les quatre limitations suivantes ont été constatées :

(i) Incidents techniques :

Malgré ses avantages en termes d'interactivité, un logiciel peut poser des problèmes d'ordre technique. Il doit être téléchargé, puis installé, et enfin exécuté, ce qui implique une

¹⁸ Les nombreux travaux de Draelants se sont attachés à cerner la manière dont les relations se déroulaient en ligne malgré l'absence d'éléments habituellement utilisés en communication face à face.

¹⁹ Hazaël-Massieux parle d'une langue orale graphiée en référence aux participants des *chats*. Selon la chercheuse, cette langue orale graphiée est fondée sur une transcription de l'oral et conserve le rôle essentiel de l'intonation sur le plan grammatical et expressif.

²⁰ Voir Marcoccia Michel, « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la Netiquette », in Guégen et Tobin (éd.), *Communication, société et internet*, Paris, L'Harmattan, (1998 : 15-32).

série de manipulations parfois fastidieuses pour certains. En effet, afin d'assurer une rigueur méthodologique, j'ai choisi d'utiliser le logiciel qui avait le plus grand nombre d'utilisateurs à travers le monde, MSN Messenger. Bien que la plupart des sujets avait un logiciel de MI déjà installé sur leur ordinateur, quatre d'entre eux n'avaient pas MSN Messenger. Deux de ces quatre enseignants disposaient de Yahoo Messenger, et les deux autres n'avaient aucun compte, ni logiciel de ce type. Je leur ai alors tous demandé de télécharger MSN Messenger, en leur fournissant le lien exact et en leur assurant que la procédure prendrait seulement une dizaine de minutes. Les quatre enseignants ont accepté ma demande.

Certains problèmes liés à la stabilité de la connexion internet représentaient également une contrainte technique. Au cours de la collecte des données, j'ai rencontré ce genre de problème avec trois sujets. Nous sommes parvenus à une solution à chaque fois, en nous rattrapant soit avec des intervalles plus courts entre chaque commentaire, soit en prolongeant l'entretien au-delà du temps prévu au départ. Dans ces cas, la persistance des messages a été un allié précieux, rendant la reprise du dialogue possible à l'endroit exact où nous l'avions laissé.

(ii) Risque de chevauchement des messages quand le sujet est en train de réfléchir

Le message instantané *dans sa forme la plus simple est une ligne de texte qui est transmise électroniquement* (Murray, 1989 : 323). Après validation au moyen de la touche « entrée », ce texte s'affiche à l'écran, et la parole est ainsi transmise à l'autre. Quant au tour de parole, il s'agit d'une prise de parole de la part d'un locuteur jusqu'à ce qu'il y ait changement de locuteur. Par conséquent, le message instantané correspond à une unité textuelle tandis que le tour de parole constitue une unité discursive. La prise de parole est coordonnée donc selon un système d'alternance des tours de parole (Sacks *et al*, 1974).

Toutefois, il est à noter que le principe conversationnel selon lequel « *one party talks at a time* » (Sacks *et al*, 1974 : 700) ne semble pas toujours s'appliquer dans les messageries instantanées en raison du fort caractère d'interactivité. En effet, afin d'assurer la coordination de l'activité dialogique, le changement de locuteur doit avoir lieu au bon moment et d'une manière qui respecte les intérêts de chacun des participants. Ainsi, les participants doivent collaborer afin d'éviter une alternance des tours de parole problématique (chevauchement, silence, compétition autour de la prise de parole).

Car les intervalles entre les messages peuvent être plus ou moins longs (environ 4 minutes en moyenne, dans le cadre de la collecte des données pour ce travail ; facilement repérables en paramétrant l'horodateur qui indique l'heure exacte à laquelle chaque message instantané a été validé). Ce laps de temps entre chaque réponse peut avoir des explications diverses, allant de l'absence du partenaire au temps de rédaction trop lente. Il peut être relativement gênant à la dynamique dialogique. Si par exemple, entre le moment où un locuteur rédige et valide son message, il reçoit déjà un message réactif de la part de son partenaire. Dans ce genre de cas, il en résulte que l'interaction ne se poursuit pas toujours de manière très fluide et coordonnée.

Afin de limiter ce problème de coordination, j'ai donc dû trouver des stratégies adéquates. À ce titre, j'ai dû être à l'écoute de chaque sujet afin d'anticiper sa réponse et ainsi d'éviter que le laps de temps entre son message et mon message réactif ne soit ni trop long ni trop court. Nous avons également segmenté en plusieurs messages écrits successifs un tour de parole qui peut paraître trop long pour maintenir l'attention de l'autre. L'extrait ci-dessous, en provenance du premier récit de pratique récolté dans le cadre de ce travail, illustre ce point. Les trois temps affichés démontrent que le sujet a fractionné son message en trois tours de paroles successifs, afin de ne pas perdre la dynamique de la conversation. Cette technique

représente à la fois une stratégie d'anticipation et une stratégie de segmentation.

*****ulton51 says (18:50) : I am not sure how it got started. I'll have to research that but it has been around for a long time. I remember participating while I was at high school in the 1970's*

*****ulton51 says (18:51) : Education and Culture are together in the same Government Ministry.*

*****ulton51 says (18:52) : let me get back to the the role this plays in the teaching of English*

En effet, les messages tendent à être brefs dans le but de maintenir le contact verbal avec son interlocuteur. Car un décalage temporel trop grand pose problème pour une communication qui fonctionne selon un mode conversationnel (Werry, 1996 : 53). Mais cette stratégie va à l'encontre de la règle d'alternance. Dès lors, peuvent survenir des problèmes d'interprétation. Comme il est attendu qu'un message écrit correspond à un tour de parole, chacun de ces segments risque d'être interprété comme un tour de parole et être soumis à un traitement en tant que tel de la part de l'interlocuteur.

Donc les stratégies de l'anticipation et de la segmentation peuvent conduire à des chevauchements où deux messages instantanés produits par deux locuteurs différents sont affichés soit simultanément, soit à la suite mais dans un laps de temps très court. De plus, comme les messages sont affichés dans l'ordre de leur validation, les chevauchements n'apparaissent qu'après-coup. Il est difficile d'éviter ce genre d'incident car il faut tenir compte de plusieurs variables : le temps de lecture du message reçu et le temps de rédaction du message réactif. Ce dernier dépend du nombre de caractères du message, des difficultés orthographiques et syntaxiques, de la performance rédactionnelle de l'internaute. Les enchaînements ne s'effectuent donc pas de la manière idéalisée plus haut.

Cependant, cette limitation peut être vite apprivoisée, au fur et à mesure que le récit avance et que le sujet ouvre son univers. Ses capacités et techniques rédactionnelles sont alors intégrées dans la manière de pratiquer la relance. J'ai donc appris à utiliser davantage la technique de silence avec certains interlocuteurs. Notamment ceux qui ont besoin de plus de temps pour réfléchir et de taper leurs phrases. Tandis qu'avec d'autres, qui maîtrisent mieux l'outil avec une vitesse de frappe plus rapide et des tours de paroles plus fréquents, j'ai pu augmenter la cadence.

(iii) Comme déjà évoqué, dans les travaux menés à ce sujet (Byrne, 1994 ; Denis et Licoppe, 2006 ; Marcoccia, 2000 ; Volda *et alii*, 2004), certains sujets ont moins l'habitude du clavier, donc leur vitesse de frappe est moindre. Dans le cas des enseignants qui avaient moins de facilité avec ce logiciel, le temps a été aménagé dans la mesure du possible afin de tenter d'optimiser « l'oralisation » de la MI et ainsi palier cette limitation. J'ai notamment été attentive au fait que l'acte d'écrire entraîne des réponses plus courtes qu'à l'oral²¹. De plus, du fait du manque de contact en présentiel (Develotte & Manganot, 2004), les participants cherchent à réduire l'incertitude sur autrui. Pour atteindre cet objectif, les interlocuteurs peuvent avoir recours aux différents outils tels la ponctuation expressive (!, ??) ou les *smileys* (☺, ☹). L'entretien doit alors être plus long pour pouvoir recueillir assez de données. Afin

²¹ Bien que je privilégie la qualité de la réponse plutôt que le nombre de mots.

donc d'assurer la collecte suffisamment importante des unités textuelles à fin d'analyse, le temps moyen consacré à la collecte de chaque récit était de trois heures (scindé en deux sessions). En procédant ainsi, j'ai pu m'assurer que le dialogue dans sa totalité restait aussi valide et pertinent que les autres formes de collecte de données. De plus, les messages résultants sont à la fois assez courts pour assurer la dynamique dialogique et assez longs pour que cette production soit structurée et compréhensible.

iv) « États intermédiaires » de présence²²

Les « *états intermédiaires* » de présence donnent aux usagers la possibilité de participer à d'autres tâches pendant le déroulement même de la conversation entamée par MI. Cette situation est en effet facilitée par la persistance écrite²³. Cette possibilité pouvant être une contrainte en ce qui concerne la collecte de données pour ce travail, j'ai procédé en prenant rendez-vous au préalable avec chacun des sujets, afin de réserver des tranches de temps dédiées, je l'espérais, à notre échange.

Cependant, pour une enseignante en particulier, j'avais le sentiment qu'elle s'adonnait à d'autres tâches (peut-être naviguait-elle ?), toujours est-il que je la savais devant l'écran par la vitesse à laquelle elle répondait aux relances. Mais ses réponses parfois courtes ou alors qui laissaient croire qu'elle s'engageait moins par moments m'ont donné cette impression. Pour les neuf autres enseignants, le système de rendez-vous semblait suffisait pour réduire ses « états intermédiaires » de présence.

Pour la plupart des limitations citées dans cette section, des aménagements méthodologiques ont donc été intégrés dans le déroulement de la collecte des données. Ces ajustements ont contribué au recueil de récits de pratiques pertinents et riches de détails, tout en respectant les démarches de l'approche ethnobiographique.

1.3 Résultats : Analyse des récits de pratiques

ETAPE 1 : La mise en ordre thématique m'a permis de relever les thèmes qui se dégagent des récits de pratique. Ce sont : **la langue d'enseignement, la diglossie et la culture** avec leurs variables **ainsi que les indicateurs des ces derniers**. Les résultats sont présentés schématiquement ici.

²² Expression de Denis et Licoppe (2006), chercheurs spécialistes de la CMO.

²³ Voir Denis et Licoppe (2006). Ici, par « *états intermédiaires* » de présence, comprendre que les moments où la conversation n'est pas terminée, les participants au dialogue restent devant leurs écrans ou pas, les logiciels respectifs sont ouverts, mais on se livre à d'autres activités. Ces activités peuvent être par exemple : d'autres conversations instantanées, la lecture des pages web, les participations à des forums ou la mise à jour des pages personnelles sur des sites de réseaux sociaux comme Facebook, Hi5 ou autres...

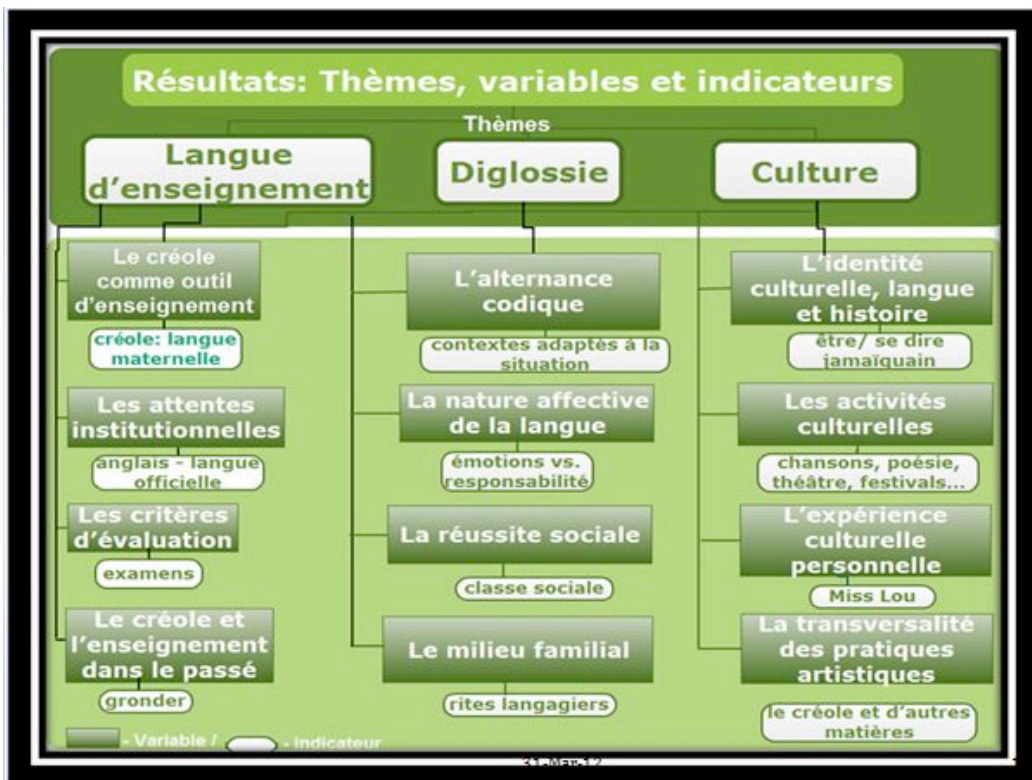


Figure 4 : Thèmes, variables et indicateurs

Ces éléments peuplent la représentation sociale des enseignants interrogés. C'est à partir de ces résultats thématiques que j'ai réalisé une analyse linguistique plus fine afin de les confirmer ou d'infirmer leur présence dans le noyau central de la représentation et dépasser également la boucle sociolinguistique et historique.

Le tableau récapitulatif ci-dessous ainsi que la figure IV synthétisent les résultats de l'analyse de discours des dix enseignants en mettant en évidence les éléments centraux dégagés. Le tableau montre les résultats par enseignant tandis la figure fournit un regard croisé sur la pondération des éléments dans leur ensemble.

À la lumière de la table III, nous pouvons constater que les éléments « l'identité culturelle, langue et histoire (être / se dire jamaïcain) » et « le créole comme outil d'enseignement (langue maternelle) » sont présents dans le noyau central de six enseignants. Ils s'avèrent ainsi les items les plus consensuels qui remplissent les fonctions génératrice et organisatrice de la représentation pour E1, E3, E4, E6, E7 et E8. Il semblerait que ces six enseignants s'attachent symboliquement à l'espace jamaïcain et à la notion du créole comme la langue maternelle des élèves. Ainsi ces deux éléments représentent pour eux des repères structurants grâce auxquels ils orientent leurs choix pédagogiques.

Thèmes	Variables (indicateurs)	Nombre d'éléments du noyau central par enseignant										
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Total
La langue d'enseignement	(i) Le créole comme outil d'enseignement (langue maternelle)	*		*			*	*	*		*	6
	(iii) Les attentes institutionnelles (anglais - langue officielle)		*		*					*		3
	(iv) Les critères d'évaluation (examens)					*						1
nombre d'éléments pour ce thème		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
La diglossie	(i) La réussite sociale (classe sociale)					*				*		2
	(ii) La nature affective de la langue (Emotions / responsabilité)			*	*							2
	(iii) L'alternance codique (contextes adaptés à la situation)	*	*	*	*	*						5
	(iv) Le milieu familial (rites langagiers)								*		*	2
nombre d'éléments pour ce thème		1	1	2	2	2	0	0	1	1	1	
La culture	(v) L'identité culturelle, langue et histoire (Être / se dire jamaïquain)	*		*	*		*	*	*			6
nombre d'éléments pour ce thème		1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	
Total d'éléments centraux confirmés		3	2	4	4	3	2	2	3	2	2	

Tableau 3 - Éléments confirmés du noyau central

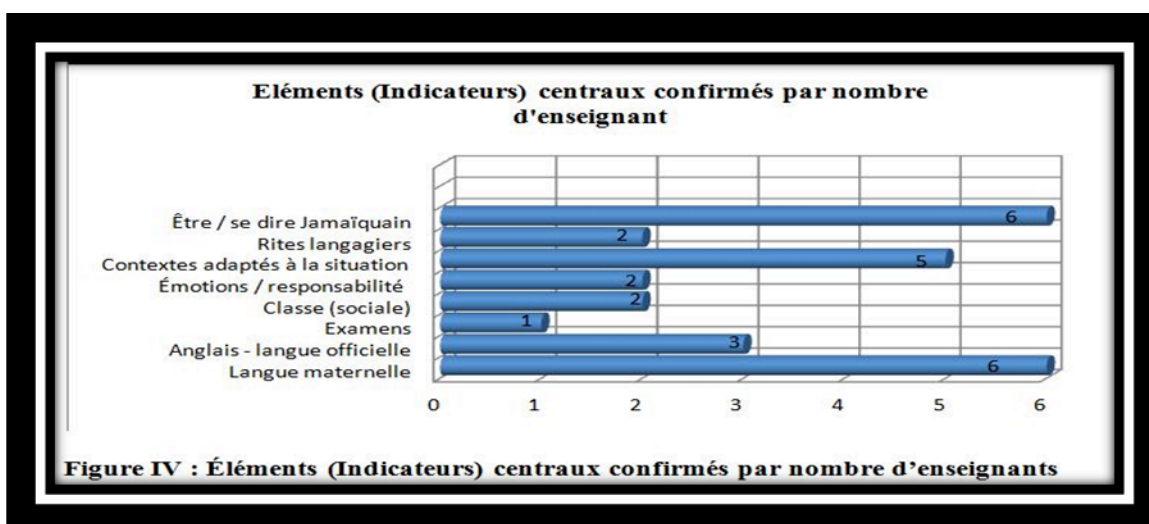


Figure 5 - Éléments (Indicateurs) centraux confirmés par nombre d'enseignants

Dans une certaine mesure ces variables renvoient également à la notion du temps. Car dans les discours analysés elles témoignent de la manière dont les enseignants perçoivent les relations entre le passé, le présent et le futur dans la continuité de l'histoire du pays. Et puis elles traitent également l'identité en revoyant à la manière dont les enseignants représentent les relations socioculturelles en rapport avec l'identité jamaïquaine et la langue qui véhicule cette identité. Ainsi, la notion d'appartenance à la communauté linguistique jamaïquaine est évoquée à travers le créole et non à travers l'anglais. Dans cette logique, le créole émerge

comme un élément unique qui permet aux jamaïquains de se reconnaître. C'est en effet ainsi que le créole délimite le territoire et devient la langue du peuple (et dans le cas qui m'occupe dans ce travail – des élèves). La langue qui a su perdurer à travers l'histoire de l'île. Car pour ces enseignants leurs élèves ont reçu le créole en héritage.

Par la suite, ces deux variables sont suivies par « l'alternance codique (contextes adaptés à la situation) », retenues dans le noyau central de la représentation sociale de cinq enseignants. Cet élément se révèle ainsi commun, structurant et organisateur. Il dévoile la présence d'un certain nombre de normes et de valeurs qui sont partagées par les enseignants et qui transcendent les différences sur le plan personnel.

Toutefois, les autres références communes au groupe sont présentées d'une manière beaucoup moins uniforme et consensuelle. Car il existe des divergences importantes dans les représentations. Ainsi, les résultats montrent que l'élément « les attentes institutionnelles (anglais - langue officielle) » revient dans le noyau central de trois enseignants – E2, E4 et E9. Il est intéressant de constater que pour aucun de ces trois enseignants l'élément « le créole comme outil d'enseignement (langue maternelle) » ne joue un rôle central dans la représentation. Il semblerait donc que ces deux éléments sont mutuellement exclusifs. Les éléments suivants sont chacun central pour deux des enseignants : « la réussite sociale (classe sociale) », « La nature affective de la langue (Émotions / responsabilité) » et « le milieu familial (rites langagiers) ».

Tandis que l'élément « **les critères d'évaluation (examens)** » est l'item le moins pondéré, jouant un rôle structurant dans la représentation d'E5 uniquement. Pour cette enseignante, qui est également proviseure de son école, ce résultat s'expliquerait par les responsabilités inhérentes à son poste. Car son efficacité est jugée en grande partie par les résultats générés par ses élèves dans les examens nationaux.

2. Textes officiels jamaïquains

Le discours public prescriptif est souvent la manifestation de différents niveaux de représentations sociales ou du sens commun. Ce discours permet de prendre en considération l'influence du contexte social. Ces politiques officielles et les stratégies déclarées ainsi que les prises de position représentent les attitudes linguistiques qui forment la vulgate. Autrement dit, l'analyse de ces textes va permettre de décrire et de cerner la place que les textes officiels jamaïquains accordent aux dimensions socioculturelles et sociolinguistiques dans l'enseignement de l'anglais au primaire, au vu de la réalité décrite par les enseignants.

S'agissant du processus de sélection des six textes, j'ai employé un processus que Bardin (2001) appelle « *lecture flottante* ». Ainsi ai-je obtenu un premier tri du matériel recueilli auprès des sites ministériels jamaïquains. Selon Bardin et L'Écuyer (1990), cet acte de pré-lecture vise trois objectifs. À savoir : sélectionner des documents après avoir pris connaissance de l'ensemble ; formuler des objectifs pour l'analyse ; fixer des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale. Pour Bardin, il existe quatre règles principales à respecter dans ce cas précis : (i) la règle d'exhaustivité (ii) la règle de représentativité (iii) la règle d'homogénéité (iv) la règle de pertinence par rapport à l'objectif de recherche.

Je me suis alors efforcée de les respecter dans la constitution de ces données *secondaires*. La règle d'exhaustivité a été respectée en prenant en compte l'ensemble des documents sur les

sites ministériels et des organisations statutaires²⁴ pertinentes (*Ministry of Education, Youth and Culture* ; Primary Education Support Project ; *University of the West Indies* ; *Jamaica Information Service*)²⁵. Les textes ont tous été téléchargés sur les sites officiels des institutions respectives. Ces textes, déjà constitués et balisés par des organismes officiels locaux, ne sont pas sans avantages sur le plan scientifique, puisque cela implique que le chercheur n'a pas eu d'influence sur les textes, à l'inverse des récits de pratique et questionnaires semi-ouverts, qui même avec tous les soins méthodologiques possibles, ne peuvent être présentés comme complètement libres d'influence.

Les textes ont tous été téléchargés sur les sites officiels des institutions respectives. En multipliant ces sources ministérielles et statutaires, la représentativité aussi a été respectée. Tout en gardant à l'esprit la problématique et les questions de la recherche, la décision toutefois de ne pas retenir d'autres sources - les lettres écrites aux journaux par des universitaires, le contenu des forums savants en ligne, les thèses de doctorat... - sur le sujet à l'étude, a été motivée par la règle d'homogénéité. Toujours au sujet de l'homogénéité des données, les différents textes représentent des énoncés des locuteurs natifs (aucune traduction).

Ces textes, déjà constitués et balisés par des organismes officiels locaux, ne sont pas sans avantages sur le plan scientifique, puisque cela implique que le chercheur n'a pas eu d'influence sur les textes, à l'inverse des récits de pratique et questionnaires semi-ouverts, qui même avec tous les soins méthodologiques possibles, ne peuvent être présentés comme complètement libres d'influence. Par ailleurs, je n'ai retenu que la période de production des années 2000 afin de rester pertinente vis-à-vis des préoccupations actuelles des enseignants et de la société jamaïcaine en matière de langue. Dans tous les cas, les documents sélectionnés représentent les derniers disponibles au moment de la rédaction de ce chapitre.

²⁴ Ce sont des organisations liées au gouvernement par des contrats spécifiques et elles sont aussi financées partiellement par ce dernier. L'*University of the West Indies* en est un exemple.

²⁵ Le choix des textes officiels en provenance des organisations gouvernementales et statutaires était à mon sens judicieux. Car ce sont des discours importants dans la mesure où ils proviennent des organes essentiels de diffusion, de réflexion et de théorisation pour les chercheurs, les formateurs et les enseignants. Ce sont donc des outils privilégiés pour avoir accès, par une analyse de contenu explicite et implicite, à un point de vue externe institutionnel, tout en assurant la crédibilité des résultats.

Titre	Année	mots	Auteur	Site web (consulté 03.04.2011)
1. Language Education Policy	2001	6646	<i>Ministry of Education, Youth and Culture (MOEY&C)</i>	http://www.moec.gov.jm/policies/languagepolicy.pdf
2. Towards Jamaica the Cultural Superstate	2003	14739	<i>Culture Division Ministry of Education Youth and Culture</i>	http://www.nlj.gov.jm/files/u8/national-cultural-policy.pdf
3. Study on the Literacy Situation in Jamaica	2004	14951	<i>PESP - Primary Education Support Project National Literacy Consultant's Report</i> commissionné par le MOEY&C)	http://www.moec.gov.jm/Literacy_123/Literacy_situation.pdf
4. Background and Objectives of the Bilingual Education Project (BEP)	2005	1183	<i>The Jamaican Language Unit: University of the West Indies</i>	http://www.mona.uwi.edu/dllp/jlu/projects/index.htm
5. Are the Goals and Objectives of Jamaica's Bilingual Education Project being met?	2007	3696	Ronald C. Morren et Diane M. Morren (commissionné par l'University of the West Indies)	http://pnglanguages.org/silewp2007/silewp2007-009.pdf
6. PM Golding Says the Debate on Teaching Patois Signifies an Admission of Failure	2008	480	<i>Office of the Prime Minister: Jamaica Information Service</i>	http://www.jis.gov.jm/officePM/html/20080701T140000-0500_15846_JIS_PM_GOLDING_SAYS_THE_DEBATE_ON_TEACHING_PATOIS_SIGNIFIES_AN_ADMISSION_OF_FAILURE.asp
		Total		
		4169		

Tableau 4 - Composition des textes

2.1 Résultats : Analyse des textes officiels

2.1.1 Texte 1 : Language Education Policy (2001)

Ce texte publié par le *Ministry of Education, Youth and Culture* (MOEY&C) jamaïcain, porte sur l'enseignement de l'anglais à tous les niveaux du système scolaire jamaïcain. Il prescrit des marches à suivre afin de faire face à un taux de réussite scolaire en anglais jugé « *unsatisfactory* ». Divisé en quatorze chapitres, il revient sur les négociations explicites ou implicites entre l'anglais et le créole.

Le comptage des indicateurs tient compte des variantes et synonymes des mots. Ainsi, tous les occurrences telles « *Jamaica, Jamaicans et Jamaica's* », variantes de l'indicateur « être / se dire jamaïcain » sont comptabilisés.

Indicateurs	Variantes et synonymes	# d'occurrences	%
1. Être / se dire jamaïquain	Jamaica ('s), Jamaican(s)	52	31
2. Langue maternelle	Mother tongue, first/native/home language	41	25
3. Contextes adaptés à la situation	(in)appropriately, specific, settings, acceptability	29	17
4. Anglais - langue officielle		20	12
5. Examens	qualifications, test	20	12
6. Classe (sociale)	status	5	3
7. Émotions/responsabilité		0	0
8. Rites langagiers		0	0
Total		167	

Tableau 5 - Texte 1 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux

Il est possible de constater quelques similarités et différences entre la hiérarchisation des éléments par les enseignants comparée au contenu du texte 1. Dans le tableau V ci-dessus il apparaît que les trois indicateurs les plus consensuels pour les enseignants : « **être / se dire jamaïquain** », « **langue maternelle** » et « **contextes adaptés à la situation** » sont également ceux qui sont les plus pondérés dans le texte 'Language Education Policy'. Ainsi, ce texte partage le même trio central qui a émergé des récits de pratique. La deuxième similarité constatée entre le noyau central de la représentation sociale des enseignants et ce texte est le fait que l'indicateur « **anglais - langue officielle** » arrive en quatrième position.

Néanmoins plusieurs divergences sont relevées. La quatrième position des éléments les plus pondérés est partagée entre deux indicateurs : « **anglais - langue officielle** » et « **examens** ». Alors que pour le groupe des enseignants l'indicateur « examens » n'est apparu comme un élément central que dans la représentation d'un seul enseignant (E5, le proviseur). Ceci semble être dû au fait que le ministère a besoin d'évaluations chiffrées pour justifier sa politique. Ce qui signifie que les examens représentent un véritable enjeu politique fort. Sous cet angle ces prescripteurs souhaitent refléter l'image d'un acteur scolaire qui est pleinement impliqué dans la mise en place des conditions didactiques favorables à la réussite du plus grand nombre. Soucieux de créer et de mettre en place les dispositifs qui conduisent à la réussite scolaire des élèves

Avec 3 % d'occurrences dans le texte, l'indicateur « **classe (sociale)** » partage les derniers rangs de ce classement avec « **rites langagiers** » et « **Émotions / responsabilité** ». Les deux derniers n'apparaissent pas dans ce texte officiel. Il est intéressant de noter que ces trois indicateurs appartiennent au thème « **la diglossie** ». En effet, une fois la notion centrale de « **contextes adaptés à la situation** » traitée, le texte est moins concerné par les autres concepts sous-jacents à la diglossie.

Le statut officiel de l'anglais est une référence pour les auteurs de ce texte ainsi que pour les dix enseignants. Malgré le fait que le texte reconnaisse à plusieurs reprises que la langue maternelle de la majorité des élèves jamaïquains est le créole, ce qui ressort de cette analyse est le refus de prise de position claire en ce qui concerne les choix didactiques à prendre. De plus, le *Ministry of Education, Youth and Culture* (MOEY&C) jamaïquain tente de dissimuler cette inaction derrière des études interposées aux résultats contradictoires. Ce discours emprunte donc aux chercheurs divers, qui par ailleurs ont été judicieusement sélectionnés et

hiérarchisés, dans une rhétorique qui a tendance à neutraliser le tout.

2.1.2 Texte 2 : Towards Jamaica the Cultural Superstate (2003)

Ce texte, conçu par la division des affaires culturelles du Ministère de L'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture (*Culture Division, Ministry of Education, Youth and Culture*), fait la promotion de la culture comme facteur de développement par une vision ambitieuse : La Jamaïque Super Puissance Culturelle / *Towards Jamaica the Cultural Superstate*. Actuellement en Jamaïque la culture est gérée par au moins quatre ministères, le texte met en avant la nécessité de la création d'un Ministère de la Culture. Car si l'île compte les vedettes de la musique, pour la plupart créolophones et connus mondialement, le manque de subvention et d'encadrement pour ces artistes montre que le gouvernement ne s'investit pas dans cette industrie culturelle. Le texte recommande un partenariat entre les artistes, le gouvernement et le secteur privé afin que le pays tout entier pour en tire des bénéfices.

Le tableau VI ci-dessous laisse apparaître le fait que deux des trois indicateurs les plus consensuels pour les enseignants : « être / se dire jamaïquain » et « contextes adaptés à la situation » sont également ceux qui sont les plus pondérés dans le texte '*Towards Jamaica the Cultural Superstate*'. Par la suite avec 10,8 % d'occurrences l'indicateur « classe (sociale) » est en troisième position dans le texte. Il ressort de cette analyse également que les trois premiers indicateurs appartiennent aux thèmes de la culture ou de la diglossie.

Indicateurs	variantes et synonymes	# d'occurrences	%
1. Être / se dire Jamaïquain	Jamaica, Jamaican(s), Jamaica's	223	78,2
2. Contextes adaptés à la situation	specific, use, formal	31	10,6
3. Classe (sociale)	social services/ skills/actions/ relations/economic development	24	10,8
4. Anglais - langue officielle		4	1,4
5. Langue maternelle	native/ nation language, dialect/ community expression	3	1
6. Émotions / responsabilité		0	0
7. Examens		0	0
8. Rites langagiers		0	0
Total		285	

Tableau 6 - Texte 2 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux

Dans le développement du texte, une mise en relation est effectuée entre « *cultural expression* », « *pride* » et « *confidence* ». Ce modèle humaniste, économiste et culturel est alors discuté dans ses fondements organisationnels débouchant sur la construction d'un groupe idéal ou la forme d'expression serait source de fierté qui n'entrave pas à la possibilité de trouver un emploi valorisant. En effet en surface ce discours semble réhabiliter l'identité créole mais en profondeur les auteurs continuent à marteler le message que c'est l'anglais qui est valorisant. Ce qui a intégré les enseignants interrogés.

En effet, nous retrouvons le même discours ici que celui repéré et analysé dans les récits de pratique. Car les enseignants également voient en l'anglais une langue officielle, nécessaire pour une ouverture au monde et la réussite sociale, éducative et économique des élèves. Ainsi parler le créole et la transmettre aux élèves permettent de maintenir le lien culturel et familial, parler l'anglais permet d'être intégré à la société dans sa globalité et est le gage d'un meilleur avenir économique et social pour les élèves. Ce qui dessine, à travers ces discours sont deux visions de la pratique langagière, une sorte de schizophrénie identitaire. Une vision qui est affective et culturelle et une autre vision pragmatique liée à la réussite sociale et scolaire. D'une manière générale, le texte présente la mémoire collective comme le fils conducteur entre les éléments thématiques.

2.1.3 Texte 3 : Study on the Literacy Situation in Jamaica (2004)

Ce document est commissionné par le ministère de L'Education, de la Jeunesse et de la Culture (*Culture Division, Ministry of Education, Youth and Culture*). Le texte présente les objectifs atteints et les défis à relever en matière de la lecture dans les écoles primaires en Jamaïque.

Du tableau synoptique 7 ci-dessous il ressort l'indicateur « être/se dire jamaïquain » est le plus pondéré dans le texte 'Study on the Literacy Situation in Jamaica'. Il s'avère que cet indicateur est également le plus récurrent et stable chez les dix enseignants interrogés.

Indicateurs	variantes et synonymes	# d'occurrences	%
1. Être/se dire Jamaïquain	Jamaica, Jamaican(s), Jamaica's	113	54
2. Examens	test(s), performance	50	23,9
3. Langue maternelle	mother tongue, home	16	7,6
4. Classe	society, social, economic	13	6,2
5. Contextes adaptés à la situation	(in)formal, use, settings	8	3,8
6. Anglais - langue officielle		8	3,8
7. Émotions/responsabilité	relax	1	,4
8. Rites langagiers		0	0
Total		209	

Tableau7 - Texte 3 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux

Selon les auteurs, la mise en œuvre de la compétence linguistique constitue un moyen sûr de mobilité sociale pour les classes socialement marginalisées et dominées. Cette visée socioéconomique de l'éducation, s'ajoute au contexte sociolinguistique caractérisé par la position dominante de l'anglais langue officielle, scolaire et administrative.

Les indicateurs « contextes adaptés à la situation » et « classe (sociale) » sont traités d'une manière globalisante, indirecte et pragmatique dans ce texte. C'est-à-dire qu'à la différence des enseignants dans leurs récits de pratique, le document s'intéresse moins aux codes sociaux et aux questions identitaires et affectives mais semble être une amorce pour un débat social sur la politique linguistique.

Les auteurs du texte se contentent de souligner les difficultés qu'ont les élèves ainsi que les

acteurs scolaires dans le système actuel d'éducation en Jamaïque. Ils affirment que la langue familiale devrait être acceptée et valorisée à l'école, mais aucun aménagement concret n'est proposé.

2.1.4 Textes 4 et 5 : 'Background and Objectives of the Bilingual Education Project (2005)' et 'Are the Goals and Objectives of Jamaica's Bilingual Education Project being met?' (2005)

Le linguiste jamaïquain le professeur Hubert Devonish a mis en place à titre expérimental, un programme d'enseignement bilingue dans quatre écoles jamaïquaines. Le quatrième document composé d'une seule page de texte représente l'historique et les objectifs de ce projet pilote. Tandis que le cinquième texte également analysé dans cette partie est un bilan à mi-parcours de ce même projet expérimental. Il a été contracté par l'Université et conduit par des experts externes.

Les résultats quantitatifs de l'analyse de ces deux textes sont synthétisés dans le tableau 8 ci-dessous. Dans ces deux textes comme dans les représentations sociales des dix enseignants interrogés, l'indicateur le plus pondérant est « être/se dire jamaïquain ». S'agissant de l'indicateur « langue maternelle » un des éléments centraux pour les enseignants, il se trouve en deuxième place dans le classement avec néanmoins un écart important entre celui-ci et le premier. L'indicateur « examen » change de place par rapport à sa place peu centrale pour l'ensemble des enseignants dans leur récit de pratique. Car dans ces deux textes avec 7,9 % des occurrences, il arrive en troisième position. Tandis qu'avec 5,6 % des occurrences « anglais - langue officielle » occupe la quatrième place. Enfin, il ressort de cette analyse qu'aucun indicateur appartenant au thème « La diglossie » ne figure dans ces deux textes.

Indicateurs	variantes et synonymes	# d'occurrences	%
1. Être/se dire jamaïquain	Jamaica, Jamaican(s), Jamaica's	66	75
2. Langue maternelle	native, home, first	10	11,3
3. Examens	test(s), performance, evaluate	7	7,9
4. Anglais - langue officielle		5	5,6
5. Classe		0	0
6. Contextes adaptés à la situation		0	0
7. Émotions/responsabilité		0	0
8. Rites langagiers		0	0
Total		88	

Tableau 8 - Textes 4 et 5 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux

Selon les auteurs, la réussite du projet bilingue repose sur le développement de valeurs comme la coopération étroite entre les enseignants bien formés avec les chercheurs impliqués dans le projet. Il s'agit d'allouer de manière appropriée les ressources afin d'assurer une éducation efficace et une bonne formation des enseignants. L'engagement et la participation assidue de deux groupes sont présentés comme des pré requis pour le plein accomplissement des objectifs du projet bilingue. En effet, ce projet qu'implique une transformation des représentations du créole et son rôle à l'école soulève des questions sur les priorités des

acteurs, les supports du cours, le partage des connaissances ainsi que la manière dont les acteurs se l'approprient. Car les enseignants doivent faire face à des défis énormes que présente ce programme ambitieux qui va à contre-courant²⁶ de leurs croyances. Toutefois, ces réflexions sont présentées comme des recommandations pour la bonne continuation du projet bilingue que selon les auteurs a eu un début prometteur.

Nous avons vu que dans leurs récits de pratique la majorité des enseignants préfère l'usage de l'anglais pour atteindre les objectifs scolaires. Beaucoup d'entre eux déclarent que le créole serait plus adapté pour les situations informelles (plaisanter, discuter entre amis) et que l'anglais est plus convenable pour les situations formelles. Ainsi, l'analyse des récits de pratique a révélé que l'anglais est considéré par les enseignants comme la langue de la réussite sociale et scolaire, alors que le créole serait la langue de l'émotion, de la détente et de la culture. Le créole sert alors selon les enseignants comme la langue qui favorise une atmosphère de confiance et d'écoute permettant la compréhension de l'élève. Ainsi, les enseignants soulignent tous qu'ils se servent des deux langues en classe. Car l'accessibilité du créole ainsi que la mise en pratique des connaissances nécessitent une utilisation de la langue de l'élève. Autrement dit, l'emploi du créole permet aux élèves de déchiffrer et d'appréhender les dires de l'enseignant tout en favorisant leurs apprentissages. En dépit de quelques inquiétudes liées essentiellement aux attentes institutionnelles, les enseignants admettent que la prise en compte du créole à l'école favorise l'épanouissement des élèves. Toutefois une approche scientifique de ce problème semble faire défaut.

Ainsi, la visée précise de ces deux textes est de communiquer sur le *Bilingual Education Project* et de formaliser une approche d'apprentissage bilingue. En effet, les données générées par le projet serviront à établir des programmes d'enseignement général cohérents qui sont à la fois efficaces et pertinents dans le contexte jamaïquain. Le bilinguisme scolaire prôné par les deux textes est à mettre en place à l'école élémentaire afin de niveler les compétences en anglais et en créole. Pour cela les auteurs présentent le bilinguisme comme un nouveau cadre de référence et s'appuient sur d'autres communautés scientifiques pour démontrer l'importance de la langue maternelle dans les apprentissages et la réussite scolaire. Ainsi, les auteurs cherchent à dénouer le conflit créole/anglais qui situe l'apprentissage dans un contexte schizophrène. Pour ce faire, les auteurs ne reprennent pas les discours identitaires, quelque peu réducteurs, retrouvés chez les enseignants dans leurs récits de pratique.

Ces deux textes mettent en avant le rôle déterminant joué par le système éducatif dans les croyances attribuées à une langue dans la société. Ils soulignent plutôt qu'il convient de valoriser la langue créole parce qu'elle contribue à la richesse et à la diversité de la société jamaïquaine. Dans l'ensemble, les deux textes évoquent peu des éléments centraux qui constituent le noyau de la représentation sociale des dix enseignants interrogés. Selon les auteurs, le fait de soumettre le créole aux contraintes classiques de la salle de classe constitue un contexte favorable à une représentation positive de cette langue. Car son emploi s'imposera comme légitime au sein de l'établissement scolaire.

²⁶ Carpenter K. & Devonish H. (2010). « Swimming Against the Tide: Jamaican Creole in Education » (pp. 69-181) In: *Creoles in Education: a Critical Assessment and Comparison of Existing Projects* Migge, A. Bartens & I. Léglise (Eds.), John Benjamins.

2.1.5 Texte 6 : PM Golding Says the Debate on Teaching Patois Signifies an Admission of Failure (2008)

En juillet 2008, le premier ministre jamaïquain de l'époque Bruce Golding, à l'occasion d'une cérémonie de remise de diplômes, affirmait que vouloir enseigner en « *patois* » signifie que la bataille pédagogie contre l'échec scolaire est perdue. Le discours a été ensuite publié par le bureau du premier ministre et relayé par la presse locale. Il a par la suite fait l'objet des débats nationaux sur le sujet du rôle de créole dans l'enseignement de l'anglais. Ce discours constitue une voix antagoniste aux textes 4 et 5. En effet, nous voyons s'affronter, dans ces trois textes, deux idéologies qui se fondent sur la légitimité du créole.

Le tableau synoptique 9 ci-dessous montre les résultats de l'analyse quantitative catégorielle. Ce qui ressort est l'écart important entre ce discours et les préoccupations des enseignants. Car cinq des huit indicateurs qui apparaissent comme centraux pour les dix enseignants sont absents de ce discours qui se veut pourtant généralisant sur la situation d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais à l'école.

Indicateurs	variantes et synonymes	# d'occurrences	%
1. Contextes adaptés à la situation	court proceedings, Bible	2	40
2. Examens	degrees, CXC subjects ⁴²⁶	2	40
3. Anglais - langue officielle	accepted language	1	20
4. Être/se dire jamaïquain		0	0
5. Langue maternelle		0	0
6. Classe		0	0
7. Émotions/responsabilité		0	0
8. Rites langagiers		0	0
Total		5	

Tableau9 - Texte 6 - Décompte des occurrences des indicateurs centraux

Les textes 4 et 5 sur le *Bilingual education project* traitent des représentations négatives telles celles proférées par le premier ministre dans ce discours. En effet, les textes 4 et 5 reprennent les pratiques pédagogiques, les préoccupations d'ordre politique ainsi que les enjeux de la société jamaïquaine actuelle afin d'éclairer la discussion. Il semble alors que la virulence du premier ministre est une réaction à une idéologie qu'il sent menaçante.

Le discours reconnaît les difficultés linguistiques des élèves mais insiste sur les obligations relatives à la langue officielle du pays. Pour Golding l'anglais est la langue acceptable et de ce fait, devrait être la seule langue de l'enseignement. Selon le discours, le pessimisme généré par le taux d'échec scolaire inquiétant mène à un laxisme pédagogique qui risque de nuire à l'objectif primordial qui est la maîtrise de l'anglais. Car un des fondements de ce discours est l'idée que le créole n'est pas un vecteur de communication dans le monde du travail. Ainsi, les besoins économiques se traduisent par une urgente nécessité de maîtriser la langue anglaise.

En effet, Bruce Golding fait part de son incapacité de comprendre la démarche des chercheurs. Dans un registre du sarcasme, le premier ministre évoque les textes de loi et les procédures judiciaires, notamment qu'il faudrait également les traduire en « *patois* ». Ce discours laisse entendre que le créole ne puisse pas être employé pour décrire, disserter et

argumenter toutes notions formelles, compliquées ou abstraites nécessitant de la conceptualisation. Ainsi, sans apporter des éléments de solution le premier ministre, critique les résultats des recherches qui prônent l'instauration du créole à l'école. Il ressort ainsi une vision méprisante du créole, présenté comme une sous-langue, vulgaire et sans intérêts sur le plan scolaire.

Au-delà de la question langagière, la notion de la culture et l'identité sont absentes. Ainsi le premier ministre gomme-t-il une partie du patrimoine culturel et linguistique de l'île. Pourtant, en valorisant la langue maternelle, l'enseignement du créole à l'école, signale une acceptation de la pluralité humaine et faciliterait le plein accomplissement des citoyens jamaïcains dans leur vie de tous les jours. Car, dans la perspective culturelle de la didactique des langues (Cain et Briane, 1994) et dans une perspective écologique des langues (Van Lier, 2000), l'enseignement du créole n'est pas à cantonner à la seule langue. En effet, l'enseignement d'une langue n'est pas dissociable des réalités culturelles de l'environnement, ainsi il est fondamental de prendre en compte les réalités socioculturelles de l'île. De plus, la Jamaïque possède un patrimoine culturel très riche qui inclut la littéraire et d'autres productions artistiques diverses, qui méritent de faire partie du programme scolaire. Dans cette optique, il est donc de bonne politique d'optimiser les chances de l'élève de réussir. Ainsi, l'enseignement du créole à l'école constitue un bon socle pour l'introduction de nouveaux savoirs, dans la perspective d'une ouverture indispensable au monde extérieur. Le discours du premier ministre sous-tend une forte volonté de garder le statu quo intact.

3. Résultats : Rupture et continuité

L'étude thématique de ces textes nous permet d'appréhender dans quelle mesure le discours des enseignants est inscrit dans la continuité ou dans la rupture par rapport aux textes officiels. Dans l'ensemble l'analyse des six textes a permis de mettre en lumière les valeurs identitaires et cognitives. En effet, à l'exception du texte numéro deux, les auteurs insistent sur les examens/évaluation comme la finalité de la scolarisation. Nous voyons ainsi que la finalité fonctionnelle liée aux besoins économiques soumis au phénomène de la mondialisation est une priorité. Les textes font état de l'évolution de l'économie et de la société pour justifier la place centrale de l'évaluation dans la politique linguistique. Les auteurs cherchent ainsi à rendre compte du fonctionnement de la politique linguistique et à justifier les prescriptions. Toutefois dans les textes nous avons plutôt affaire à des résultats scolaires et non aux processus apprentissage et d'enseignement.

À ce sujet le tableau ci-dessous laisse appréhender le fait que seul l'enseignant 5 (le proviseur), présente une représentation dont l'indicateur « examens » constitue un élément central. Certes, l'acte d'évaluer les élèves créolophones uniquement à travers l'anglais suscite la réflexion chez les neuf autres enseignants. Sans toutefois s'avérer central à leur représentation du rôle du créole dans l'enseignement de l'anglais. Cette faible présence de cet indicateur dans le noyau central de la représentation des enseignants permet de constater une résistance chez eux dans cet espace idéologique construit autour de l'évaluation. Car pour les enseignants les examens constituent une contrainte organisée autour des notions de sanction et de l'exclusion de l'élève créolophone.

Indicateurs	Textes		Récits de pratique
	# d'occurrences	%	Éléments centraux par # d'enseignants
1. Être/se dire jamais	454	61	6 ; (E1, E3, E4, E6, E7, E8) = 60%
2. Examens	79	11	1 ; (E5) = 10%
3. Langue maternelle	70	9	5 ; (E1, E3, E7, E8, E10) = 50%
4. Contextes adaptés à la situation	70	9	5 ; (E1, E2, E3, E4, E5) = 50%
5. Anglais – langue officielle	38	5	3 ; (E2, E4, E9) = 30%
6. Classe (sociale)	37	5	2 ; (E5, E9) = 20%
7. Émotions	1	0	2 ; (E3, E4) = 20%
8. Rites langagiers	0	0	2 ; (E8, E10) = 20%
Total	749		

Tableau 10 - Textes 1- 6 : Décompte²⁷ de la hiérarchisation des notions avec mise en regard des indicateurs centraux par nombre d'enseignants

La comparaison statistique de la hiérarchisation a permis de relever deux autres différences. D'abord, l'indicateur « Émotions/responsabilité » n'est mentionné qu'une seule fois (texte 3) et ce de façon oblique. Deuxièmement, les textes ne font aucune mention des « rites langagiers » qui se déroulent dans le milieu familial des élèves. Ce qui suscite un questionnement sur la véritable importance pour l'ensemble des auteurs dans leur de ces deux notions pourtant prépondérantes chez les enseignants interrogés. Car cette minoration, voir absence des ces réalités pourrait cacher un discours implicite similaire à celui mis au jour dans le texte 6 intitulé « *PM Golding Says the Debate on Teaching Patois Signifies an Admission of Failure* ». C'est-à-dire que les pratiques langagières réelles de la population ne sont pas valorisées ni considérées comme valorisantes.

Toutefois, en dépit de ces différences observées les deux classements ne se divergent pas d'une manière significative. Car *comme le montre le tableau* ci-dessus, les résultats de l'évocation hiérarchisée des autres notions dans les textes montrent que ces documents ainsi que la représentation des enseignants s'articulent globalement autour des mêmes préoccupations. En effet dans l'ensemble, les éléments stables de la représentation sociale des enseignants concèdent avec les principes essentiels traités dans les textes. Cette dimension consensuelle du sens commun étant sans doute essentielle pour faire fonctionner le mécanisme éducatif.

En ce qui concerne le traitement des indicateurs « contextes adaptés à la situation » et « langue maternelle » dans les six textes, ils font figure des croyances plus implicites. Ce qui s'explique par le fait qu'ils ne sont pas directement liés aux attentes de développement économique. En effet ils sont le plus souvent évoqués dans le cadre de la méthodologie pédagogique. C'est-à-dire la manière dont la prise en charge de ces deux éléments pourrait permettre aux enseignants de mieux dispenser ses cours. Toutefois il n'est pas pour autant question pour les auteurs de renier le rôle important joué par le créole dans l'identité culturelle et sociale du pays. En effet, l'affirmation des valeurs nommées et explicitées à ce sujet étant la plus nette, et ce dans les six textes. Nous retrouvons la même pondération chez les enseignants en ce qui concerne cet indicateur.

²⁷ Les pourcentages sont arrondis

Bien que la place faite aux réalités sociales semble moins importante, le discours socio-économique fait surface plutôt à travers les éléments « anglais - langue officielle » et « classe (sociale) ». Car dans les textes la langue est présentée comme étant tributaire de la classe sociale. Ainsi, dans leur ensemble, les textes prônent un enseignement de la langue officielle. Pour les auteurs des textes comme pour les enseignants, l'enseignement de l'anglais aux créolophones permettrait de créer un sentier qui mène donc vers des horizons de socialisation et d'autonomisation des élèves.

Conclusion

Pour clore la discussion, notons que, bien qu'il y ait continuité sur le plan des valeurs identitaires et intellectuelles, le discours des enseignants renferme plus de nuances que se traduisent essentiellement par des différences idéologiques et pédagogiques. Tandis que le discours officiel se construit davantage sur les impératives de la mondialisation et l'ouverture sur le monde. Je mentionne également un autre point qui est lié aux besoins du développement économique. C'est le rapport ambigu entre le terme « jamaïquin » dans les deux formes de discours. Car pour les enseignants cet indicateur relève plutôt d'une valeur idéologique identitaire, tandis que certaines évocations officielles le relèguent d'une simple nomination géopolitique. Ces ambiguïtés pourraient contribuer à alimenter les débats actuels sur le rôle du créole dans l'enseignement.

Références bibliographiques

- Abric J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- Abric J.-C. (1984). « L'approche structurale des représentations sociales : développements récents ». *Psychologie et société*, 2(4). pp. 81-104.
- Adam J.-M. (1984). *Le Récit*, Paris, PUF, collection Que sais-je ?
- Bertaux D. (2005). *Les Récits de vie, L'enquête et ses méthodes*, Paris : Armand Colin, Collection 128.
- Cain A. (2008). « Méthodologie d'analyse linguistique : extension à d'autres domaines de recherche en didactique des langues ». In Chini D. & Goutéraux P. (dir). *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères : Travaux du GEPED*. Paris : Ophrys. pp.155 – 170
- Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Devonish H. (2004). "Jamaican Creole and Jamaican English: phonology". In Schneider *et al.* (Eds.). *A Handbook of Varieties of English*. Vol. 1. Phonology. Berlin: de Gruyter.
- Migge B., Leglise I. & Bartens, I. (2010). "Creoles in education: A discussion of pertinent issues". In Migge B., Leglise I. & Bartens, I. (Eds). *Creoles in education: An appraisal of current programs and projects*. Amsterdam: John Benjamins.
- Moliner P. (1994). « Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales ». In Guimelli, C. (dir). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé. pp. 199-232.

Pollard V. (2003). *From Jamaican Creole to Standard English: A Handbook for Teachers*.
Mona: University of the West Indies Press.

Poirier J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1996). *Les récits de vie, théorie et pratique*.
Paris : Édition PUF, collection : Le Sociologue

La conceptualisation de l'imparfait et du passé composé chez les apprenants finnophones : l'appui du complément d'objet

Ana-Maria Cozma

Département de français, Université de Turku, Finlande

Affiliée au CoDiRe – EA4643, Université de Nantes

La distinction entre passé composé et imparfait fait partie des questions de grammaire qui posent souvent problème dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Les méthodes et les grammaires de FLE insistent donc inmanquablement sur les différences d'emploi de ces deux temps verbaux, sur leurs fonctions discursives, généralement en soulignant leur complémentarité dans le cadre d'un récit. Ces descriptions se basent sur celles fournies par les grammaires de référence du français. Or, dans un contexte d'apprentissage où l'écart entre la langue de l'apprenant et le français cible est considérable, tel le contexte finnophone, la question se pose du degré de pertinence de ces descriptions, à savoir dans quelle mesure ces descriptions grammaticales de référence sont adaptées au public d'apprenants finnophone, étant donné la distance conceptuelle que les apprenants finnophones doivent parcourir d'une langue à l'autre.

La réflexion que nous menons dans cet article est basée sur notre volonté, en tant qu'enseignant francophone, de proposer des explications grammaticales qui soient adaptées à nos apprenants finnophones. Pour ce qui est de l'opposition aspectuelle entre passé composé et imparfait qui nous intéresse ici, nous cherchons à déterminer quel est le chemin que l'apprenant finnophone doit parcourir pour arriver à conceptualiser ces deux temps verbaux. Nous cherchons également à identifier quels exercices s'avèrent plus efficaces dans le parcours de conceptualisation, en lien avec la manière dont les grammaires du français pour finnophones décrivent cette opposition aspectuelle. Pour ce faire, nous prendrons en compte, dans une approche contrastive, les réalisations en finnois des aspects duratif et ponctuel qui sont sous-jacents respectivement à l'imparfait et au passé composé français.

1. L'opposition imparfait / passé composé

Lorsqu'ils sont abordés dans leur complémentarité, le passé composé et l'imparfait ne sont pas décrits dans toute l'étendue des valeurs temporelles/modales qu'ils peuvent prendre. Néanmoins, l'avantage de ce contraste est que les deux formes verbales s'éclairent mutuellement, et c'est cet éclairage qui nous intéresse tout particulièrement ici, dans la perspective de l'enseignement/apprentissage du FLE.

La description contrastée du passé composé et de l'imparfait fait appel à la notion d'aspect, qui est utilisée pour désigner la structure interne de la situation ou du procès exprimé par le verbe. Dans le cas du français, on considère, sur le modèle des langues slaves pour lesquelles la notion a initialement été utilisée, que l'aspect est une caractéristique des verbes, et

éventuellement des noms déverbaux. C'est cette vision qui est reprise dans l'enseignement du FLE, alors qu'en réalité elle n'a rien d'absolu, puisqu'il y a des langues dans lesquelles ce n'est pas nécessairement le verbe qui porte les marques aspectuelles.

1.1. Des grammaires françaises ...

Pour prendre l'exemple de la *Grammaire méthodique du français* (Riegel *et al.*, 1994), qui est l'une des grammaires de référence en France, deux oppositions aspectuelles sont données comme inhérentes à la conjugaison des verbes en français : accompli/non accompli et sécant/non sécant. Par 'accompli' on entend que le procès est envisagé « au-delà de son terme, comme étant réalisé, achevé : le repère T' est situé au-delà de la borne finale », tandis que l'inaccompli « saisit le procès en cours de déroulement : le repère T' peut se situer en différentes positions entre les bornes initiale et finale » (*Ibid.* : 292). Cette opposition aspectuelle est systématique en français, où elle est marquée par l'opposition entre formes simples (aspect inaccompli) et composées (aspect accompli). Par ailleurs, les auteurs précisent que les formes composées servent aussi à exprimer l'antériorité par rapport à une autre action ; de ce point de vue, « [l]e mélange d'une valeur aspectuelle d'accompli et d'une valeur temporelle d'antériorité est compliqué, dans le cas du passé composé (*Il a voyagé*), par sa concurrence avec le passé simple (*Il voyagea*) » (*Ibid.* : 293). Quant à l'opposition aspectuelle sécant/non-sécant, elle est équivalente de l'opposition duratif/ponctuel, mais les termes 'sécant' et 'non-sécant' sont préférés par les auteurs en raison du fait que, contrairement à 'duratif' et 'ponctuel', ils ne font pas penser que la durée ou la brièveté du procès serait pertinente. Cette opposition se réfère, en effet, à la saisie interne du procès dans son déroulement, pour le sécant, (« l'intervalle de référence du procès est envisagé sans limites ; il est perçu de l'intérieur et découpé en deux parties : une partie réelle nette et une partie virtuelle floue, à cause de l'effacement de la limite finale »), par opposition avec la saisie externe du procès dans sa totalité (« [l]e procès perçu suivant l'aspect non-sécant est au contraire saisi globalement, de l'extérieur, et enfermé dans des limites ; en particulier, une borne finale lui est assignée », p. 294). C'est cette opposition aspectuelle qui est manifeste dans les couples imparfait/passé simple ou imparfait/passé composé : « L'opposition entre les aspects sécant et non-sécant concerne principalement le couple imparfait-passé simple (ou, éventuellement, imparfait-passé composé) » (*Ibid.* : 296).

La grammaire ne traite pas l'aspect comme étant une catégorie uniquement liée à la morphologie verbale. Elle prend également en considération le sens même des verbes – dans ce cas on parle de 'modes d'action', d'après le terme allemand 'Aktionsart' –, ainsi que tous les autres moyens linguistiques qui expriment des manières d'appréhender un procès : les préfixes et suffixes dérivatifs, les périphrases verbales, les compléments circonstanciels, la présence ou l'absence d'un complément d'objet (Riegel *et al.*, 1994 : 296 ; Wilmet, 1997 : 325). Ainsi, en français, lorsqu'on distingue aspect sémantique inhérent au sens des verbes et aspect morphologique inhérent aux formes verbales, on utilise des termes spécifiques : 'sécant/non-sécant' ou 'duratif/ponctuel' sont utilisés pour l'aspect morphologique, tandis que 'imperfectif/perfectif' s'utilisent pour l'aspect sémantique, lexical. Cette distinction permet de mettre en relief la manière dont l'aspect lexical et l'aspect morphologique interagissent : la préférence – mais qui n'a rien d'exclusif – des verbes imperfectifs à se combiner avec des formes verbales duratives et celle des verbes perfectifs à se combiner avec des formes ponctuelles, ainsi que certaines valeurs de l'imparfait lorsqu'il se combine avec des verbes perfectifs, notamment les valeurs de l'imparfait d'habitude ou de l'imparfait narratif.

Pour en venir à l'opposition entre imparfait et passé composé/simple, c'est donc avant tout l'aspect sécant/non-sécant, i.e. duratif/ponctuel, qui est pertinent (perception du procès « de l'intérieur » *versus* « de l'extérieur »), avec toutes les conséquences que cela entraîne notamment pour ce qui est des bornes initiale et finale du procès, pour l'(in)capacité à constituer un repère temporel nouveau dans le texte, l'(in)aptitude à marquer la succession chronologique, l'importance plus ou moins grande des événements dans le cadre d'un récit. Il est d'ailleurs remarquable qu'après avoir décrit le passé simple, Riegel *et al.* (1994) abordent l'imparfait à travers une comparaison systématique au passé simple :

A la différence du passé simple, l'imparfait est un temps analytique, exprimant l'aspect sécant. Avec l'imparfait en effet, le procès est perçu "de l'intérieur", ce qui permet de le séparer en deux parties et de distinguer ce qui est effectivement réalisé de ce qui ne l'est pas encore (...). Le passé simple, au contraire, envisage globalement le procès, pour ainsi dire "de l'extérieur", sans l'analyser en deux parties : il observa présenterait un tout global, non décomposé. (...) Par opposition au passé simple, l'imparfait n'envisage pas les limites du procès, auquel il n'assigne ni commencement ni fin. L'imparfait s'accorde ainsi avec l'expression de la durée ; selon le sens du verbe, le procès n'est pas forcément long objectivement, mais il est perçu "de l'intérieur" dans son écoulement, dans la continuité de son déroulement, sans terme final marqué. (...) L'imparfait s'accorde donc bien avec le sémantisme des verbes imperfectifs, comme lui dépourvus de limites nettement marquées. Un complément de temps peut poser une limite initiale (...) plus difficilement une limite finale. (...) L'imparfait ne peut guère introduire à lui seul un repère temporel nouveau, mais il s'appuie généralement sur un repère temporel installé par un verbe antérieur ou une indication temporelle (...). Dans un récit, il présente des actions secondaires, place les faits à l'arrière-plan : commentaires, explications, descriptions, etc. Son aspect analytique permet d'introduire une rupture, exprimée par le passé simple : Une nuit qu'il dormait, il crut entendre quelqu'un l'appeler (...). Le passé simple vient interrompre le procès à l'imparfait en dissociant ses deux parties : la partie initiale est réalisée, la partie virtuelle est annihilée. En outre, l'imparfait est apte à présenter des faits simultanés, à les juxtaposer, sans marquer la succession chronologique, à la différence du passé simple. Les procès sont envisagés à partir d'un même point référentiel. L'imparfait est ainsi employé dans les passages descriptifs (...). Cependant, tout en ne l'indiquant pas par lui-même, l'imparfait n'exclut pas la succession chronologique (...) (Riegel *et al.*, 1994 : 305-307).

Partant de cette dernière phrase citée, nous tenons à noter également que les auteurs mettent en garde contre l'application exclusive des spécificités qu'ils affirment : si le passé simple a comme fonction de marquer la succession chronologique dans un récit, cette fonction n'est pas totalement exclue pour l'imparfait ; le fait que l'imparfait s'accorde avec l'expression de la durée n'a rien à voir avec la longueur ou la brièveté de l'événement ; il n'est pas exclu que le passé simple et l'imparfait s'utilisent avec des verbes qui leur sont contraires, mais dans ce cas l'on obtient des effets de sens particuliers, etc.

Cette description des particularités de l'imparfait et du passé composé/simple est une articulation de deux perspectives différentes, l'une de nature aspectuelle, dans le sillage des études réalisées pour d'autres langues, notamment les langues slaves, et faisant intervenir également les 'modes d'action', et l'autre de nature textuelle, initiée par Weinrich (1964/1973), et qui pose des principes liés à la structuration des événements par premier plan et arrière-plan dans le cadre d'un récit. Il existe également d'autres visions de l'aspect, telle celle du guillaumien Wilmet (1997 : 109), reprise par exemple par Delbart pour le domaine du FLE, ainsi que des descriptions plus complexes du couple imparfait/passé composé, notamment celle de Vetters (1996 : 142), qui met à profit, entre autres, l'idée que l'imparfait est un temps anaphorique qui entretient un rapport méronomique avec son antécédent. Cette

dernière idée est défendue notamment par Berthonneau et Kleiber (1993).

Pour aller plus loin, on peut constater que, de manière générale, aujourd'hui, outre les conceptions morphologiques et sémantiques de l'aspect, même en français, la tendance est à décloisonner la notion d'aspect et à l'étendre également aux catégories non-verbales, par exemple en établissant des correspondances entre l'opposition massif/comptable caractéristique des nominaux et l'opposition duratif/ponctuel inhérente au système verbal (Anscombe, 1986 ; Pottier, 2012 ; Huumo, 2010). Nous pensons que l'enseignement du FLE gagnerait à mettre à profit cette vision plus récente de l'aspect, qui serait sans doute mieux adaptée à une plus large variété d'apprenants, venant d'horizons linguistiques plus variés ; c'est cette position que défendons à travers cette étude menée dans un milieu finnophone d'apprentissage du français. Car, s'il ne fait pas de doute qu'il y a des correspondances à établir entre aspect sémantique (inhérent à la signification des verbes) et aspect morphologique (marqué sur le verbe, à travers la conjugaison), le traitement de l'aspect peut être facilement élargi à toutes les catégories lexicales et morphologiques, et en l'occurrence aux catégories nominales.

1.2. Aux grammaires pour apprenants du français

On peut lire dans Riegel *et al.* (1994 : 295) :

L'opposition sécant/non-sécant, exprimée par les temps du verbe, s'articule avec l'opposition imparfaitif/perfectif, véhiculée par le sens des verbes. Ceux-ci s'accordent logiquement avec l'aspect non-sécant quand ils sont imparfaitifs (Julien lisait) et avec l'aspect non-sécant lorsqu'ils sont perfectifs (La marquise sortit).

Cette idée, qui a donné naissance à des règles erronées en FLE, est néanmoins nuancée par les auteurs immédiatement après :

Quand un verbe perfectif s'emploie à un temps exprimant l'aspect sécant comme l'imparfait, l'énoncé peut prendre une valeur itérative ou marquer un effet de sens particulier (Ibid.).

et ce n'est pas le seul exemple qu'ils apportent à l'encontre du principe annoncé initialement.

S'il y a effectivement eu, en FLE, des reprises réductrices des théories aspectuelles (comme le constatent notamment Delbart, 1996 ; Vettters, 1996 : 82), aujourd'hui, il ne faut pas rester sur cette vision des grammaires destinées aux apprenants de français. Dans la *Grammaire expliquée du français (niveau intermédiaire)* (Poisson-Quinton *et al.*, 2002/2007 : 139), par exemple, les acquis des théories linguistiques que nous avons rapidement résumés dans la section précédente sont repris avec précaution, tout en étant rendus accessibles à un public de niveau intermédiaire. L'essentiel de l'imparfait est saisi en une seule phrase : « L'imparfait exprime un temps continu, de durée indéfinie, sans que soient indiqués, sauf par le contexte, un début ou une fin de manière précise » (*Ibid.*) et, quant aux relations entre imparfait et passé composé, les auteurs commencent par une mise en garde : « On entend souvent dire : "On utilise le passé composé pour une action ponctuelle et l'imparfait pour une action qui dure longtemps." Ce n'est pas aussi simple ! » (*Ibid.* : 144). Les exemples donnés reprennent l'essentiel des différentes valeurs temporelles qui figurent dans la *Grammaire méthodique du français* : l'imparfait comme « "présent" d'une époque antérieure », l'imparfait comme arrière-plan et comme commentaire, l'imparfait d'habitude, ou encore

l'imparfait de rupture ; le passé composé comme « action achevée au moment où l'on parle, un résultat » ou comme « action terminée dans le passé ». Pour les relations entre imparfait et passé composé, les auteurs donnent à observer deux exemples, basés tous les deux sur un contraste : le premier permet de voir que ce n'est pas la durée de l'action qui compte lorsqu'on emploie le passé composé (*J'ai rencontré Paul le 21 mars 1997. versus J'ai vécu à Lyon pendant vingt-cinq ans.*), le deuxième vise à faire voir que l'imparfait n'a pas la même fonction selon qu'il apparaît seul dans la phrase ou accompagné par un passé composé (*Jadis, beaucoup d'enfants travaillaient aussi dur que les adultes. versus J'ouvrais la porte quand le téléphone a sonné.*) ; ce dernier exemple permet d'aborder l'effet de simultanéité dont s'accompagne parfois l'imparfait, ainsi que l'idée de distribution des événements selon un premier plan et un arrière-plan.

Nous voyons que nous sommes loin de ce qui a pu être reproché à d'autres grammaires de FLE. Cependant, pour ce qui est du public d'apprenants auquel nous nous intéressons, cette description de l'imparfait et du passé composé peut tout de même s'avérer défailante. Les deux oppositions susmentionnées sont certes pertinentes pour rendre compte de la langue française en soi – et peut-être même elles seraient suffisantes pour un autre profil d'apprenants –, mais pour ce qui est des apprenants finnophones, elles auraient besoin d'être accompagnées également d'autres oppositions, qui, bien que moins pertinentes au point de vue de la langue française en soi, leur permettrait de saisir toute la spécificité de ces deux formes.

Car, en l'occurrence, sur les deux oppositions aspectuelles que les grammaires françaises utilisent pour décrire passé composé et imparfait, à savoir accompli/inaccompli et sécant/non-sécant, seule la première est réalisée en finnois à l'aide de la conjugaison ; autrement dit, la seule chose qui est marquée sur le verbe est que l'événement est conçu (ou non) dans ses conséquences au-delà de sa borne finale. La perception de l'événement de l'intérieur ou de l'extérieur n'est pas une question de morphologie verbale, et c'est là toute la difficulté pour les apprenants finnophones.

2. L'expression de l'opposition duratif/ponctuel en finnois

Ainsi, contrairement aux descriptions instaurées et dominantes pour l'aspect dans la langue française, qui abordent l'aspect en rapport avec les verbes, les descriptions de la langue finnoise relient l'aspect en grande partie au domaine nominal. En finnois, deux traits, /±passé/ et /±accompli/, suffisent pour décrire les temps de l'indicatif, qui sont au nombre de quatre.

	/-passé/	/+passé/
/- accompli/	Preesens : <i>syön</i> (a aussi valeur de futur) =Présent : <i>je mange</i>	Imperfekti : <i>söin</i> =Passé composé/simple ou Imparfait <i>j'ai mangé/je mangeai</i> ou <i>je mangeais</i>
/+accompli/	Perfekti : <i>olen syönyt</i> =Passé composé ou Présent <i>j'ai mangé (je mange +depuis)</i>	Pluskvamperfekti : <i>olin syönyt</i> =Plus que parfait : <i>j'avais mangé</i> ou Imparfait (<i>je mangeais +depuis</i>)

Tableau 1. Les temps de l'indicatif du finnois

Toutefois, si seul l'aspect /±accompli/ est porté par le verbe, le finnois dispose d'autres moyens pour marquer les autres aspects, tels le /duratif/ et le /ponctuel/ qui interviennent en français pour l'imparfait et le passé composé. Parmi ces moyens, les plus importants sont les cas nominaux (accusatif, partitif, etc.) et les affixes dérivationnels verbaux.

Il existe de nombreuses descriptions de la réalisation de l'aspect duratif/ponctuel en finnois, la question la plus intéressante étant la manière dont la forme casuelle du complément d'objet direct influence l'interprétation du verbe en finnois (Denison, 1957 : 136 ; Ikola, 1961 : 93 ; Comrie, 1976 : 8 ; Markkanen, 1979 : 58 ; Mahieu, 2009 ; Huumo, 2010, parmi bien d'autres). L'influence du COD, plus précisément l'influence de la nature du référent et de sa réalisation à l'aide de tel ou tel prédéterminant, sur l'interprétation aspectuelle du groupe verbal n'est pas spécifique au finnois ; la question se pose dans le cas du français aussi (*lire* et *lire un livre* ou *lire un journal* ne relèvent pas de la même vision de l'événement ; *Il a dessiné* et *Il a dessiné un cercle* n'ont pas les mêmes implications, cf. Vetters, 1996 : 92-94). Ce qui fait la particularité du finnois est qu'il marque l'aspect duratif/ponctuel à l'aide de la forme casuelle du complément, selon que celui-ci est au partitif ou à l'accusatif (notons au passage que le finnois est une langue sans article, et que les moyens pour actualiser un référent nominal ne sont pas non plus les mêmes qu'en français). Outre cette particularité, le finnois dispose d'autres moyens pour marquer l'aspect, qui ne sont pas nouveaux, mais qui sont peut-être plus fréquents qu'en français : des périphrases verbales aspectuelles, l'affixation, les compléments circonstanciels. Nous illustrerons ces différents moyens linguistiques d'expression avant d'aborder les conséquences qu'ils peuvent avoir sur l'enseignement/apprentissage du français.

En général, lorsqu'un verbe a un complément direct, si celui-ci est au partitif la phrase recevra une lecture durative (équivalente d'un imparfait en français), et s'il est à l'accusatif, il recevra une lecture ponctuelle (équivalente d'un passé composé) :

- **Kirjoitin** kirjettä. (écrire-Imperfekti lettre-sg-partitif) = J'écrivais une/la lettre. (imparfait)
- **Kirjoitin** kirjeen. (écrire-Imperfekti lettre-sg-accusatif) = J'ai écrit une/la lettre. (passé composé)

Mais il y a des verbes qui exigent toujours un COD partitif, et dans ce cas la phrase reste ambiguë quant à son interprétation durative ou ponctuelle.

- Hän **soitti** pianoa eilen illalla. (jouer-Imperfekti piano-partitif) = Il a joué/Il jouait du piano hier soir.

La distinction s'annule également lorsque le COD est au pluriel partitif :

- **Kirjoitin** kirjeitä. = J'écrivais/J'ai écrit des lettres.

ainsi que lorsque la phrase est niée (car, dans ce cas, le COD est nécessairement au partitif) :

- **En ole kirjoitanut** kirjettä/kirjeitä. = Je n'ai pas écrit/Je n'écrivais pas une/la/de/les lettre(s).

Les cas où le COD permet de désambiguïser l'aspect ne sont donc pas systématiques. La périphrase *olla ...-ssa*, équivalente de *être en train de* est un autre moyen d'exprimer l'aspect (duratif, en l'occurrence ; par ailleurs, la terminaison *-ssa* de l'inessif sert parfois aussi à traduire certains emplois de l'imparfait du français). Les phrases du français comprenant un imparfait et un passé composés simultanés peuvent être rendues en finnois à travers cette périphrase :

- Hän **oli keittämässä** kahvia, kun me **tulimme** sisään. = Il préparait le café quand nous sommes entrés.

Quant aux affixes, ils sont nombreux et certains sont quasi-systématiques, comme c'est le cas pour *re-* en français. Par exemple (voir Lieko *et al.*, 1999 : 73-75 ; Chesterman *et al.*, 1979 : 99-103), les dérivés à l'aide de *-ahta-* correspondent à des 'réalisations instantanées', c'est-à-dire à des événements perfectifs (de *nukkua*, *dormir*, on obtient *nukahtaa*, *s'endormir* ; de *levätä*, *se reposer*, on obtient *levähtää*, avec un sens perfectif) ; les affixes *-ele-*, *-ile-* produisent des actions continues et itératives (de *huutaa*, *crier*, on obtient *huudella*, *crier* ou *criailler*), etc. Certains de ces dérivés sont lexicalisés : *keskustella*, *discuter*, ou *kuunnella*, *écouter* désignent des procès imperfectifs où l'idée fréquentative de l'affixe n'est plus perceptible. Le fait que l'on dispose presque systématiquement de plusieurs dérivés aspectuels pour un même verbe implique que la question de l'aspect sémantique est nettement plus importante en finnois qu'en français. Ainsi, la valeur durative du verbe conjugué *huutelivat* découle dans l'exemple suivant de l'utilisation de l'affixe fréquentatif *-ele-* :

- Pojat **huutelivat** kadulla ('crier'-continu-passé-inaccompli). = Les garçons criaient dans la rue. (imparfait)

Enfin, tout comme en français, l'utilisation des circonstants permet en dernier lieu de désambiguïser une phrase :

- Napoleon syntyi **vuonna 1769**. = Napoléon est né en 1769.

La valeur aspectuelle peut aussi être simplement déduite du contexte, et il y a également des cas d'indétermination aspectuelle.

3. D'une langue à l'autre

En résumant les faits les plus saillants pour ce qui est de l'opposition aspectuelle duratif/ponctuel en finnois, il faut remarquer que cette opposition aspectuelle ne relève pas de la morphologie verbale, mais d'autres moyens linguistiques : le complément d'objet direct dans certains cas bien déterminés, la périphrase verbale *olla ...-ssa*, le cas inessif (*-ssa*), les

affixes verbaux, les compléments circonstanciels de temps. Il existe également des cas d'indétermination, où ni ces moyens, ni le contexte ne permettent de trancher pour une interprétation aspectuelle ou une autre. Etant donné ces différences considérables, il est intéressant de voir de quelle manière les grammaires du français pour finnophones abordent la relation entre imparfait et passé composé.

3.1. Ce que disent les grammaires pour apprenants finnophones

En analysant deux des grammaires du français que les finnophones ont à leur disposition, *La grammaire du français de l'étudiant finnophone* (Kalmbach, 2009/2011) et le *Ranskan kielioppi ja käsikirja* (Nivanka & Sutinen, 2001), nous cherchons à voir dans quelle mesure la perspective sur l'imparfait, le passé composé/simple et leur relation est différente de celle présente dans les grammaires françaises. Pour cette analyse de l'adaptation des descriptions grammaticales au contexte finnophone, nous regarderons seulement les trois temps du passé qui nous intéressent, et sans prendre en compte les emplois modaux de l'imparfait ou les cas où le passé composé se rapporte au présent. Vu que les deux ouvrages ne s'adressent pas au même public – le premier est destiné à des étudiants de niveau avancé, capables de maîtriser une terminologie linguistique plus sophistiquée, le deuxième s'adresse à des lycéens de niveau (pré)intermédiaire –, nous ne chercherons pas à les comparer, mais simplement à apporter deux illustrations pour les adaptations de la grammaire destinées aux finnophones.

Reprenant l'essentiel des explications de la *Grammaire méthodique*, Kalmbach (2009/2011 : 261-265) propose une description principalement depuis la perspective de la langue française. Néanmoins, il facilite l'accès des étudiants aux explications à travers une série d'adaptations. Notamment, il accorde beaucoup d'importance à la terminologie employée, afin d'éviter les confusions créées par la ressemblance entre les formes *imperfekti* et *imparfait*, qui sont loin d'être équivalentes, il choisit d'utiliser le terme 'prétérit' pour remplacer le finnois 'imperfekti', il utilise de nombreuses notes pour des précisions terminologiques, etc. Il précise aussi, quasi systématiquement, quels sont les équivalents finnois des formes décrites pour le français et il prévoit une section portant sur les « équivalents français du prétérit finnois » (p. 264). Ainsi, si la perspective prédominante adoptée est celle du français, lorsqu'il y a des contextualisations, celles-ci sont réalisées ouvertement. Pour souligner la différence entre passé composé et imparfait, Kalmbach utilise des exemples où il y a un contraste entre les deux : un exemple pour le verbe *durer* (au passé composé, et à l'imparfait avec valeur habituelle), mais aussi pour d'autres verbes, afin de montrer que la signification des verbes change selon qu'ils sont utilisés à l'imparfait ou au passé composé (*Quand j'avais dix ans, je suis parti un jour faire un voyage en Italie. / Quand j'ai eu dix ans, je suis parti faire un voyage en Italie. ; Je savais pourquoi il voulait le faire. / J'ai su pourquoi il voulait le faire.*).

La grammaire de référence de Nivanka et Sutinen (2001) s'adresse à l'apprenant depuis la perspective de la langue finnoise, et en général sans que cette perspective soit explicitée. Les sections du livre qui nous intéressent (*Ibid.* : 116-126) donnent l'impression que le français y est décrit de manière absolue (par des règles qui ne font pas intervenir le finnois), alors qu'en réalité les descriptions sont fortement structurées relativement à la langue des apprenants. Pour commencer par les éléments les plus directement visibles, la terminologie du finnois est conservée et c'est la terminologie du français qui vient se greffer là-dessus (étymologie des termes à l'appui), la morphologie et la syntaxe occupent presque la moitié de l'espace de ces

sections, les exemples sont tous accompagnés de leur traduction en finnois. Mais bien que les exemples figurent d'abord en français et ensuite en finnois, on s'aperçoit rapidement qu'ils ne sont pas choisis par rapport au français, mais par rapport au finnois, dans une perspective contrastive, en partie pour ajuster aux constructions possibles du français la variété des structures équivalentes en finnois. Cette perspective devient fortement manifeste à la fin, dans les deux pages consacrées aux différences entre imparfait et passé composé, où l'on termine par des illustrations du fait que la différence entre les deux temps du français peut être rendue en finnois par la forme casuelle du COD ou carrément par des verbes différents (ce sont là les seuls passages où la perspective depuis le finnois est donnée à voir ouvertement). Le but de Nivanka et Sutinen ne nous semble pas être de saisir à tout prix toute la subtilité du passé composé et de l'imparfait, mais de donner une liste simple d'emplois représentatifs du français et pertinents pour l'écart entre français-finnois. Pour souligner les valeurs aspectuelles de la forme verbale, les auteurs s'appuient sur d'autres éléments de la phrase qui les explicite : un grand usage des adverbes (*tout à coup, soudain, encore, toujours*, etc.), mais aussi des conjonctions de subordination (*comme, pendant que*, etc.), et d'autres expressions revoyant à la durée (*depuis, cela faisait ... que*, etc. : *J'étais à Paris depuis deux mois quand je l'ai rencontré*). Parfois les exemples peuvent surprendre par les éléments supplémentaires qu'ils contiennent, éléments qui ne semblent pas indispensables a priori pour illustrer les valeurs du passé composé et de l'imparfait en français :

- Il mangeait tous les jours une pomme. = *Hän söi joka päivä yhden omenan.* (la traduction comprend un complément d'objet direct total *yhden omenan, une pomme*, à l'accusatif, mais dont l'effet ponctuel est annulé par l'adverbe de fréquence *joka päivä*)
- Mais plus tard, chaque fois qu'il venait, il restait trois heures. = *Mutta myöhemmin joka kerran käydessään hän viipyi tuntia.*
Toujours quand il partait, il m'embrassait. = *Aina kun hän lähti, hän halasi minua.* (ces exemples, avec un double circonstanciel de temps, sont motivés par des phrases que l'on rencontre facilement en finnois)

Il semble évident que les exemples retenus cherchent à mettre en évidence la variété des valeurs de l'imparfait en rapport avec les structures différentes du finnois qui les traduisent :

- J'approchais de la maison, quand j'ai vu la voiture arriver. = *Olin lähestymässä taloa, kun näin auton tulevan.* (c'est surtout la traduction à l'aide de la périphrase *olla ...-ssa* qui est éclairante pour les cas où l'imparfait et le passé composé apparaissent dans une même phrase)
- J'étais à Paris depuis deux mois quand je l'ai rencontré. = *Olin ollut Pariisissa jo kaksi kuukautta, kun tapasin hänet.*
Il y avait longtemps qu'on nous attendait. = *Meitä oli odotettu jo kauan.* (dans ces cas, avec *depuis*, l'imparfait français se traduisant en finnois par le Pluskvamperfekti)

De nombreux contrastes sont utilisés pour éclairer tantôt le passé composé en rapport à avec l'imparfait, tantôt l'inverse :

- Le procès a duré trois mois. = *Oikeudenkäynti kesti kolme kuukautta.*
Le procès durait depuis trois mois. = *Oikeudenkäynti oli kestänyt jo kolme kuukautta.* (l'imparfait se traduisant ici par le Pluskvamperfekti)

- Le dimanche, nous allions visiter les musées. = *Sunnuntaisin kävimme museoissa.*
Dimanche, nous avons visité un musée. = *Sunnuntaina kävimme museoissa.*

On constate aussi des cas d'impossibilité à rendre la différence de valeur aspectuelle en finnois :

- L'été dernier je nageais tous les matins. = *Viime kesänä kävin joka aamu uimassa.*
L'été dernier j'ai nagé tous les matins. (même traduction que pour l'imparfait, la différence d'aspect n'étant pas rendue en finnois).

Si l'on compare maintenant ces contextualisation de la grammaire avec la *Grammaire expliquée du français* que nous avons prise comme exemple dans la section 2.2, nous constatons que les valeurs énumérées pour le passé composé sont très différentes dans les deux livres (avec seulement deux ou trois points communs), que sur les quatre valeurs de l'imparfait dans la *Grammaire expliquée*, deux (l'imparfait comme « présent » d'une époque antérieure et l'imparfait de rupture) ne sont pas mentionnées par le *Ranskan kielioppi* (où on trouve pourtant trois valeurs nouvelles) et que la grammaire finlandaise insiste sur les différences entre imparfait et passé composé en contrastant généralement des phrases ayant un même verbe, tandis que ces différences ne sont pas vraiment développées dans la grammaire française, ou alors, lorsqu'elles le sont, les exemples contrastés font intervenir des verbes différents. La description donnée par le *Ranskan kielioppi* apparaît donc clairement comme étant une forme d'adaptation des descriptions grammaticales au public finnophone.

3.2. La distance conceptuelle à parcourir

Derrière cette contextualisation des descriptions grammaticales de *Ranskan kielioppi*, il y a le très grand écart entre la conceptualisation de l'opposition aspectuelle duratif/ponctuel en français et en finnois. Outre cette distance conceptuelle à parcourir par l'apprenant finnophone, il y a aussi la distance que l'enseignant francophone doit parcourir à son tour pour identifier les difficultés des apprenants finnophones. En tant qu'enseignant francophone n'ayant pas accès à la langue des apprenants, les grammaires françaises dont nous disposions au moment de l'enseignement qui est à l'origine de cette réflexion ne nous ont pas permis de proposer d'emblée un bon choix d'activités en lien avec l'emploi discursif que nos apprenants devaient faire du passé composé et de l'imparfait. La tâche de nos étudiants était de rédiger un récit au passé. Le niveau de français des étudiants variant de B1 pour certains à C1 pour les plus forts, cela impliquait qu'ils étaient à des étapes de conceptualisations différentes des temps du passé. Nous avons donc dû multiplier les approches de la relation imparfait/passé composé, et ce faisant, nous avons pu voir lesquelles étaient les plus productives.

C'est ainsi que nous avons pu constater que les explications que l'on trouve généralement dans les grammaires françaises ne sont pas adaptées aux difficultés des apprenants finnophones, que de leur point de vue, ces explications devaient plutôt correspondre à un point d'aboutissement de leur effort de conceptualisation en français qu'à des explications utiles pour les étapes intermédiaires. Les activités auxquelles nous avons fait appel ont été au nombre de quatre. Nous avons commencé par donner des explications à l'aide de schémas chronologiques dessinées au tableau qui visaient à illustrer des phrases comportant deux actions, l'une à l'imparfait, l'autre au passé composé. Nous basant sur l'approche textuelle des deux temps du récit, nous avons ensuite demandé aux étudiants de relever sur deux colonnes tous les verbes au passé composé et tous ceux à l'imparfait, afin de faire apparaître,

d'une part, l'ensemble des événements d'arrière-plan et, de l'autre, la succession des actions ; les étudiants ont également fait cet exercice pour leurs propres productions écrites. Pourtant, ces activités ne semblaient pas aider justement les étudiants qui avaient le plus de difficultés et qui auraient eu le plus besoin d'explications. Revenant alors à des exercices basiques de transformation ou à trous, etc., nous avons constaté que certains exercices semblaient plus éclairants que d'autres : il s'agissait de ceux qui faisaient intervenir la double perspective durative/ponctuelle pour un même verbe, c'est-à-dire la saisie tantôt de l'intérieur, tantôt de l'extérieur pour un même événement. Parmi ces exercices, certaines phrases variaient les prédéterminants du complément d'objet direct, ce qui rendait tout d'un coup fortement perceptibles pour l'étudiant les valeurs aspectuelles du passé composé et de l'imparfait :

- Il paraît que ton frère avait un stand au Salon des Antiquaires. Que vendait-il ? *versus* Qu'a-t-il vendu ? (*suggestions* : des meubles, deux meubles, un meuble).

Nous avons également pu constater que les situations où il y avait deux verbes, l'imparfait servant de cadre au passé composé – situations sur lesquelles les grammaires du français insistent beaucoup –, étaient moins faciles à saisir pour les étudiants :

- Quand tu es entré dans la salle, qu'est-ce qui se passait ? *versus* qu'est-ce qui s'est passé ? (*suggestions* : se taire, sortir de la salle, discuter, lire le journal).

Enfin, en un quatrième temps, nous avons demandé aux étudiants de revoir à deux ou à trois les exercices en question, afin qu'ils puissent verbaliser en finnois leur perception des phrases, éventuellement pour qu'ils puissent faire appel à la traduction aussi. Notons qu'en travaillant l'opposition imparfait/passé composé, nous avons également pu voir les difficultés liées à la morphologie ou à la syntaxe des deux temps verbaux, sans cependant nous y attarder, n'étant pas dans un cours de grammaire à proprement parler. Ces difficultés sont en partie liées – du moins pour les apprenants d'un niveau moins avancé – à la terminologie grammaticale du finnois : le terme *imperfekti* a comme équivalents français l'imparfait et le passé composé/passé simple, et les formes simples et composées ne recouvre pas en français et en finnois.

Au-delà de ces difficultés d'ordre plutôt formel, les efforts des apprenants finnophones pour conceptualiser l'opposition imparfait/passé composé vient des systèmes aspectuels totalement différents. Ainsi, partant d'un aspect marqué sur le nom en finnois (à l'aide des cas partitif, accusatif ou inessif), le finnophone doit arriver à un aspect marqué sur le verbe. D'un aspect à dominante lexicale (exprimé par des affixes dérivatifs), il doit passer à un aspect grammatical, lié à la morphologie du verbe. D'un aspect vague et indéterminé, il devra arriver à l'explicitation systématique de l'aspect. Enfin, il va également devoir intégrer les différents effets de sens spécifiques à l'imparfait et au passé composé pris indépendamment.

C'est cette distance qui a rendu pertinente une contextualisation de la grammaire du français telle celle de *Ranskan kielioppi*. C'est aussi en raison de cette distance que nous estimons que les explications récurrentes pour l'imparfait et le passé composé dans les grammaires françaises (l'explication aspectuelle, l'explication textuelle, notamment) décrivent les temps tels qu'ils sont conceptualisés au final, et ne permettent pas aux apprenants d'accéder à cette conceptualisation par étapes, à partir du système de leur langue de départ. Par conséquent, nous pensons que le traitement de l'opposition imparfait/passé composé devrait être décroisé, car elle ne relève pas uniquement du système verbal, mais elle interagit avec des catégories nominales (même en français), tels les prédéterminants, la nature du complément direct, tout comme elle entre en interaction avec les compléments

circonstanciels de temps. Dans ce sens, il faut noter qu'en finnois les difficultés d'apprentissage du français liées à l'opposition aspectuelle duratif/ponctuel interfèrent avec celles liées aux prédéterminants, étant donné que le finnois est une langue sans article, ce qui laisse penser que les choses sont plus complexes que nous n'avons su le montrer dans cette étude.

Conclusions

La distance que l'apprenant finnophone doit parcourir pour maîtriser l'opposition aspectuelle duratif/ponctuel caractéristique de la paire imparfait - passé composé en français revient à passer d'un aspect marqué sur le verbe à un aspect marqué sur le nom, d'un aspect davantage lexical-sémantique à un aspect grammatical-morphologique, et de l'indétermination aspectuelle à une explicitation systématique de l'aspect. Les descriptions que les grammaires de référence du français donnent de la complémentarité aspectuelle entre imparfait et passé composé, reprises par les méthodes et les grammaires de référence du FLE, n'aident pas l'apprenant finnophone à parcourir cette distance conceptuelle, mais conviennent plutôt à des niveaux avancés de maîtrise du français. Ces descriptions sont la plupart du temps dominées par l'idée de perspective textuelle créée par l'utilisation conjointe des deux formes verbales : arrière-plan pour les événements à l'imparfait, premier plan pour les événements au passé composé ; par ailleurs, dans une approche purement aspectuelle, certaines évoquent la prédisposition des verbes à se combiner avec l'une ou l'autre des deux formes verbales : les verbes perfectifs avec le passé composé/simple, et les verbes imperfectifs avec l'imparfait – prédisposition qui n'a rien d'exclusif pour les grammaires, mais qui a été parfois reprise de manière réductrice par les manuels de FLE. Or, si l'on critique une telle réduction, la description en termes de perspective narrative, quant à elle, n'est pas remise en question : on continue à contraster l'imparfait qui donne le cadre de l'histoire et le passé composé qui sert à la succession d'actions dans ce cadre.

Cependant, conformément aux exercices décrits plus haut, le contraste qui s'avère être le plus approprié pour un public finnophone n'est pas celui entre arrière-plan et premier plan narratifs, mais celui qui se base sur des exemples faisant apparaître un même verbe, accompagnés éventuellement de leur traduction lorsque celle-ci rend visible l'aspect tel qu'il est lexicalisé par les verbes du finnois. Ainsi, la distance conceptuelle dont il a été question dans cet article constitue un argument en faveur d'une reconsidération de la place de la grammaire dans l'enseignement du FLE telle que la préconise Beacco (2010), et en faveur de la priorité à accorder aux adaptations contextualisées de la description grammaticale sur les descriptions grammaticales de référence, voire sur celle des grammaires de FLE tout public.

Bibliographie

Anscombe J.-Cl. (1986). « L'article zéro en français : un imparfait du substantif ? ». *Langue française*, 72. pp. 4-39.

Beacco J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

Berthonneau A.-M. & Kleiber G. (1993). « Pour une nouvelle approche de l'imparfait :

l'imparfait, un temps anaphorique méronomique ». *Langages*, 112. pp. 55-73.

Chesterman A. et al. (1979). *Finnish into English. An introduction to translation*. Helsinki: Gaudeamus.

Comrie B. (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.

Delbart A.-R. (1996). « Interdit d'interdire... sur quelques abus d'autorité dans les manuels et les grammaires FLE ». *Le langage et L'homme*, 31. pp. 303-311.

Denison N. (1957). *The partitive in Finnish*. Helsinki : Suomalainen Tiedekatemia.

Huomo T. (2010). "Nominal aspect, quantity, and time: The case of the Finnish object". *Journal of Linguistics*, 46(1). pp. 1-43.

Ikola O. (1961). *Lausen kysymyksiä*. Helsinki : Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kalmbach J.-M. (2009/2011). *La grammaire française de l'étudiant finnophone*. Jyväskylä : Université de Jyväskylä. Disponible en ligne <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37015> [consulté le 24-02-13].

Lieko A., Chesterman A. & Silfverberg L. (1999). *Finnish for translators*. Helsinki : Finn Lectura.

Mahieu M.-A. (2009). « Le partitif et la catégorie de l'aspect ». In Havu E. (dir.). *Langues et identités finlandaises*. Paris : L'Harmattan. pp. 89-104.

Markkanen R. (1979). *Tense and Aspect in English and Finnish. A contrastive study*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Nivanka E. & Sutinen S. (2001). *Ranskan kielioppi ja käsikirja*. Helsinki : Finn Lectura.

Poisson-Quinton S., Mimran R. & Mahéo-Le Coadic M. (2002/2007). *Grammaire expliquée du français (niveau intermédiaire)*. Paris : Clé international.

Pottier B. (2012). « L'aspect est-il vraiment lié au verbe ? ». In Bracquenier C. & Begioni L. (dir.). *L'aspect dans les langues naturelles. Approche comparative*. Rennes : PUR. pp. 137-142.

Riegel M., Pellat J.-C. & Rioul R. (1994/1999). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Vetters C. (1996). *Temps, aspect et narration*. Amsterdam : Atlanta, Rodopi.

Weinrich H. (1964/1973). *Le temps. Le récit et le commentaire*. Paris : Seuil.

Wilmet M. (1997). *Grammaire critique du Français*. Louvain-la-Neuve : Duculot, Hachette.

Les traces de l’agir professoral dans la construction des séquences didactiques

Vera Delorme

Université du Maine

Kamila Sefta

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC

Cet article se propose de mettre en lumière les représentations de l’agir professoral des étudiants de Master FLE, observables à travers l’analyse de séquences didactiques produites dans le cadre de leur formation. Ces représentations permettent de définir un style d’enseignement apparaissant à travers des traces relevées dans le discours de futurs enseignants. Celles-ci donnent à voir le rapport à la langue - à sa matérialité et à son apprentissage - ainsi que la nature de la planification proposée et le degré d’implication personnelle dans l’interaction avec les apprenants. Certains étudiants reproduisent la norme éducative d’enseignement/apprentissage, alors que d’autres sont dans une attitude réflexive, créative et conçoivent et construisent ainsi une méthodologie plus personnelle. C’est de cette action didactique conçue par les étudiants dans un contexte défini au préalable que nous rendons compte.

1. Représentations de l’agir professoral

1.1. Notion de l’agir professoral : genre, style

La notion de l’agir professoral est entendue ici dans la conception de F. Cicurel comme « l’ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer les savoirs ou un "pouvoir-savoir" à un public donné dans un contexte donné. [...] Lorsqu’on parle d’agir, on met l’accent sur le fait que pour accomplir son métier d’enseignant, le professeur exécute une suite d’actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Ces actions ont la particularité d’être non seulement des actions sur autrui mais aussi d’être destinées à provoquer des actions de la part d’un groupe d’individus puisqu’elles veulent provoquer des transformations de savoir et parfois de comportement.» (Cicurel, 2011 :119).

Dans la mesure où l’on s’intéresse aux représentations de l’agir professoral des étudiants en FLE, on essaiera de mettre en évidence la manière dont ils se représentent les actions verbales et non verbales, leur coordination, leur objectif ainsi que l’incidence de ces actions sur les apprenants et l’apprentissage. On suppose que ces représentations de l’agir professoral sont influencées par des modèles intériorisés (Cadet & Causa, 2005) qui sont d’une part des modèles socioculturels, scolaires, théoriques et pratiques, renvoyant à la culture éducative

commune et d'autre part des modèles personnels définissant un style spécifique d'enseignant. Ces modèles partagés représentent un consensus sur des pré-requis théoriques et pratiques de la compétence d'enseignement du FLE et sont ainsi à considérer en lien avec le genre professionnel.

La notion de genre professionnel a été proposée initialement par Y. Clot et D. Faïta qui la définissent ainsi : « Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient et redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous les conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluation présupposée, sans qu'il soit nécessaire de spécifier à nouveau la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme " un mot de passe " connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel. » (Y. Clot et D. Faïta, 2000 : 11).

Nos étudiants construisent leurs compétences d'enseignement. Par conséquent, grâce à leur formation, à leurs représentations sociales et à leurs savoirs ordinaires ils peuvent dès lors se représenter le devoir-faire. Cela sans une application pratique qui définirait leur pouvoir-faire et leur pouvoir-savoir permettant de mettre en acte leur style d'enseignement. Il est à préciser que si les professionnels sont évalués par leur propre communauté, ce qui leur permet d'appréhender le devoir-faire spécifique, les stagiaires quant à eux sont évalués dans le cadre de leur formation didactique. Ce sont donc les représentations du devoir-faire et du devoir-savoir qui sont évaluées à travers la construction de séquences ; le pouvoir-savoir n'étant visible que par la mise en acte de leur savoir dans une pratique de classe. C'est l'analyse du discours qui permettra alors d'appréhender leur style et leurs représentations du pouvoir-faire et pouvoir-savoir.

Concernant la notion de style, F. Cicurel distingue le genre professionnel et le style personnel de l'enseignant : « Le métier d'enseigner est un genre professionnel qui se traduit par des gestes, des obligations, des actes, mais l'enseignant n'en est pas moins libre d'adopter un style personnel (de façon plus ou moins volontaire) qui s'accommode des règles du genre. » (*Ibid.* : 176).

Selon F. Cicurel, le style personnel se définit en fonction de la polarisation sur l'un des quatre plans suivants : langue, planification, interaction avec les apprenants et implication du moi dans l'interaction. Dans le cas de nos futurs enseignants, il s'agit de la construction d'une compétence d'enseignement. C'est à travers cette construction, et non par l'actualisation dans l'action, que se profilent les styles personnels qui seront mis en acte dans leur pratique.

En nous appuyant sur la conception développée par F. Cicurel, on distinguera, dans les représentations observables dans notre corpus, les plans suivants :

- Rapport à la langue et à sa matérialité ;
- Nature de la planification ;
- Interaction avec les apprenants ;
- Rapport à l'apprentissage ;
- Implication personnelle.

Sur chaque plan, émergeront des modèles consensuels qui reflètent la représentation du genre professionnel ainsi que des modèles variables et individuels du style personnel de chaque étudiant.

1.2. Représentations de l'agir professoral dans le discours

En considérant que les séquences réalisées par les étudiants sont un discours, on procédera à l'analyse énonciative qui nous permettra de mettre en évidence leurs représentations. L'analyse portera également sur la construction d'un style d'enseignant défini par une créativité en situation donnée. Il est à préciser que les représentations qui font l'objet de notre étude ne sont pas formulées explicitement dans les séquences, mais apparaissent sous forme de traces discursives que nous pourrions comparer à ce que Kerbrat-Orecchioni (1986) définit comme des sous-entendus et des présupposés dans le discours. On observera dans les écrits des étudiants d'une part, certaines traces de leur formation ainsi que des références à des discours théoriques, et d'autre part, leurs attitudes personnelles et leurs propres visions du métier. L'objectif de notre analyse consiste donc à identifier dans les séquences construites et présentées par les étudiants les traces discursives qui reflètent les représentations de l'agir professoral et ce, dans la perspective d'une modélisation théorique rendant compte des prototypes. Ces derniers nous permettront de voir la matérialité des répertoires didactiques et éclaireront ainsi l'agir professoral objectivable grâce à l'analyse de ces séquences. Par ailleurs, les traces d'un agir professoral, plus créatif et inscrit dans une intersubjectivité discursive, se manifesteront dans le cadre de la classe.

1.3. Présentation du corpus

Notre corpus est constitué d'une vingtaine de séquences didactiques conçues par les étudiants inscrits en Master 1 FLE de l'Université Stendhal – Grenoble 3 et de l'Université d'Angers. Les séquences constituant notre corpus répondent à la consigne donnée par les formateurs. Les consignes proposées comportent des indications sur les objectifs des séquences à concevoir ; il a été exigé également de préciser la nature du public, de ses besoins et du contexte sociolinguistique et socioéducatif dans lequel il est immergé. Plus précisément pour les étudiants de l'université Paris 3 et d'Angers, la consigne était de préciser : le profil des apprenants, leurs besoins, leurs objectifs socioculturels, linguistiques, discursifs et fonctionnels ainsi que les compétences visées et la contextualisation. Seuls les étudiants de Paris 3 devaient verbaliser le choix de l'approche méthodologique. Ceux de Grenoble devaient créer une séquence didactique relative au sujet proposé et sur la base d'une trame définie par le formateur.

La construction des séquences pédagogiques a été effectuée dans le cadre des cours intitulés « Méthodologie d'enseignement du français langue étrangère » (Université Paris3 et Angers) et « Pragmatique et didactique de l'oral » (Université Grenoble 3) pour l'évaluation formative. Dans le cas des étudiants de Paris 3 et d'Angers, les séquences ont été produites en présentiel en binôme/trinôme, ce qui suppose une co-construction du savoir et une concertation avec un échange de représentations. En revanche, les étudiants de l'Université de Grenoble 3 devaient effectuer un travail individuel à distance. On notera ainsi que le contexte de la tâche et le contexte didactique permet non seulement de construire un modèle de compétences mais implique également une projection personnalisée du stagiaire en phase de professionnalisation. Autrement dit, la tâche met l'étudiant dans une situation d'implication et de projection qui favorise l'émergence du sujet-enseignant.

2. Représentations de l’agir professoral dans les séquences didactiques construites par les étudiants

Les représentations de l’agir professoral de nos étudiants sont à considérer comme des « ressources de leurs raisonnements pratiques » (Berthoud, Gajo et Serra, 2005). On suppose que ce sont ces conceptions du métier, nourries par le discours théorique et les savoirs ordinaires, qui détermineront une partie des choix pédagogiques et didactiques (Dufays, 2010) des futurs enseignants. En mettant les étudiants dans une situation de projection on favorise ainsi l’émergence de leur vision de l’action enseignante et les pratiques proposées dans les séquences donnent à voir leur style personnel.

2.1. Rapport à la langue et à sa matérialité

Tout d’abord, les données recueillies nous ont permis d’analyser les représentations du futur enseignant portant sur le système linguistique et la transmission de la langue. Nous avons également pu rendre compte de sa culture éducative, plus ou moins reproduite en raison de la biographie scolaire. A travers l’analyse des extraits présentés ci-dessous, nous observerons donc le rapport des étudiants aux savoirs linguistiques en prenant en compte l’influence des cultures d’appartenance. Concernant ce dernier point, on notera avec Berthoud, Gajo et Serra (2005) que les « liens entre activité métalinguistique et culture éducative ont été montrés à plusieurs reprises, en parlant notamment de ‘culture grammaticale’ ». Les auteurs précisent également que ces liens « Peuvent être rapportés à une culture pédagogique régionale ou nationale [...] mais aussi à une culture méthodologique » (*Ibid.* : 90).

L’extrait suivant offre une belle illustration de ces liens entre d’une part, le savoir linguistique et métalinguistique, et d’autre part le savoir didactique issu de la culture éducative de l’étudiant :

D’après vous, Carmen parle d’un moment passé (avant), présent (maintenant) ou futur (après) ? (Accompagner cette question de gestes et faire au tableau une flèche chronologique).

Sur le tableau, faire deux colonnes : « décrire une action passée : avant... » et « décrire une action présente : maintenant... ».

« Avant (montrer la colonne du doigt) où Carmen achetait-elle ses disques ? » Écrire la réponse dans la première colonne tout en la répétant : « Avant Carmen achetait ses disques chez un disquaire. » Souligner le verbe. (...)

Observer cette nouvelle forme verbale et mettre en couleur les points communs (Extrait 1).

Les représentations apparaissent ici à travers les catégories linguistiques mentionnées (présent, passé, futur, forme verbale) ainsi que par la description de l’action professorale visant à introduire ces catégories en classe (gestes, une flèche chronologique, un tableau à deux colonnes). Les représentations de l’articulation du savoir linguistique et du savoir didactique semblent donc ici fortement influencées par la culture et la méthodologie éducatives françaises.

On retrouve d'ailleurs des représentations similaires de la langue et de son enseignement dans les deux extraits suivants :

Tâches à faire à partir de la recette :

Relever tous les verbes à l'impératif

Répertorier les expressions de la quantité

Lister des mots (...) (Extrait 2).

Il distribue finalement la fiche d'un tableau à double entrée dans lequel ils pourraient noter les mots, les expressions verbales et non verbales pour argumenter, refuser ou accepter (Extrait 3).

L'option choisie est donc souvent prescriptive, normative et liée à la transmission du métalangage, privilégiant la transmission de l'écrit. La vision de la langue en tant que système s'articule sur les pratiques de transmission dont l'objectif est de reproduire et de révéler cette représentation « systémique » du savoir linguistique : relever, répertorier, lister, noter, tableau à double entrée, frise chronologique, etc. Le rapport à la langue qui apparaît dans l'extrait suivant se situe également au niveau métalinguistique mais inclut les dimensions discursive et pragmatique ainsi que socioculturelle et interculturelle.

Il faut bien noter que le terme argumentation ne désigne pas ici la prise de position sur un thème donné (du type « je suis pour/contre... car je pense que...), mais plutôt la capacité à résoudre une conversation conflictuelle à l'aide de justifications introduites par des structures telles que « en fait », « pourtant », « mais » (Extrait 4).

D'un autre côté, celles-ci seront sanctionnées par l'interlocuteur à l'aide de structure souvent porteuses d'émotions comme l'énervement, l'agacement, la compassion : « Mais puisque je vous dis que ce n'est pas possible ! », « Je vous répète que ce n'est pas la peine d'insister ! », « Je suis sincèrement désolée, mais... ».

L'acquisition de ce type d'argumentation est encore plus indispensable pour un apprenant vivant en France car ce système de défense par le langage sert à la fois dans le lieu d'étude mais aussi dans la vie quotidienne.

La référence à la culture éducative propre à l'enseignement de l'argumentation (connecteurs logiques) s'articule ici avec l'aspect pragmatique et affectif du langage (capacité à résoudre une conversation conflictuelle ; structures souvent porteuses d'émotions ; système de défense par le langage). La vision de l'objet d'enseignement, et de l'objectif didactique, semble alors plus large et permet de supposer un style d'enseignement personnalisé.

2.2. Nature de la planification

Les représentations sur la nature de la planification dans l'enseignement nous sont données à voir tout d'abord par des exemples relatifs à la conception que les étudiant se font de la progression :

Nous suivrons une progression allant du global vers le détail, de la compréhension vers la production, simulée d'abord puis réelle (Extrait 5).

On retrouve ici un appareil terminologique issu du paradigme théorique de la didactique des langues. Ce sont donc les représentations d'un savoir disciplinaire qui émergent dans le discours produit par l'étudiant. L'extrait suivant illustre les représentations similaires, repérables dans le discours portant sur l'objectif didactique :

Le but est d'utiliser les nouvelles formulations trouvées au cours de l'activité précédente et le langage non verbal pour construire une argumentation solide. (...) Au cours de cette activité, l'enseignant peut faire un réel travail d'évaluation. (...) L'objectif est toujours centré sur l'argumentation : les étudiants doivent défendre un point de vue en argumentant (...) (Extrait 6).

La séquence pédagogique se termine sur cette activité qui permet de réemployer tout ce qui a été vu dans les activités précédentes dans un autre contexte.

Les traces discursives des représentations reflètent ainsi le discours de formation : enchaînement des activités didactiques, évaluation (un réel travail d'évaluation), continuité de l'objectif général (l'objectif est toujours centré sur l'argumentation), re-contextualisation (réemployer tout ce qui a été vu dans les activités précédentes dans un autre contexte).

Les représentations sur la nature de la planification sont également observables à travers la description que les étudiants se font d'une activité donnée. Ce cas de figure est illustré par les exemples suivants :

1ère écoute sans document, pour une compréhension globale (situation de communication)

2ème écoute sans document compréhension médiane (sens des phrases)

3ème écoute avec texte

jeux de rôle par groupe de quatre : reproduire la situation du dialogue (...)

imaginer un dialogue téléphonique cette fois-ci dans un cadre familial/familier avec une prise de RV également (par ex. invitation pour une fête) et (...) le transcrire à l'écrit. (Extrait 7).

Travail en dyade

L'enseignant distribue la transcription du début de la scène, et chaque groupe doit compléter la suite de la conversation selon son choix (acceptation ou refus face à l'argument et à la demande de l'apprenant), mais il doit y avoir au moins un groupe qui l'accepte et un qui le refuse. Ils ont dix minutes pour compléter les dialogues et pour se préparer à réaliser le jeu de rôle devant la classe (l'un étant la bibliothécaire, l'autre l'apprenant). L'enseignant passe dans chaque groupe d'étudiants, les aide à formuler des idées, des mots ou des expressions et à les corriger si besoin (Extrait 8).

La représentation de la planification dans l'extrait 7 nous a semblé fort distancée de la pratique, voire analogue aux instructions d'un mode d'emploi (à noter l'usage de l'infinitif) ; le facteur « apprenant » n'étant pas pris en compte. Dans le cas d'une mise en acte de cette planification, nous pourrions certainement trouver un grand décalage entre les représentations et les pratiques. Dans l'extrait 8 la planification est plus réfléchie mais reste toutefois une image idéale, ce qui est dû au fait que l'étudiant se représente mal les conditions réelles d'un cours.

2.3. Interaction avec les apprenants

La représentation de la planification dans l'extrait 7 nous a semblé fort distancée de la pratique, voire analogue aux instructions d'un mode d'emploi (à noter l'usage de l'infinitif) ;

le facteur « apprenant » n'étant pas pris en compte. Dans le cas d'une mise en acte de cette planification, nous pourrions certainement trouver un grand décalage entre les représentations et les pratiques. Dans l'extrait 8 la planification est plus réfléchie mais reste toutefois une image idéale, ce qui est dû au fait que l'étudiant se représente mal les conditions réelles d'un cours.

La façon dont l'étudiant – concepteur de la séquence didactique – se représente son rôle dans l'interaction avec les apprenants peut être envisagée sous différentes formes : transmetteur de savoir, facilitateur, médiateur, etc. Il s'agit donc d'observer comment d'une part l'interaction entre l'enseignant et les apprenants est intégrée dans la séquence, et d'autre part comment elle permet de réaliser les objectifs didactiques. On peut définir cet objectif à travers un genre professionnel ou un style personnalisé. Les trois extraits suivants illustrent ainsi ces représentations de l'interaction didactique chez les étudiants :

Enfin les étudiants mettent en commun leurs nouveaux énoncés (...) (Extrait 9).

Cependant, si les apprenants ne s'en sortent pas, ils peuvent demander aux autres de leur proposer une réplique. À la fin de la scène, chacune est amené à donner son avis : l'argumentation a-t-elle été bien menée ? Qu'est ce qu'ils auraient pu faire/dire pour être plus convaincant ?

Ensuite, l'enseignant posera des questions pour les aider à cerner la situation de communication. (...) En effet, l'originalité est encouragée dans cette séquence, l'essentiel est de pouvoir justifier ses raisons et de faire comprendre sa position (accord/désaccord/faire une concession) à son interlocuteur selon le degré de fermeté (...) (Extrait 10).

Regardez les différentes phrases où le verbe « pouvoir » apparaît. A-t-il le même sens dans toutes ces phrases ? (Extrait 11).

2.4. Rapport à l'apprentissage

Nous pourrions rendre compte du rapport à l'apprentissage de nos jeunes enseignants en examinant leur implication dans le domaine abordé, en l'occurrence la didactique des langues et des cultures, mais également leurs considérations quant aux apprentissages acquis ou à construire.

Les extraits suivants illustrent ainsi le rapport à l'apprentissage.

Afin de rendre la séquence plus intéressante, le dialogue est présenté de manière caricaturale : le ou la bibliothécaire aura un caractère ronchon et procédurier. Un personnage caricatural permet ici d'insister sur les différentes émotions, de présenter la situation comme conflictuelle et d'attirer l'attention de l'apprenant (Extrait 12).

On soulignera en particulier ici le souci d'« attirer l'attention de l'apprenant », ce qui laisse supposer une grande importance accordée par le futur enseignant à cet aspect de l'apprentissage.

Note : toutes les remarques seront bienvenues et l'enseignant évitera de corriger par la négative complète. C'est la construction d'un savoir en commun qu'il sera important de favoriser. Toutes les participations, même celles qui ne répondent pas correctement à la question demandée seront valorisées et devraient permettre de réorienter les apprenants (Extrait 13).

Le rapport psycho-affectif à l'apprentissage s'articule ici avec la représentation d'une évaluation formative où l'on tient compte de la motivation de l'apprenant et de sa personnalité.

L'acquisition de ce type d'argumentation est encore plus indispensable pour un apprenant vivant en France car ce système de défense par le langage sert à la fois dans le lieu d'étude mais aussi dans la vie quotidienne [...] (Extrait 14).

Pour cet extrait, on insistera tout particulièrement sur la vision générale de l'apprentissage en lien avec l'usage (l'aspect pragmatique) de la langue. On observe également que l'objectif de l'apprentissage dépasse ici le cadre de la classe : « mais aussi dans la vie quotidienne ».

[...] Personnellement, je pense qu'il est naturel qu'il y ait certains étudiants qui suivent mieux la séquence que d'autres, mais cela ne veut pas pour autant dire que ceux qui ont plus de mal à comprendre ou à s'exprimer ne travaillent pas. D'un côté, peut-être c'est parce que la méthode d'enseignement ne facilite pas leur apprentissage ou peut-être ils sont bloqués sur un point. L'enseignant doit repérer les apprenants qui rencontrent des problèmes dans le suivi de l'apprentissage et essayer de les aider, en modifiant sa méthode par exemple. D'un autre côté, je pense que si un apprenant est motivé, il fait des efforts à participer aux activités en classe et il progresse dans son apprentissage personnel, il doit alors être encouragé (Extrait 15).

On observe dans cet extrait les marques énonciatives de l'émergence de la subjectivité discursive qui donne à voir une représentation personnalisée du rapport à l'apprentissage, notamment à l'évaluation et à la progression. On retrouve ici une revendication d'un style personnel - même si il n'y a pas d'actualisation de discours dans et par l'action - qui apparaît précisément à travers les marqueurs discursifs (personnellement, je pense...).

2.5. Implication personnelle dans l'interaction

Évaluer la co-construction des savoirs nous incite à examiner les interactions entre les différents protagonistes ainsi que l'implication de chacun dans la mise en scène des séquences d'apprentissage.

L'extrait suivant propose une illustration de ce type de représentation chez les étudiants :

L'enseignant demande aux élèves de se mettre d'accord sur un thème de débat. Il divise la classe en deux groupes : l'un « pour », l'autre « contre ». Chaque groupe discute pour trouver des arguments et les note. Puis, l'enseignant demande à deux volontaires de chaque groupe de venir devant la classe. Ils s'assoient de part et d'autre d'une table. Un cinquième étudiant joue le rôle de l'animateur du débat, il se place au centre. L'enseignant donne les consignes : l'animateur est chargé de donner la parole tour à tour à chaque étudiant, en répartissant équitablement le temps de parole entre les « pour » et les « contre ». Les étudiants doivent développer une argumentation solide. Puis, il peut demander au « public » s'il a des questions à poser aux participants au débat. Ainsi, tous les étudiants participent. L'enseignant reste toujours vigilant et recentre le débat si les étudiants s'éloignent trop du thème de départ (Extrait 16).

L'extrait 16 est un exemple de non implication, probablement caractéristique de tous les stagiaires. Cette représentation d'un enseignant qui reste « en dehors » convient à l'image d'un professeur « dirigeant », « chef d'orchestre », etc. Cela pourrait provenir de la culture éducative mais aussi de la formation puisque nous insistons tant sur le contrôle professoral. Et dans la mesure où le contrôle dans les représentations ordinaires rime avec distance, on obtient alors cette image d'un enseignant « en dehors ».

Conclusion

Plutôt que la notion d’agir professoral, cette étude nous permet de mieux définir le style de cet agir qui émerge à travers les traces discursives relevées dans les séquences didactiques proposées par nos futurs enseignants.

Au-delà de la transmission du système linguistique et de sa matérialité, s’imposait un désir de mise en scène discursive. La situation de projection dans laquelle se place l’étudiant, l’incite à faire des choix méthodologiques. Pour ce faire, l’étudiant va s’appuyer sur les représentations qu’il se fait des différents aspects de l’agir professoral C’est donc dans la conception et la construction des séquences didactiques que les futurs enseignants impriment leur style et leur conception du métier.

L’analyse que nous avons présentée a permis de mettre en évidence l’interdépendance entre les représentations des étudiants et les postures d’enseignant qu’ils projettent. Alors que la transmission du système et du métalangage impose une attitude prescriptive de celui dont provient le savoir, celle de la co-construction du discours dans l’interaction sollicite la présence au mieux d’un médiateur et bien souvent d’un interlocuteur dans la classe de langue. Dans une attitude normative, l’objet-langue est posé, catégorisé, analysé à l’aune de la métalangue et de l’écrit. L’interaction permet de donner libre cours à la créativité et à l’intersubjectivité. En retour, ceci ne saurait être sans une réelle implication personnelle de nos stagiaires.

Enfin, on soulignera que notre étude, étant basée uniquement sur l’analyse des séquences, n’est qu’une première approche des représentations de l’agir professoral chez les futurs enseignants, il conviendrait bien sûr d’approfondir la recherche par le recours à d’autres types de données. Néanmoins nous espérons avoir montré la pertinence de cette question dans la réflexion sur l’agir professoral ainsi que son intérêt pour la formation des enseignants.

Bibliographie

Berthoud A.-C., Gajo L. & Serra C. (2005). « Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques ». In Beacco J.-C. *et al.* (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l’enseignement des langues*. Paris : PUF. pp. 89-106.

Cadet L. & Causa M. (2005). « Culture(s) éducative(s) et construction d’un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de Maitrise de français langue étrangère) ». In Beacco J.-C. *et al.* (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l’enseignement des langues*. Paris : PUF. pp. 159 -181.

Cicurel F. (2011). *Interactions dans l’enseignement des Langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Clot Y. & Faïta D. (2000). « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, 4. pp. 7- 42.

Dufays J-L. (2010). « De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d’observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5e secondaire ». In Rispaïl M. & Ronveaux C. (dir.). *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations*. Bruxelles :

Peter Lang, pp. 147-193.

Kerbrat-Orecchioni C. (1986). *L'implicite*. Paris : A. Colin.

Approches du document authentique : apports de l'analyse du discours dans l'étude du FLE

Alina GANEA & Anca GĂȚĂ

Centre de Recherches Théorie et Pratique du Discours (CRTPD)

Université « Dunărea de Jos » de Galați, Roumanie

Dans les années 80, fournir aux élèves ou aux étudiants des documents authentiques en langue étrangère (LE) était presque impossible dans la Roumanie communiste. Les enseignants ressentaient ce besoin de plus en plus impérativement. Le plus souvent, il n'était pas possible en classe de langue étrangère d'avoir recours à d'autres documents que le manuel unique imposé par le programme scolaire. Une même série de manuels était utilisée pour quatre à six / sept générations et pour l'ensemble du pays. Les seuls documents à saveur « authentique » qui apparaissaient dans ces manuels étaient des extraits littéraires ou des fragments littéraires adaptés. Par ailleurs, ces « documents authentiques » permettant à l'apprenant de trouver, par exemple, des informations sur le Jardin du Luxembourg (texte d'Anatole France, en IX^{ème}, l'équivalent français de la 3^{ème}), n'étaient jamais accompagnés de supports audio, de sorte que l'exemple presque unique de production orale en langue étrangère était celui de l'enseignant. Après 1980 et jusqu'en 1990, la politique d'État communiste a fait diminuer encore, de manière significative, la diffusion à la télévision ou à la radio de films, chansons en langues étrangères. L'enseignant pouvait néanmoins, dans une école bien pourvue de technologie de l'époque (un tourne-disque), faire jouer un vinyle – des chansons françaises, des poèmes récités ou un fragment d'une pièce de théâtre. Dans l'Europe occidentale, l'emploi de tels manuels était moins difficile : d'une part, certains élèves avaient l'occasion de participer à des échanges éducatifs et communicatifs en pays étranger ; d'autre part, l'obtention de documents authentiques par l'enseignant était aisée, ces documents pouvant être utilisés en classe de LE sans problème idéologique, politique, etc. En Roumanie, du moins, la circulation des personnes au-delà des frontières nationales était quasi-interdite, le courrier international était strictement surveillé par la police politique. Dans ce contexte, l'emploi didactique de matériaux venant du monde occidental était pourtant une pratique courante encouragée dans la formation et l'exercice du métier d'enseignant de LE. Vers la fin des années 80, les manuels de français pour les classes de la V^{ème} à la XII^{ème} (terminale), dans leur dernière édition « communiste », ne comportaient presque plus de référence à la culture et à la civilisation françaises, et les notions de francophonie et de culture francophone n'y apparaissaient même pas. Les textes, les dialogues, les devoirs faisaient référence surtout à la culture et la civilisation roumaines.

Par contre, dès 1990, de nouvelles séries de manuels de langues étrangères ont été publiées, dans lesquelles on pouvait trouver de plus en plus d'activités didactiques reposant sur de vrais documents authentiques. Aujourd'hui, le document authentique comme support didactique est à la portée de tout enseignant de LE disposant d'un ordinateur et d'une connexion Internet. Par ailleurs, l'ouverture des frontières des pays de l'Est après 1990 a énormément contribué à la circulation d'objets que l'enseignant de LE peut valoriser en classe

comme documents authentiques (publicités dans les magazines, étiquettes de produits, annonces de petite publicité, menus des restaurants, « un schéma, une photo, une affiche publicitaire, un extrait de film, un article de presse, un dialogue enregistré, un message électronique, plus récemment un clip, un podcast », cf. Lherete, 2010). Ainsi, la variété des documents authentiques qu'on peut utiliser dans la formation en FLE et dans la formation des formateurs de FLE est de nature à inciter à la remise en question des méthodes et procédés didactiques par l'appel aux théories linguistiques et aux méthodes d'investigation scientifiques de date récente.

Cette étude présente une partie des recherches qui se déroulent dans le Centre de Théorie et Pratique du Discours de l'Université Dunărea de Jos de Galați, ville située en Roumanie, visant à concevoir des activités intégrant le document authentique à la pratique pédagogique. Le document authentique est vu comme un élément fondamental de la formation en FLE des étudiants, dont une partie seront des enseignants de FLE. Les directions générales de recherche sont représentées par les deux directions d'étude suivantes : 1) l'examen analytique des manuels de FLE, du point de vue de l'intégration du document authentique afin de mettre en évidence les approches didactiques pratiquées et de montrer dans quelle mesure les acquis de la pragmatique sont utilisés dans la didactique du FLE ; 2) les possibilités d'intégration plus soutenue du document authentique dans le curriculum universitaire de formation en FLE et des formateurs de FLE.

Notre propos dans cette étude est de présenter des possibilités d'exploitation du discours authentique électronique dans l'enseignement des actes de langage en classe de FLE. Ce choix est motivé d'abord par le fait que, bien qu'il s'agisse d'une composante essentielle du curriculum universitaire de formation en FLE en Roumanie, le traitement didactique des actes de discours reste déficitaire au niveau de la progression de l'acquisition (cf. Berg, 2003). Deuxièmement, on constate qu'il n'y a pas une grande diversité des documents supports employés dans l'illustration des manuels scolaires agréés au niveau national. Nous avons observé chez nos étudiants apprenant le français que ces insuffisances se manifestent par des difficultés au niveau interactionnel, bien qu'ils fassent preuve de compétences grammaticales, lexicales, culturelles à un niveau satisfaisant, acceptable, bon et même très bon. Nous comptons fournir par notre analyse certaines solutions didactiques et pédagogiques qui puissent contribuer à assurer aux apprenants une bonne maîtrise des actes de discours.

Dans un premier temps, seront montrées les limites de l'approche des actes de discours dans les manuels de FLE. Dans un deuxième temps, nous fournirons un exemple d'enseignement des actes de discours en interaction, en nous servant d'échantillons de discours authentiques, prélevés dans plusieurs forums électroniques de discussion.

1. Remarques préliminaires sur le document authentique

La notion de *document authentique* (DA) date des années soixante, et a été utilisée pour la première fois par D. Coste (1970) pour faire référence à tout document, sonore ou écrit, qui est dans le circuit social et qui n'a pas été créé à des fins didactiques (cf. aussi Galisson & Coste, 1976).

Besse définit le DA essentiellement comme « un échantillon prélevé au sein des échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs de la langue enseignée / apprise », « conforme à leurs pratiques langagières authentiques » et « aux intérêts et préoccupations des étudiants » (Besse,

1984).

Le (discours du) DA s'oppose à ce que nous suggérons d'appeler dans ce contexte le *discours fabriqué*, qui se retrouvait en abondance dans les manuels « non-communicatifs » mentionnés auparavant. Sans qu'il y ait quoi que ce soit de péjoratif dans le sens du mot *fabriqué*, le discours fabriqué est représenté par une production discursive respectant la progression didactique, un échantillon discursif qui n'a pas été produit réellement entre les natifs de la langue enseignée ou apprise, mais un échantillon construit pour des besoins didactiques par l'enseignant ou par un auteur de manuel. Le *document réaliste*, intermédiaire entre les deux, est un document fabriqué, mais qui a la forme et la fonction virtuelle d'un document DA (Robert, 2006 : 18). Ces sous-types de documents ont des emplois différents, en fonction du niveau de langue des apprenants. En ce sens, au niveau utilisateur élémentaire (A1, A2) prédomine l'usage des documents fabriqués, tandis qu'au niveau utilisateur indépendant (B1), les documents authentiques sont graduellement introduits, sans pour autant exclure l'usage des documents fabriqués. Au niveau de l'utilisateur avancé, le DA commence à être exclusivement employé comme support à l'apprentissage (*Ibidem.* : 19).

Le DA est un « fragment de réel » sonore, écrit ou audiovisuel, dont la destination habituelle est l'usage par des natifs dans des situations réelles (de communication). D'habitude, un tel fragment de réel comporte au moins une séquence linguistique. Il y en a qui ne comportent que des séquences textuelles, tels les lettres de lecteur, par exemple. Ce fragment de réel devient DA dans l'enseignement-apprentissage du FLE dès que l'enseignant (ou l'auteur de manuel) estime que ce fragment peut convenir à des fins pédagogiques. Pour préserver son caractère authentique, ce document est censé ne subir aucune modification, auquel cas il devient un document didactisé, donc un document fabriqué selon des critères surtout pédagogiques.

Les documents authentiques sont extrêmement divers : billets de train, titres d'articles de quotidiens / hebdomadaires, recettes de cuisine, modes d'emploi, annuaires, nécrologies, cartes, BD, chansons, devinettes, dépliants publicitaires, affiches, (extraits d') articles, essais littéraires, journaux télévisés, talk-shows, émissions radiophoniques, publicités de toutes nature, interactions verbales enregistrées ou filmées etc. Tout discours destiné aux natifs d'une langue représente pour l'enseignant de LE un DA. Plus largement, on peut accepter qu'un objet quelconque – notamment ceux appartenant à la culture dont on enseigne la langue – peut servir de DA, comme, par exemple, un ordinateur ou bien une photo d'un objet donné : les actes de langage directifs de type mode d'emploi (donner des instructions) peuvent bien se pratiquer devant un ordinateur de bureau ou portable – qui sont des objets faciles à trouver aujourd'hui dans les salles de classe des écoles roumaines ; les cartes postales ou les cartes de vœux – des *realia* pour les tenants de la méthode directe – sont prétexte à décrire un endroit ou un événement de famille (cf. aussi Cicurel, 1991).

A priori, tout DA peut être exploité en classe de LE, sauf que ses apports (linguistiques, communicatifs, culturels, etc.) doivent être en accord avec les besoins d'apprentissage. L'appel aux technologies de l'information et de la communication (TIC) permet aujourd'hui de présenter le DA aux apprenants tel quel, dans sa forme ou présentation initiale (dessins, couleurs, mise en page – éventuelles fautes de langue), comme un DA doit l'être, autrement il ne pourrait maintenir son statut et sa désignation de « document authentique ». Il faut aussi mentionner que certains documents authentiques peuvent intégrer, dans une mise en abîme, d'autres documents authentiques ; une telle situation est illustrée par les photos accompagnant un article de journal, elles-mêmes accompagnées d'un texte ou d'une légende et présentant,

par exemple, des fragments linguistiques de réel (Figure 1).

Exemple : Le texte descriptif. Le texte explicatif. (Figure 1)

Consignes didactiques : 1. Décrivez ce que vous voyez dans la photo ci-dessous. Donnez des explications concernant le fonctionnement d'un tel équipement.

2. Quels sont, selon vous, les éventuelles possibilités d'utilisation de cet équipement ? Rédigez un paragraphe argumenté pour détailler un type d'emploi possible de cet équipement.

(Photo Site *Science et Vie Junior* – <http://www.labosvj.fr/news/le-voyage-sur-un-nuage/>)

Avec un accès minimal au texte, un tel DA emprunté à un magazine ou à un site Internet permet à l'enseignant de proposer des activités diverses, centrées sur les compétences communicatives particulières à acquérir par les étudiants. Par ailleurs, il permet aux étudiants de faire intervenir dans la solution de la tâche didactique des compétences créatives qu'ils n'exploitent pas dans leur langue maternelle. L'activité consistera ainsi à faire agir l'étudiant en découvrant un nouveau modèle d'interaction et une nouvelle manière de s'exprimer.

Le voyage sur un nuage

PAR OLIVIER LASCAR – 24/04/2012

CLASSÉ DANS : INSOLITE, NEWS

exte

Là-haut ! Oui au-dessus des nuages... Levez les yeux, et peut-être un jour, vous aurez la surprise non pas de voir la surprenante maison aux ballons multicolores de Pixar mais le drôle d'engin volant encore non identifié de Tiago Barros : Passing Cloud (nuage flottant).



Crédit Passing Cloud

Il s'agit d'une sorte de dirigeable des temps nouveaux se déplaçant de manière aléatoire suivant les vents

Figure 1 : Document visuel et fragment de texte

Notre étude concerne, entre autres, la présentation d'un guide d'emploi du DA dans l'enseignement des langues étrangères à partir de la littérature de spécialité. Il s'agit d'un ensemble de suggestions que nous formulons à partir de la littérature de spécialité et des expériences pédagogiques pratiquées par nous-mêmes ou auxquelles nous avons assisté.

Guide d'emploi du document authentique en classe de FLE

1. Un DA doit être produit dans / issu d'un espace linguistique et culturel caractéristique de la civilisation dont on enseigne la langue (pour le cas de FLE, ce milieu devrait être francophone et peut être français, suisse, belge, canadien, africain, etc.).
2. Le DA original est reproduit dans sa forme originale – si possible maintien des couleurs, de la forme, des dimensions, etc.
3. Pour les documents authentiques sonores ou audio-visuels, la restitution doit être aussi

bonne que possible, pour que l'apprenant perçoive tous les détails sonores et visuels nécessaires à la bonne compréhension et interprétation du document.

4. Le DA doit être connu au préalable par l'enseignant dans ses moindres détails.

5. L'enseignant doit pouvoir penser à de possibles associations entre le document en question ou le texte du document et d'autres réalités, pour être capable d'initier et de maintenir l'interaction (enseignant – apprenant ; apprenant – apprenant).

6. L'enseignant doit pouvoir faire correspondre la forme et le contenu du DA aux objectifs d'enseignement-apprentissage et à la progression didactique. Les connaissances déjà acquises par l'apprenant doivent lui permettre de comprendre et d'utiliser le contenu transmis par le DA.

7. Si l'enseignant décide qu'un document authentique comportant des fautes de langue doit être modifié, il fera en sorte que les modifications apportées au DA soit minimales, pour que le document puisse être encore présenté aux apprenants dans sa forme la plus proche de l'original (cf. aussi Barrière, 2003).

Par ailleurs, quand on emploie le DA, l'action didactique se construit à partir de l'idée de mise en situation l'apprenant ou du groupe d'apprenants. Cette situation leur permet de réagir comme un locuteur natif le ferait dans une situation habituelle de communication. L'emploi du DA n'implique pas nécessairement dans tous les cas une interaction, comme ce serait le cas dans l'environnement habituel ; il devient plutôt un prétexte à la conversation et à l'interaction entre les apprenants, d'une part, et, d'autre part, entre les apprenants et l'enseignant. Ainsi est-il important pour l'enseignant non seulement de connaître le document du point de vue linguistique, de sa production et de son fonctionnement (qui l'a produit, avec quels objectifs, avec quels moyens, quand, pour quel public etc.), mais aussi de ses « virtualités pédagogiques » et « interactionnelles » (cf. Briend, 1994 ; Lherete, 2010 ; Porcher, 1994 : 7 ; Sournin Dufosse, 2007 : 63-65). Cela veut dire qu'un enseignant doit avoir la capacité d'envisager, de prédire les réactions au DA en classe, de prévoir également des démarches capables d'écarter des actions non nécessaires des apprenants qui pourraient entraver le parcours communicatif et pédagogique. Par exemple, si un DA n'est pas bien ancré dans des circonstances culturelles, spatiales, temporelles, sociales, les étudiants peuvent ne pas comprendre le document et poser des questions à même de combler les lacunes cognitives et de représentation de la situation. (cf. aussi Lherete, 2010 : 8). Devant des activités de classe proposées par le manuel ou des fiches de travail autour de textes, dialogues, diverses tâches conçus exclusivement pour l'emploi didactique, l'apprenant peut avoir souvent un sentiment plus ou moins fort de soumission pédagogique. Par contre, le DA a l'avantage de le poser devant une réalité dont la fonctionnalité peut se déployer hors la classe, hors toute action d'enseignement-apprentissage.

2. Le forum électronique en tant que document authentique

Le type de DA que nous avons en vue est le forum de discussion électronique (FDE), un type discursif qui se trouve à mi-chemin entre l'écrit et l'oral (écrit-oralisé). Ces dernières années on a commencé à utiliser largement les divers discours disponibles dans l'environnement digital dans des buts didactiques.

Le FDE constitue un type de communication qui permet l'archivage automatique et auquel contribuent plusieurs participants de manière interactive (Marruccia 2001: 15). Parmi les

caractéristiques du discours du FDE, on peut signaler « les dimensions écrite, asynchrone et publique (pour le groupe ayant accès au forum) des échanges » et y ajouter « le caractère structuré des échanges » (Mangenot, 2004 : 105). Au niveau linguistique, il faut noter l'usage des abréviations ou un emploi volontaire ou involontaire de la citation. En tant que forme discursive semi-oralisée, le discours du FDE intègre des fautes de frappe, des fautes d'orthographe et de grammaire ; la chaîne discursive se caractérise par des ruptures syntaxiques, tandis que les tournures elliptiques sont fréquentes. La ponctuation est réduite au minimum, ou bien elle est sur employée (!!!!!!!; ????????) ; l'expression est concise, rapide, agressive, voire impulsive. La dimension écrite fait participer à la rédaction du message des éléments para-verbaux et non-verbaux. On constate ainsi l'emploi des éléments sémiologiques non-verbaux (les émoticônes) dans la matière linguistique du message et l'emploi d'une typographie spécifique pour rendre le contenu suprasegmental.

Le FDE met en scène une communication asynchrone organisée autour d'un fil de discussion qui porte sur un sujet de discussion donné. Les interventions se présentent sous la forme de réactions à un post à fonction initiative.

Du point de vue didactique, l'usage du FDE en tant que support à l'enseignement-apprentissage du FLE présente aussi bien des avantages que des inconvénients.

Parmi les inconvénients, il faut noter que le discours du FDE n'est pas un exemple de rigueur dans la formulation linguistique des prises de parole. Les écarts à la norme linguistique sont fréquents, ce qui ne sert pas toujours à l'amélioration de la compétence linguistique des apprenants.

En outre, ce type de discours n'est pas une illustration du fonctionnement des règles d'organisation de la conversation : vu le caractère asynchrone de la conversation, le FDE ne respecte pas la règle d'alternance des tours, ni ne met en scène les ratés spécifiques de l'interaction spontanée authentique. Un autre inconvénient pédagogique serait le fait que le discours du FDE ne représente pas un exemple de bienséance conversationnelle: derrière l'anonymat offert par l'identité électronique, l'interlocuteur peut expédier sa prise de parole autrement qu'il ne le ferait lors du face-à-face.

Tous ces inconvénients qui pourraient facilement faire exclure le discours du FDE de toute approche pédagogique sont pourtant contrecarrés par des avantages importants. Tout d'abord, le discours du FDE est une illustration de la façon dont la conversation se suit réellement au quotidien. La conversation sur le FDE a un caractère asynchrone, mais les réactions constituent un exemple d'ajustement discursif des structures langagières au contexte communicationnel. Les répliques offrent ainsi des échantillons de DA. De plus, le fait que le discours du FDE offre des archivages des réactions antérieures à une prise de parole initiale, il peut montrer par là la diversité de ce qu'une certaine formulation de la prise de parole peut susciter dans la suite de l'interaction. Cela donne la possibilité de faire apprendre des règles sociolinguistiques et fournit des échantillons d'interaction réelle, comparables à celles qui pourraient autrement avoir lieu à l'oral, en face-à-face. En outre, à la différence des interactions orales authentiques, ce type de discours ne requiert pas d'aménagement pour être exploité à des fins didactiques : la transcription des données orales – si difficiles à collecter et à traiter et souvent hors la portée de l'enseignant – n'est en effet plus nécessaire, vu que la conversation se passe déjà à l'écrit. L'avantage le plus important à notre avis est que le recours à ce type de données linguistique ayant en vue une approche pédagogique offre la possibilité de faire perdurer l'apprentissage en contexte individuel, en dehors de la classe, par la fréquentation des médias sociaux et de l'Internet, ce qui offre des perspectives

d'autonomisation de l'apprenant de FLE. Il ne faut pas négliger également la possibilité que les meilleurs apprenants ont d'intervenir d'eux-mêmes sur de tels FDE, pour faire connaître leurs opinions, ce qui les mène à des interactions réelles, en temps réel, avec un but réel de communication, hors des normes de la classe FLE.

2.1. Le forum de discussion électronique et l'enseignement-apprentissage des actes de discours dans l'étude du FLE

L'enseignement-apprentissage des actes de discours constitue une composante essentielle dans le développement de la compétence de communication. Les didacticiens de l'équipe du Niveau Seuil se sont intéressés aux recherches de pragmatique. Le concept d'acte de langage s'est retrouvé comme le plus productif dans la conception des nouveaux manuels et méthodes. (cf. Byram, 2000 : 454). En ce sens, les actes de discours représentent un contenu d'apprentissage constant dans tous les manuels et méthodes de FLE, quels qu'en soient le niveau et l'approche didactique adoptée.

2.2. L'enseignement-apprentissage des actes de discours dans les manuels et les méthodes de FLE

Dans les manuels et méthodes que nous avons consultés pour cette étude (*Écho, Latitudes, Saison* et de manuels de FLE roumains pour le gymnase et le lycée), nous avons constaté que, d'une façon générale, ceux-ci sont conçus de manière à permettre à l'enseignant d'utiliser une technique d'enseignement qui comprend, en lignes générales, les étapes suivantes :

- Observation / identification des structures dans un texte d'appui ;
- Présentation (énumération) sous la forme de dossiers, des structures que les actes de discours peuvent revêtir ;
- Exercices graduels de production des actes de discours dans des contextes donnés.

Ces activités ont comme support un texte qui, selon le niveau d'utilisation envisagé, peut être fabriqué ou authentique. Le critère de sélection est l'actualisation des actes de discours censés être enseignés dans l'unité en question. Pour les niveaux A1 à B1, surtout, les séquences d'interactions authentiques orales ou de l'écrit oralisé ne sont pas employées fréquemment. En échange, il y a des indications d'usage discursif telles que *registre familier, à une personne plus âgée*, etc. Les exercices proposés aux apprenants concernent l'identification, l'analyse et la production des actes de discours visés dans des contextes donnés. Le but de la séquence didactique est d'aider l'apprenant à systématiser et à s'approprier les formes de réalisation des actes de discours et à prendre conscience des réactions attendues dans un contexte interactionnel réel.

À notre avis, ce type d'approche didactique a quelques inconvénients majeurs. Tout d'abord, le fait que l'apprenant est censé passer très vite de l'étape de l'observation ou de l'analyse à l'étape de production. Par ailleurs, l'emploi d'un seul extrait comme illustration de la mise en discours de l'acte de discours en question met parfois l'apprenant dans l'impossibilité de se projeter dans des situations où l'acte est différemment négocié en interaction par les partenaires (par exemple, une offre n'est pas toujours suivie d'une acceptation ou d'un refus ; il peut y intervenir des négociations (du prix, de l'heure, etc.), des hésitations, des réponses différées, etc.). Suite à ce type d'approche, on a pu observer une

sorte d'artificialité de l'acte discursif chez l'apprenant qui n'est pas à l'aise dans des contextes réels de communication : il reste cantonné dans quelques formules qu'il emploie selon le scénario du texte qui lui est fourni comme modèle, et il se montre incapable de faire face à des contextes où la conversation prend des tournures différentes de ce qu'il a lu.

Nous plaidons donc pour l'utilisation du DA oral ou semi-oralisé, comme c'est le cas du discours médiatisé par ordinateur, comme complément dans les activités visant la formation et l'amélioration de la compétence de communication dans l'étude du FLE. Par rapport au DA écrit, qui convient mieux à la démonstration didactique, le DA oral ou semi-oralisé donne en plus à l'apprenant la possibilité d'acquérir des habiletés de conversation, de découvrir des règles d'usage conversationnel, ce qui contribue au développement d'une réelle compétence de communication à l'oral. (cf. aussi Houin & Tyne, 2011)

2.3. Pour une intégration du DA du type forum de discussion électronique dans l'enseignement-apprentissage des actes de discours. Propositions.

La sélection du DA électronique doit être faite selon le degré d'adéquation de l'extrait à l'objectif proposé et au niveau des apprenants. Parmi les critères d'adéquation, on pourrait mentionner : la mise en scène des situations quotidiennes, le degré d'adaptation aux intérêts des apprenants, la longueur, la difficulté (lexicale, thématique, de registre de langue), la transmission de contenus culturels. Etant donné que le but de l'enseignement est de rendre l'apprenant capable de faire face à toute tâche de communication usuelle et, plus tard, professionnelle ou organisationnelle, quel que soit le contexte social, il est nécessaire d'utiliser de manière proportionnelle des documents authentiques écrits et oraux. Certes, l'exploitation du DA oral ou semi-oral, comme c'est le cas du FDE, implique un pré-traitement à part dont la transcription, dans le cas du discours oral, et l'annotation, dans le cas du FDE, sont essentielles.

Nous présentons dans ce qui suit une fiche pédagogique qui propose un scénario d'exploitation du discours du FDE pour l'enseignement des actes de discours. La fiche pédagogique présentée a été proposée à trois enseignants parmi nos collègues pour exploitation dans les classes de communication : avec des étudiants en première et en deuxième années de licence de langue et littérature françaises (futurs enseignants de FLE), d'une part et, d'autre part, dans une classe de FLE, avec des étudiants en économie en première année qui étudient le FLE pendant 56 heures durant la première année de licence. Cette fiche a été conçue plutôt comme un guide, destiné à l'enseignant, des activités possibles. Les questions et les tâches didactiques présentées sur la fiche n'ont pas été présentées aux étudiants sous forme écrite. On a demandé à l'enseignant de proposer les questions et les tâches aux étudiants sous la forme la plus simple ou adéquate possible, en fonction du niveau de chaque groupe. À cette étape de notre étude, nous avons souhaité nous intéresser surtout à la perception de l'enseignant et des apprenants sur ce type de DA.

La démarche comporte quatre étapes et elle repose sur un extrait du FDE www.forumdesados.net, tiré de la section *Problèmes généraux*, rubrique *Convaincre sa mère*. Les activités sont organisées selon qu'elles visent la compréhension de l'extrait, son traitement, la systématisation des connaissances ou la production. L'objectif en serait d'assurer une bonne maîtrise des procédés linguistiques employés dans l'actualisation et l'usage des actes de discours *demander un conseil et donner un conseil*.

Ce choix pourrait être expliqué de plusieurs façons, vu le contexte d'enseignement-

apprentissage : élèves de lycée et jeunes étudiants en FLE. Compte tenu des sujets abordés sur ce site et le profil des participants aux discussions (adolescents, jeunes), le discours relève d'un haut degré d'adaptation au public visé, des points de vue de l'âge, du niveau de langue, des sujets d'intérêt.

Par ailleurs, les documents prélevés dans ce site sont censés actualiser des structures langagières qui permettent le repérage et la conceptualisation des règles de formulation et de fonctionnement des actes de discours *demander un conseil* et *donner un conseil*. Ce 'corpus' permet aussi la réactivation des savoirs et savoir-faire antérieurs par le fait qu'il met en scène d'autres actes de discours inhérents à la prise de contact (*saluer*), à la demande d'un service (*remercier*) et prépare le terrain pour des objectifs futurs d'enseignement-apprentissage (*contester, confirmer, etc.*).

La première étape du scénario que nous proposons constitue une entrée dans la matière. Après une étape de sensibilisation des étudiants à qui l'on fait voir le site, suit l'étape de compréhension du document. L'apprenant est invité à répondre à des questions concernant le type de document, son émetteur, son destinataire, le but du document. Il ne s'agit donc pas seulement de la compréhension linguistique du document, mais aussi de la compréhension de la situation d'énonciation et des enjeux de la communication dans ce contexte. A cette étape, les apprenants seront amenés à formuler des réponses du type hypothèse qui seront confirmées ou infirmées, après la relecture du document.

L'étape suivante consiste à analyser de manière plus détaillée le document, afin de faire ressortir le fonctionnement des actes de discours *demander un conseil* et *donner un conseil*. La sollicitation d'un conseil apparaît lorsque le locuteur se trouve dans une situation difficile – pour laquelle il ne trouve pas d'issue et – fait appel à un interlocuteur qui est censé être capable de l'aider (*J'vous explique mon problème*).

Le profil des conversations de ce type peut être reconstruit sous une forme schématique, qui comprend des macro-actes qui se réalisent par le biais d'actes subordonnés – ceux qui s'actualisent en fait par des énoncés repérables dans la chaîne discursive (cf. Gâță, 2011).

ACTE INITIATIF **Demander un conseil**

ACTES SUBORDONNÉS Présenter une situation difficile
 Adresser la demande de conseil

ACTES RÉACTIFS POSSIBLES

Donner un conseil

Exprimer son incapacité de donner le conseil

ACTES RÉTROACTIFS POSSIBLES

Remercier pour le conseil / la suggestion

Évaluer / Apprécier le conseil comme positif / impossible à appliquer / inapproprié

Les conversations se poursuivent entre des participants différents, car le format du FDE permet à plus d'un interlocuteur d'intervenir. Dans la réplique initiale, le locuteur du

document fait un exposé de sa situation problématique et finit par demander un conseil. À ce moment, les apprenants peuvent être invités à observer la manière dont le conseil est sollicité (*Auriez-vous des idées pour tenter de convaincre ma mère svp ?*, *Quelqu'un à une autre idée ?*) et les formulations que les conseils recouvrent (impératif – *Dis-lui que* ; structure assertive construite avec le verbe *pouvoir* à l'indicatif ou au conditionnel).

Tu peux toujours tenter le coup du "oui mais j'ai des potes qui y jouent et je leur ai promis de les aider à installer, ils comptent sur moi, je leur ai promis et j'ai pas envie de leur faire faux bond, ça se fait pas, et puis j'ai qu'une parole" et blablabla et blablabla... ; phrase conditionnelle incomplète – Si tu as eu des bonnes notes ces derniers temps bah joue avec ça; structure interrogative – Est-ce que tu as essayé de lui expliquer la situation si elle est plus ou moins compréhensive et ouverte ?). Il faudrait aussi faire remarquer aux apprenants que, suite à la demande de conseil, l'interlocuteur peut se montrer incapable de fournir une solution au locuteur (*Waw... je pense que ce sera très difficile de la convaincre... Elle a été assez claire 😞, Je vois pas trop trop ce que tu peux faire d'autre, Je pense qu'il n'y a pas d'autres solutions, désolée.*). Un autre aspect que ce document permet d'illustrer est la réaction du locuteur face au conseil reçu. Plusieurs points peuvent être relevés. Il y a, d'un côté, les remerciements adressés à l'interlocuteur qui nous a offert un conseil (*Merci à toi 😊*). Il y a aussi des situations où le locuteur initiateur de l'interaction évalue le conseil ou le situe par rapport à sa propre expérience. L'évaluation peut être positive (*Quel merveilleux conseil ! 😄*), des actes expressifs pouvant s'actualiser ainsi, ou négative (*J'ai déjà essayé. Elle m'a dit que j'aurais le temps plus tard, Oui sauf que j'y joue pas moi, Et puis je veux pas lui dire parce qu'elle est capable de venir m'espionner ou me poser des questions*).

Le repérage sera suivi de la conceptualisation, étape comprenant des tâches visant à amener les apprenants à formuler des règles concernant la formulation et le fonctionnement des actes de langage concernés dans le scénario proposé. Après cette étape, les étudiants sont amenés à pratiquer des activités de fixation des structures identifiées auparavant, des emplois de ces structures dans des exercices, afin de se les approprier.

Finalement, la dernière étape, celle de la production, constitue un dernier moment du scénario didactique censé donner aux apprenants la possibilité d'actualiser les contenus acquis dans la communication. Pendant cette étape, l'appropriation des contenus continue, mais cette fois-ci par le biais d'un réemploi créatif et non-guidé, en essayant de simuler la communication réelle.

Présentation du scénario didactique

Objectif communicatif : réalisation des actes de discours [demander un conseil] et [donner un conseil]

Public : étudiants de FLE

Niveau : dès B1

Source du document : www.forumdesados.net (Voir Annexe)

Section : *Problèmes généraux*

Rubrique : *Convaincre sa mère*

ACTIVITÉS

<p>Compréhension</p>	<p><i>Quel est le problème de Benjii ?</i> Pourquoi écrit-il sur le forum ? Qui sont ses interlocuteurs? Qu'est-ce qu'il attend de ses interlocuteurs ? Qu'est-ce que les autres intervenants sur le forum lui offrent ? Benjii est-il toujours contente des réponses qu'il reçoit ?</p>	
<p>Traitement</p>	<p align="center"><i>Repérage</i></p>	<p>Identifiez la séquence qui met en scène la demande de Benjii et qui donne lieu aux réactions suivantes.</p> <p>Comment prépare-t-il sa demande ?</p> <p>Cette demande est-elle reprise sous d'autres formes au fil de l'échange ?</p> <p>Qu'est-ce qui accompagne toujours sa demande ?</p> <p>Comment sont formulées les réponses ?</p> <p>Quels types de structures sont prioritairement employés dans les réponses positives ?</p> <p>Idem pour les structures négatives.</p>
	<p><i>Conceptualisation (concernant la structure de l'échange)</i></p>	<p>Formulez des scénarios / profils de dialogues pour rendre compte du déroulement d'un échange initié par une demande de conseil, selon que le locuteur reçoit une réponse satisfaisante ou non.</p>
	<p><i>Conceptualisation (concernant la formulation des actes de discours)</i></p>	<p>Relevez les moyens par lesquels la demande de conseil peut être exprimée.</p> <p>Relevez les moyens par lesquels l'on peut donner un conseil à quelqu'un.</p>
<p>Systématisation</p>	<p>Exprimez de manière différente les conseils ci-dessous (prélevés au site www.forumdesados.net) :</p> <p>- Si vous avez quelques conseils de vos propres expériences ou quoi, dites-le moi, merci d'avanceee</p> <p>- [...]Je vois toute sorte de fantômes (hommes brûlés ect ...). Alors suis-je seule dans se genre de cas , ou il a t'il d'autres gens , qui pourrait m'aider à contrôler ce "don" (si on peut appeller ça comme ça) ... Merci à tout ceux qui prendront le temps de lire et de répondre ... Merci 😊!</p>	

	<p>- Je vois toute sorte de fantômes (hommes brûlés ect ...). Alors suis-je seule dans se genre de cas , ou il a t'il d'autres gens , qui pourrait m'aider à contrôler ce "don" (si on peut appeller ça comme ça) ... Merci à tout ceux qui prendront le temps de lire et de répondre ... Merci 😊! [...] Voilà j'espère que quelqu apportera des réponses à mes questions, merci d'avance.</p> <p>Reformulez de diverses manières les conseils suivants:</p> <p>- Je te conseille de ne pas te venger.</p> <p>- Essaie de vendre des trucs qui te servent plus (genre des livres, des anciens jouets...) sur internet 😊 Sinon tu peux proposer à des gens que tu connais un peu (genre des amis à tes parents ou des voisins) de faire un peu de ménage, du jardinage ou encore du baby sitting pour eux. Bon courage 😊</p> <p>- Je n'ai pas vraiment de conseils à t'apporter: il faut que tu essaies de t'accepter comme tu es et que tu gardes en tête que le physique ne fait pas tout.</p> <p>Employez les outils linguistiques dont Benjii s'est servie dans ses demandes de conseil afin de formulez de plusieurs manières des demandes de conseil concernant les sujets suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> - comment perdre du poids - comment réprimer le désir de vengeance - trouver le meilleur cadeau d'anniversaire pour un ami
<p>Production</p>	<p>Répondez aux demandes de conseils relevées dans les extraits ci-dessous :</p> <p>Gros problème avec une prof</p> <p>RayanCk : Salut à tous , je vous explique ma prof d'svt ne peux pas me saqué,elle ne me supporte pas et me met des appréciations vraiment pourries sur mon bulletin mais le problème n'est pas que là déjà je me fais déchirer par mon père et le 2ème c'est que demain c'est mon conseil de classe et qu'elle a monté ma prof d'histoire-géo contre moi !Tous les adultes disent que moi c'est qui est en tort mais je sais que vous vous pouvez. comprendre 😊</p> <p>Comment maigrir rapidement ?</p> <p>Laura3107 : Coucou j'ai un problème... J'aimerais bien maigrir pendant les vacances d'été... Auriez vous quelque recettes miracles ou des recettes de grand-mère ?? J'attends vos réponses !!</p>

Parmi les quelques observations recueillies et les conclusions préliminaires qui dirigeront la suite de notre étude, nous ne présentons que celles que nous n'avions pas prévues comme hypothèses de notre recherche, qui ont constitué le point de départ d'une nouvelle ligne de questionnement au sein de notre équipe :

1) Le DA représenté par un extrait du FDE se prête bien à une exploitation didactique, en raison (aussi) du fait qu'il présente un dialogue réel où les interlocuteurs interagissent librement – encore plus librement que dans un dialogue en face à face – sous le masque de l'anonymat.

2) Un enseignant a pu exploiter ce DA dans son environnement original, c'est-à-dire permettre aux étudiants l'accès au texte concerné du FDE devant l'ordinateur. Constatations, à propos de l'imprévu par rapport à la programmation initiale de la classe :

a. Les apprenants ont manifesté, par curiosité, une tendance à lire plus qu'il n'était nécessaire et ainsi certains se sont éloignés de la tâche didactique proposée. On a ainsi, d'un côté, un risque de déviation de l'action didactique par rapport à la programmation. De l'autre côté, on assiste à un accroissement de l'indépendance de l'étudiant par rapport à l'objet d'étude – la langue / le discours proposé. Cette indépendance permet à l'apprenant une 'extension' du DA, car il peut le modifier : il consulte des sections du FDE qu'on ne lui avait pas proposées, en faisant accroître parfois ses compétences linguistiques. Il y a dans cette entreprise des risques plus ou moins importants, mais aussi des avantages que des recherches ultérieures peuvent identifier et évaluer. Tout DA ne peut pas être « modifié » par l'étudiant, tandis que le DA du type texte virtuel consulté dans son environnement d'origine, sur ordinateur, permet à l'apprenant de faire des choix personnels qui le conduisent vers d'autres « documents authentiques », dont la consultation peut contribuer à l'effort pédagogique – ou bien, parfois, l'entraver.

b. Les apprenants ont proposé d'autres solutions au personnage Benjii (16 ans). Comme les apprenants étaient plus âgés que lui, ils ont trouvé des solutions plus inventives au problème évoqué, même si l'enseignant ne leur avait pas proposé cette ligne d'action.

3) Le DA sous forme d'extrait du FDE entraîne l'apprenant et présente un intérêt particulier pour lui, car celui-ci a accès à une situation de vie réelle, dans un milieu qui lui est connu, un milieu dans lequel il se sent protégé, car il peut lire ce qu'il veut et intervenir de manière anonyme.

Conclusions

L'utilisation du document authentique électronique dans l'étude du FLE offre maints avantages, dont nous reprenons ci-dessous les plus importants.

Le document authentique électronique sert à animer la classe de FLE et éveiller l'intérêt des apprenants, qui sont plus motivés lorsqu'ils se voient confrontés à des situations réelles de communication en LE et qu'ils constatent qu'ils sont capables de réagir dans des situations semblables.

Le document authentique électronique offre une image riche du monde extérieur et contribue ainsi à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture étrangères (cf. aussi Aslim-Yetis, 2010).

Le document authentique électronique pose l'apprenant en position de consommateur social du document (cf. aussi Delhaya, 2003), c'est-à-dire qu'il fait abandonner à l'apprenant son statut d'utilisateur scolaire, l'intégrant à une situation proche de la communication réelle.

Vu l'accès ouvert à des documents authentiques électroniques, ce type de support didactique assure l'autonomisation de l'apprenant dans son apprentissage : celui-ci apprend des conduites lors de la classe de FLE qu'il peut continuer à réitérer en dehors du processus d'enseignement-apprentissage en contexte scolaire.

L'effort de l'enseignant pour identifier et présenter des situations réelles de communication est de beaucoup diminué, tandis que le contact des apprenants avec le document authentique est direct, comme s'ils étaient de véritables participants à l'interaction, statut qu'ils peuvent acquérir à tout instant – en fonction de la nouveauté de la discussion sur le forum de discussion électronique, de leurs compétences communicatives, de leur spontanéité et de leur souhait de communiquer et de leur intérêt pour le sujet.

Crédits

Nous remercions les évaluateurs anonymes de notre étude pour toutes les suggestions et pour leurs conseils qui auront amélioré, l'espérons-nous du moins, la forme et le contenu de cette contribution. Nous remercions également l'Agence Universitaire de la Francophonie qui nous a offert des stages de documentation à travers deux projets de recherche coordonnés par Daniela Dincă, de l'Université de Craiova, et Elena Petrea, de l'Université de Sciences Agricoles et Médecine Vétérinaire « Ion Ionescu de la Brad » de Iași.

Bibliographie et références

Aslim-Yetis V. (2010). « Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE ». *Synergies Canada*, n° 2. Disponible en ligne <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/viewArticle/1173/1763> [consulté le 03-04-2012].
Barrière I. (2003). *Exploitation pédagogique de documents*. Disponible en ligne <http://www.edufle.net/Exploitation-pedagogique-de.html> [consulté le 17-02-2012].
Beacco J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Besse H. (1987). « Documents authentiques et enseignement/apprentissage de la grammaire d'une LE ». In Cortés J. et al. (dir.). *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Paris : Didier. pp. 181-215.

Bourlai E. & Herring S. C. (2014). "Multimodal communication on Tumblr: "I have so many feels!"". In *Proceedings of WebSci'14*, June 23–26, Bloomington, IN. Disponible en ligne <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/tumblr.pdf> [consulté le 15-11-2014].

Briend P. (1994). « La dimension culturelle dans l'enseignement de la langue du droit ». *ASp*, 5-6. Disponible en ligne <http://asp.revues.org/4062> [consulté le 13-01-2013].

Byram M. (Ed.) (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London / New York: Routledge.

Cicurel F. (1987). « Splendeurs et misères du document authentique en FLE ». *Le français*

aujourd'hui, n° 78. pp. 38-45.

Cicurel F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Coste D. (1970). « Textes et documents authentiques au niveau 2 ». *Le français dans le monde*, n°173. pp. 88-95.

Galisson R. & Coste D. (dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Ganea A. (2011). *De la parole comme action. Aperçu théorique et entraînement pratique au fonctionnement des actes de langage*. Galați : Galați University Press.

Gâță A. (2001). *L'acte de prédiction en français contemporain*. Galați : Editura Fundației Universitare « Dunărea de Jos ».

Gâță A. (2011). « Rituels de communication des jeunes dans le discours des forums électroniques : les actes directifs demander conseil et donner un conseil ». *Mélanges francophones, Actes du colloque international VIII^e Journées de la Francophonie Galați, 8-10 avril, 2011, Canons et rituels dans les pratiques discursives*, 5(6). Galați: Galați University Press. pp. 321-334.

Houin S. & Tyne H. (2011). « L'apport des documents authentiques oraux pour l'apprentissage du français langue étrangère à l'université ». *Synergies Monde*, 8(2). pp. 291-300. Disponible en ligne <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/monde8t2.html> [consulté le 20-05-2012].

Isani S. (2006). « Langue, lecture et littérature populaire : FASP et didactique des langues de spécialité ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, n° 25(3). pp. 92–106.

Lherete A. (2010). Le document authentique en classe de langue. *Journée des langues CDDP33*, 24 novembre 2010. Disponible en ligne http://crdp.ac-bordeaux.fr/cddp33/langue2/JDL/Le%20document%20authentique_ALherete_JDL2010.pdf [consulté le 10-07-2012].

Mangenot F. (2004). « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet ». In Salaün J.-M. & Vandendorpe C. (dir.). *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib. pp. 103-123.

Marcoccia M. (2004). « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 8. Disponible en ligne <http://cediscor.revues.org/220> [consulté le 26-05-2012].

Moirand S. (1990). *Une grammaire des textes dialogués*. Paris : Hachette.

Ollivier Ch. (2012). « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social ». *Alsic* [Online], n° 15(1). Disponible en ligne <http://alsic.revues.org/2402> [consulté le 26-05-2012].

Pekarek S. (1999). *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions Universitaires.

Petitjean A. (2010). « Actes de langage et textualité dramatique : aspects linguistiques et didactiques ». *Synergies roumaines*, n° 5. pp. 241–254.

Porcher L. (1994). « L'enseignement de la civilisation ». *Revue française de pédagogie*, n°

108. pp. 5-12.

Robert J.-P. (2006). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Ophrys.

Sournin Dufosse S. (2007). *Les théories linguistiques, les pratiques pédagogiques et l'acquisition de la détermination nominale en anglais chez les apprenants francophones*. Thèse pour le doctorat ès Lettres. Université de la Réunion.

Annexe

A₁ : Benjii 54

Bonjour à tous,
 J'vous explique mon problème :
 Demain c'est la fête de la musique , et j'étais sensé trouver une fille là bas. (J'vous fais pas de dessin ^^)
 Sauf que ma mère veut pas que j'y aille et j'arrive pas à la convaincre.
 Elle me dit que j'ai pas un assez bon comportement. (alors qu'il est pas si terrible. ^^)
 Bref, si j'y vais pas je peux faire une croix sur cette fille.
 >_<

Merci d'avance

B : Izaya

Dis-lui que tout tes potes y vont, c'est une occasion de se retrouver pour s'éclater. Fais lui les yeux doux. Je rigole.
 Enfin je sais pas, si t'a des bonnes notes au lycée-collège, joue avec ça. Prouve lui que tu mérites d'y aller. En même tant ça va être difficile si tu as comportement inadmissible.

A₂ : Benjii 54

J'ai déjà essayé. Elle m'a dit que j'aurais le temps plus tard. -_-"
 J'ai 16 de moyenne et elle m'a dit que c'était pas une raison >_<
 Il est pas du tout inadmissible. ^^

Merci à toi 😊

Quelqu'un à une autre idée ? ^^

C : clémentine - 27

Pour raconter ma vie: Quand j'ai appris qu'ils feraient un truc pour la fête de la musique dans ma ville, j'ai direct demandé à ma mère d'y aller, elle m'a dit "T'y vas pas. Faut que tu révise un peu, t'as vu t'es note?
 C'est vrai que j'ai pas des notes fabuleuses du tout. Mais en fait, elle a pas eu le choix, je suis OBLIGÉ d'y aller, parce que je vais y joué! XD Donc finalement, elle a pas eu le choix 😊

Bref, pour TON problème: Fais des progrès de comportement, fais le gentil chez toi: Met la table, fais la vaisselle, passe le balais, et dis lui que tu feras ça jusqu'à la fin de la semaine (et si tu le dis, fais le vraiment, sinon, ça se passera pour les prochaines fois). Enfin je sais pas tu vois! Si tu as eu des bonnes notes ces derniers temps bah joue avec ça (comme dit plus haut!). Euh.. Si tu es vraiment proche de ta mère (ce qui n'a pas l'air d'être le cas ^^), dis lui clairement que tu veux y aller pour voir une fille qui te plaît énormément, et que t'auras pas 2 occasions de la voir.. Ou un truc du genre. Enfin, ça, c'est vraiment si t'es proche d'elle et qu'elle comprend les "histoires d'amour" de ton âge 😊

A₄ : Benjii 54

Oui sauf que j'y joue pas moi. ^^
 Je le fais déjà donc c'est mort. --'
 Et puis je veux pas lui dire parce qu'elle est capable de venir m'espionner ou me poser des questions. >_<"

Merci quand même 😊

D : artislife

Waw...je pense que ce sera très difficile de la convaincre...Elle a été assez claire 😊

B2. Izaya

Je pense qu'il n'y a pas d'autres solutions, désolée.

A₅ : Benjii 54

Le seum 😊

Merci à vous. 😊

E₁. Lifeisbeautiful

Dit lui que tu lui enverras un message toutes les heures pour la rassurer ^^

A₆. Benjii 54

C'est pas qu'elle soit inquiete le problème ^^
 C'est que j'ai l'impression qu'elle prend un malin plaisir à mes casser les couilles ^^Dit lui que tu lui enverras un message toutes les heures pour la rassurer ^^

E₂. Lifeisbeautiful

Tous les mêmes ^^

F. anonymat_absolu

Ouais... Ben vu les messages précédents... Je vois pas trop trop ce que tu peux faire d'autre. :/
 Tu peux toujours tenter le coup du "oui mais j'ai des potes qui y jouent et je leur ai promis de les aider à installer, ils comptent sur moi, je leur ai promis et j'ai pas envie de leur faire faux bond, ça se fait pas, et puis j'ai qu'une parole" et blabla et blabla...

Boarf, je doute que ça marche mais bon, tu peux toujours tenter, t'as rien à perdre. ^^

G. Gauwiel

Est-ce que tu as essayé de lui expliquer la situation si elle est plus ou moins compréhensive et ouverte?
 Ça serait bien qu'elle comprenne pourquoi tu insiste à ce point là.

Elle dira que t'es jeune et que si c'est juste pour une fille qui va pas durer longtemps c'est pas la peine mais en y réfléchissant elle se dira qu'elle est aussi passée par là

😊

A₇. Benjii 54

Quel merveilleux conseil! 😊

J'ai déjà essayé de faire des sous-entendus mais on dirait qu'elle est bouchée. --

Enseignement et évaluation de la prononciation de l'anglais et du français appris comme langue étrangère dans un climat motivationnel

Nadine HERRY-BENIT

Université Paris 8 – LAPS EA 1569

Claire PILLOT-LOISEAU

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 – ILPGA, Laboratoire de Phonétique et
Phonologie UMR 7018

Introduction

Cette étude se situe dans la thématique de la conception, mise en place et évaluation de tâches et de dispositifs d'enseignement-apprentissage de la prononciation du français et de l'anglais, enseignée à des locuteurs étrangers à l'université en formation initiale. De nombreux auteurs s'intéressent aux facteurs qui influencent l'acquisition de la phonétique/phonologie d'une langue seconde, tels que l'âge (Derwing, 2008 : 350), l'utilisation de la première langue (L1) et de la langue étrangère (L2) (Tahta *et al.*, 1981, cités par Piske *et al.*, 2001 : 203), la connaissance de l'orthographe (Lauret, 2007 : 54), etc. mais peu d'études prennent en compte le facteur motivationnel dans l'enseignement de l'oral. Nous souhaitons souligner l'intérêt d'une telle démarche : pour ce faire, nous nous proposons de considérer la motivation et l'évaluation pour améliorer la prononciation des étudiants de Français Langue Etrangère (FLE) et d'Anglais Langue Etrangère (ALE) en tâche de lecture.

Une recherche approfondie sur les problèmes d'acquisition de la prosodie (Herry-Bénit, 2010 : 67-113), sur les différences entre le français et l'anglais (Herry-Bénit, 2010 : 117-182), ainsi qu'une analyse des méthodes d'apprentissage (Herry-Bénit, 2012 : 27-49) nous amène à proposer une approche de l'apprentissage de la phonétique dans un climat motivationnel¹. Cette approche a été testée par les auteurs eux-mêmes, dans le cadre d'une étude pilote, auprès d'une étudiante française de licence 1 d'anglais, puis auprès d'une étudiante américaine en Master 1 de français langue étrangère.

Notre recherche est en prise avec l'enseignement et l'évaluation de la prononciation. Par conséquent, elle se situe à l'interface entre deux disciplines : la didactique et la phonétique. Cette interface fait surgir deux questions fondamentales : quelles sont les compétences

¹ « Le climat motivationnel fait allusion à l'environnement psychologique de la classe, qui oriente les buts et les motivations de l'élève (Ames, 1992). [...] Ainsi le climat motivationnel peut se définir comme étant un 'contexte' dans la mesure où il se caractérise non seulement par l'environnement d'apprentissage mis en place par l'enseignant, ses comportements observables (par ex. son style), mais également par le fait qu'il est susceptible d'activer certains états internes (l'état interne fait référence aux différents éléments récupérés en mémoire par l'individu placé dans une situation donnée et qui sont susceptibles de faciliter ou d'inhiber les performances) chez l'élève en fonction des perceptions qu'il a de cet environnement » (Sarrazin *et al.*, 2006 : 149).

phonétiques en jeu en lecture ? Est-il possible d'intégrer la dimension motivationnelle dans nos pratiques didactiques de la phonétique.

Dans cet article, nous nous proposons de faire appel à ces deux disciplines et à leurs liens pour apporter des données novatrices dans ce domaine. La comparaison des données entre deux importantes cohortes d'apprenants ne fait pas l'objet de cette étude.

Toutefois, nous tenons à souligner les difficultés liées à une analyse objective de la dimension prosodique. En effet, certaines difficultés tiennent à la variabilité des paramètres prosodiques et aux contraintes de production. La fréquence fondamentale F0 se définissant comme le corrélat physique de la hauteur et de l'intonation de la voix, les variations de F0 sont, par exemple, en partie déterminées par les caractéristiques physiologiques du locuteur. Par conséquent l'étendue de la voix peut varier d'un sujet à l'autre. En outre, les voyelles hautes ont tendance à accroître les valeurs de F0 (il faut absolument ici faire référence à la notion de fréquence intrinsèque (Di Cristo, 2004 : 93-97)) et bien d'autres encore.

Nous nous sommes donc placées au carrefour de ces deux axes d'analyse. Nous avons utilisé un logiciel favorable à une analyse objective de la parole nommé PRAAT² pour ensuite, effectuer une interprétation auditive de nos données.

1. Place de la phonétique en anglais et Français Langues Etrangères

1.1. Phonétique et langue orale

Cette recherche a pris naissance à la suite d'un questionnaire concernant la place de la phonétique en regard de la langue orale, d'une part, et, d'autre part, la nature de l'évaluation des capacités phonétiques. En effet, les étudiants considèrent la prononciation comme très importante (Willing, 1988 : 150-151) mais très intrusive et personnelle. En outre, les enseignants comme les étudiants ne connaissent souvent pas les critères d'évaluation de la prononciation avec précision ; enfin, ils ne savent pas toujours ce qu'ils doivent faire pour progresser et surtout comment le faire.

Notons également qu'au sein des cadres officiels évaluant les capacités langagières, la prononciation occupe une place mineure dans l'évaluation de ces compétences : par exemple, le Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELFF) note les aptitudes phonétiques sur 3 points des 25 points évaluant la production orale, et sur les 100 points évaluant l'ensemble des aptitudes langagières pour cette langue. Concernant le niveau débutant A1 de ce diplôme, les trois points de la rubrique « phonétique, prosodie, fluidité » sont obtenus si le candidat « peut prononcer de manière compréhensible un répertoire limité d'expressions mémorisées », consigne pour le moins impressionniste et peu précise.

Il faut aussi signaler que la prononciation est en général peu enseignée en classe de langue, par rapport aux autres disciplines concernant une langue étrangère, probablement en raison d'un manque de confiance et/ou du peu d'intérêt pour la discipline (Lauret, 2007 : 37) dont

² Boersma P. & Weenick D. (1992-2002). Praat. *A system for doing phonetics by computer*, disponible en ligne. URL : <http://www.praat.org> [consulté le 31/01/13].

les enseignants peuvent faire preuve. L'existence d'un matériel peu adéquat peut aussi expliquer cette réticence à transmettre les principes d'une prononciation efficace en langue étrangère (Brown, 1991 : 215).

1.2. Evaluation des capacités phonétiques

La revue des quelques éléments de littérature concernant l'évaluation des capacités phonétiques en FLE et ALE montre un accroissement et un enrichissement progressif du corpus permettant cette estimation, puis une diversité des tâches explorées et une ouverture vers d'autres modes d'analyse.

Les premières études (Lundeberg, 1929 : 195 ; Greenleaf, 1929 : 536) se basaient sur l'écoute d'enregistrements avant/après formation, le comptage, puis l'établissement du pourcentage des écarts, sur la base d'une tâche unique de lecture d'un texte de 6 à 8 lignes, dont le contenu n'est pas précisé. Les limites de cette évaluation tiennent à l'unicité de cette tâche, à la subjectivité d'écoute et à la fatigue de l'enseignant, pouvant de surcroît être influencé par la voix de l'élève dans son appréciation. Ce test est toutefois simple à effectuer en pratique pédagogique quotidienne. L'étude de Pimsleur (1961 : 472) apporte un début d'organisation de « Tests de niveau de connaissance de la parole française », au moyen d'une échelle à trois niveaux. Le corpus consiste en l'unique tâche de lecture de 20 phrases avec 20 voyelles différentes, en positions accentuée et inaccentuée. Bien que non étalonné auprès d'une grande population d'apprenants – en fonction de leur origine linguistique – la fiabilité interjuges³ de ce test est estimée.

C'est certainement la publication de Di Cristo (1975 : 12) qui apporte une avancée décisive dans la structuration d'un test de niveau de français pour apprenants anglophones, sous la forme d'une échelle-profil à trois catégories cotant les aspects phonémiques, segmentaux et prosodiques du français : 43 courtes phrases sont dites deux fois, chaque item ne testant qu'une seule difficulté. On assiste ici à l'évaluation précise de chacun des paramètres de la prononciation, même si ce test à tâche unique n'est pas étalonné et que ses coefficients de stabilité et de cohérence interne ne sont pas définis.

L'ouvrage de Champagne-Muzar et Bourdages (1998 : 102) nous renseigne sur l'existence d'un test diagnostique sur trois tâches (conversation dirigée, lecture et imitation) et au moyen d'une échelle à quatre niveaux. Le contenu du corpus d'évaluation n'est cependant pas fourni et nous ne disposons pas de données précises pour utiliser ce test. Celui-ci présente toutefois l'avantage de tester la prononciation d'apprenants en FLE au moyen de trois tâches différentes.

L'étude de Pillot-Loiseau *et al.* (2010 : 76) se propose de compléter l'évaluation de la prononciation du FLE (i) au moyen d'une présentation précise de l'apprenant, de son rapport au FLE et de la conscience qu'il a de ses difficultés de prononciation et (ii) au moyen de l'établissement d'un corpus comprenant des tâches de répétition, lecture, parole spontanée et mémorisation. Ce corpus contient : 1) des logatomes dans des phrases cadres, pour étudier les voyelles dans tous les contextes consonantiques 2) des consonnes dans divers contextes

³ La fiabilité interjuges examine si le résultat d'une même tâche effectuée par plusieurs juges est identique : différents juges évaluent la prononciation d'un apprenant de la même façon si cette fiabilité est maximale (Kreiman *et al.*, 1993).

intervocaliques 3) la répétition et la lecture non préparée de deux courts extraits du texte *Le petit Prince* 4) une phrase cadre comprenant les voyelles de la langue maternelle de l'apprenant 5) des phrases ambiguës en lecture non préparée, du type « Jean lève son verre/J'enlève son verre » 6) une phrase sur plusieurs intonations, en lecture et répétition 7) un extrait de parole spontanée et 8) un extrait de texte mémorisé.

Alors que les publications précédentes avaient pour support une évaluation perceptive des productions d'apprenants, le travail de Georgeton *et al.* (2012 : 147) propose une évaluation acoustique des valeurs formantiques des voyelles françaises isolées dans des phrases cadres, produites par 40 femmes natives. La limite de ce travail tient en l'absence d'évaluation perceptive sur une tâche non variée (analyse uniquement en lecture et en isolé), mais ce travail apporte de manière inédite des valeurs formantiques de référence pour des apprenants (études contrastives à venir), pour un corpus dont les contextes phonétiques sont parfaitement contrôlés.

L'examen des publications concernant l'évaluation de la prononciation en ALE montre que ces productions sont beaucoup plus nombreuses qu'en FLE (Brown, 1991 : 215). Lado (1951 : 533 ; 1961 : 302) se propose d'évaluer la production mais aussi la perception d'apprenants de l'ALE, mais le test correspondant n'est pas décrit. Van Weeren & Theunissen (1987 : 112), puis Whiteson (1978 : 30) proposent une cotation du type « correct / incorrect », sur la base de la lecture de certains mots d'un texte pour les premiers, et d'un poème pour le second. Ce test est donc facile à réaliser au quotidien, mais les degrés de proximité entre la prononciation des natifs et celle des apprenants ne sont pas évalués.

Koren (1995 : 388) présentent une étude tout à fait complète sur le sujet : sont testés chez des adultes et des enfants la prosodie, la perception et la production, au moyen d'une échelle à cinq degrés. Bien que non comparés aux productions d'une population native, les résultats sont testés trois fois et les tâches du test sont multiples et complémentaires (répétition de mots et d'un dialogue, lecture de mots et de non mots, dialogue écrit, interview, description de texte lu et jeu de rôle).

Bien que nous n'en livrant pas la cotation précise, l'évaluation de la prononciation de Goodwin *et al.* (1994 : 5) et Celce-Murcia *et al.* (1996 : 315) teste, en plus des catégories précédentes, les habiletés de perception, la production en classe et la *self-evaluation* (évaluation des écarts de prononciation par l'apprenant lui-même). Le corpus est constitué de paires minimales insérées dans des phrases, de la lecture à voix haute préparée, de la conversation libre et du récit d'une histoire en images.

Enfin, bien que nous n'en connaissons pas les modalités précises, un certain nombre de publications récentes (Major, 2001 : 202; Neumeyer *et al.*, 2000 : 84; Franco *et al.*, 2010 : 402) ajoutent l'auto-évaluation (évaluation automatique des écarts de prononciation des apprenants) dans leur arsenal de test phonétique.

Toutes ces publications témoignent d'une recherche constante d'amélioration de l'évaluation de la prononciation en FLE et ALE. Cependant, les modalités d'évaluation et le contenu des corpus ne sont pas toujours précisés, et les publications concernant le FLE sont assez peu nombreuses. En outre, peu d'entre elles ont recours à une évaluation autre que celle des oreilles du professeur. La section suivante est destinée à donner des exemples de visualisation de productions d'apprenants et de leurs apports dans l'évaluation des capacités de prononciation.

2. Compétences phonétiques en lecture

Illustrons par plusieurs exemples en FLE et ALE les compétences phonétiques d'apprenants dans les domaines segmental et suprasegmental. Précisons d'abord le contexte dans lequel ces compétences phonétiques sont enseignées : l'enseignement de la prononciation en licence d'anglais à l'université se base sur le modèle du *Received Pronunciation* (Wells, 2008) ou encore du *General American* (Reetz et Jongman, 2009). Les variétés de l'anglais sont enseignées dans une perspective historique et culturelle et non dans le but d'apprendre à maîtriser la prononciation de l'une d'entre elles, comme, par exemple, l'écossais.

Concernant le Français Langue Etrangère enseigné à l'université, il est, pour des apprenants de niveau intermédiaire, enseigné sur la base du français standard, mais aussi sur l'ensemble de ses variations dans l'espace francophone (Detey *et al.* 2010).

2.1. Plan segmental (voyelles, consonnes)

Bien entendu, l'analyse perceptive permet à l'auditeur expert de détecter une mauvaise réalisation vocalique (voyelle non arrondie, trop ouverte, trop fermée ou trop tendue, trop antérieure ou postérieure, etc.), consonantique (erreur de lieu ou de mode d'articulation) ou bien des enchaînements vocaliques, consonantiques ou liaisons mal réalisés.

Toutefois, afin d'affiner ces constats de réalisation phonétique, il est de nos jours également possible et aisé d'effectuer une représentation visuelle de l'espace vocalique d'un apprenant et de la superposer à l'espace vocalique de référence d'un locuteur natif, comme l'illustrent les figures 1 et 2.

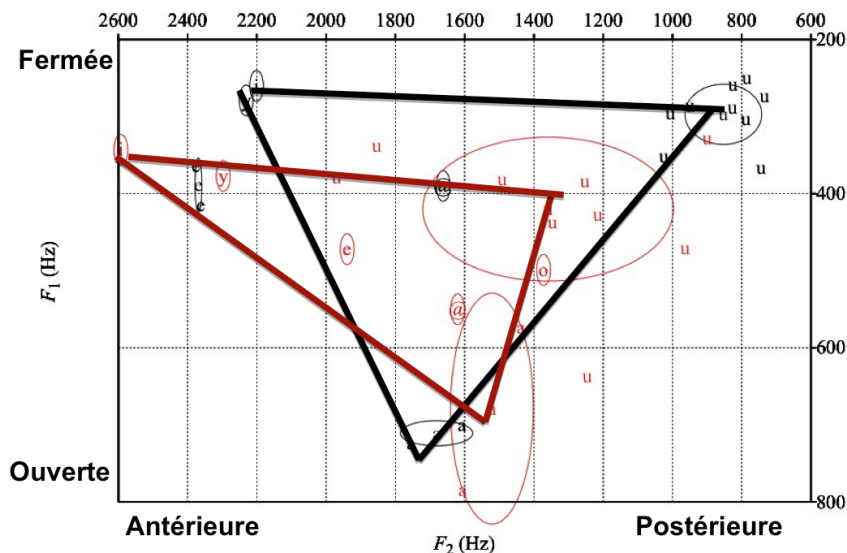


Figure 1 : triangles vocaliques chez une native (noir) et une apprenante du FLE d'origine américaine (brun) produisant la phrase : « Vous nous avez oublié l'autre jour ! Nous ? Pas du tout, nous pensons toujours à vous », montrant l'ensemble des voyelles [i], [e], [y], [u], [a], [o] et [ə] (noté @) de cette phrase. Les ellipses représentent un écart-type de la production moyenne de chaque voyelle, montrant leur dispersion. Les deux triangles représentent l'espace vocalique entre les trois voyelles cardinales [i], [y] et [u] de chaque sujet (noir : native ; brun : apprenante américaine du FLE).

Cette analyse visuelle nous montre que l'apprenante du FLE a tendance à relâcher les voyelles fermées [i], [y] et [u] – produites plus ouvertes que leurs équivalentes françaises (côté supérieur du triangle plus bas chez l'américaine)⁴ – et réduisant de la sorte son espace vocalique, par rapport à celui de la française, dont la langue possède des voyelles tendues (Delattre, 1953). En outre, la dispersion des valeurs est plus importante pour les voyelles postérieures produites par cette apprenante (ellipses plus grandes chez cette dernière).

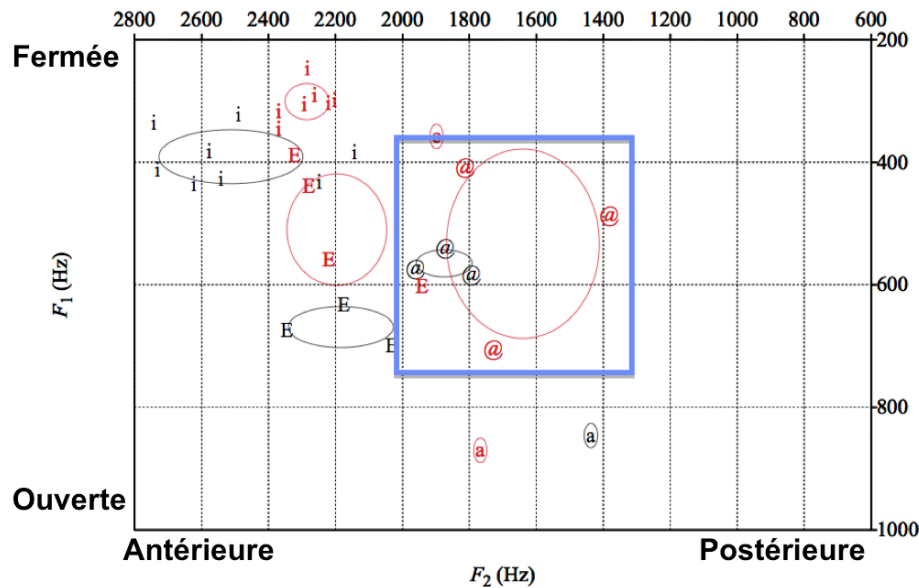


Figure 2 : triangles vocaliques chez une native britannique (noir) et une apprenante d'ALE d'origine française (rouge) produisant la phrase : "This money won't buy anything, he said, it's Egyptian". Les ellipses représentent un écart-type de la production moyenne de chaque voyelle, montrant leur dispersion. Le rectangle bleu représente la zone des voyelles centrales, beaucoup plus dispersée chez l'apprenante francophone.

Tandis que l'analyse perceptuelle de la phrase produite par l'apprenante francophone d'ALE nous fait entendre une nasalisation erronée dans le mot « won't », prononcé [wɔ̃t] d'une part, et d'autre part une production altérée des fricatives interdentes [θ] et [ð] respectivement – remplacées par [s] et [z] –, l'analyse visuelle illustrée en figure 2 révèle une confusion des voyelles [ə] et [ʌ], notamment dans le mot « money » et une réalisation des [i] trop tendue.

Sur le plan segmental, les écarts sur les phonèmes qui sont similaires, ou trop proches de ceux de la langue maternelle et non identiques, posent problème. Ceci concerne les segments suivants : [θ] et [ð], [ə] et [ʌ], [i]. Au contraire, ceux qui sont suffisamment éloignés, tels que la voyelle du mot « buy » [baɪ] ne perturbent pas la francophone. Ces constatations sont en accord avec le *Speech Learning Model* de Flege (1995) : les sons nouveaux d'une deuxième langue sont plus faciles à acquérir que les sons analogues à ceux de la langue maternelle, car ces sons nouveaux permettent la création de nouvelles catégories phonétiques pour la langue étrangère.

Il s'agit maintenant de décrire les paramètres physiques de nature multiparamétriques de la

⁴ Ce contraste est d'autant plus important que la native a une fréquence fondamentale F0 moyenne plus élevée que l'apprenante (F0 moyenne native: 240 Hz ; F0 moyenne de l'apprenante: 210 Hz).

prosodie, afin de faire émerger les erreurs de nos apprenants.

2.2. Plan suprasegmental

Poursuivons notre analyse de la compétence en lecture au niveau suprasegmental ou prosodique. Il est possible de décrire la structure métrique, telle que l'accentuation, le rythme, la durée, l'intensité, puis sur le plan tonal l'intonation, et enfin sur le plan temporel les pauses.

Quelques définitions aideront le lecteur à suivre notre propos. Selon Di Cristo (2013 : 5), l'accentuation peut désigner « soit le système accentuel d'une langue (l'accentuation du français par exemple), soit le fait d'accentuer une unité de la chaîne linguistique (l'accentuation d'une syllabe particulière, par exemple) », comme c'est le cas de l'anglais.

« Le rythme linguistique se construit sur une alternance plus ou moins régulière de temps forts et de temps faibles, les temps forts étant assimilables, dans la parole, à des syllabes accentuées et les temps faibles, à des syllabes inaccentuées. Ces alternances sont à l'origine de la formation de groupements ou de mesures dont la succession dans le temps donne lieu à un déploiement de motifs rythmiques plus ou moins variables » (Di Cristo, 2013 : 12).

« Le terme intonation fait référence aux systèmes de patrons (ou des schémas) mélodiques distinctifs (qualifiés de patrons intonatifs ou d'intonèmes) qui ont pour domaine l'énoncé et ses constituants. Chaque langue possède un nombre fini de patrons de ce type, qui définissent sa grammaire intonative » (Di Cristo, 2013 : 4).

Les figures 3 et 4 montrent plusieurs paramètres suprasegmentaux, tels que la durée, l'intensité (courbe verte) et la fréquence fondamentale (courbe bleue normalement interrompue par les consonnes sourdes et les pauses), lors d'une tâche de lecture d'une phrase lue par une locutrice native francophone et une apprenante américaine.

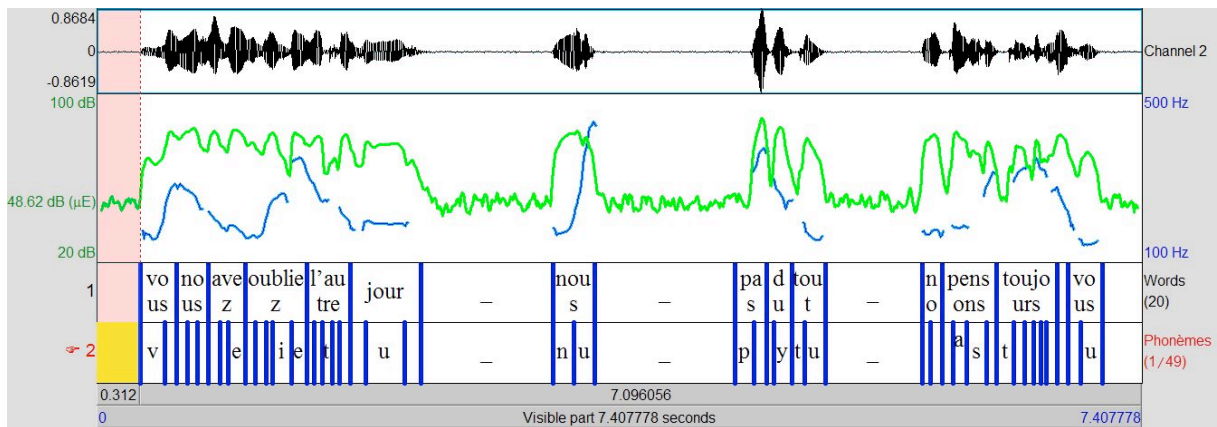


Figure 3 : Lecture de la phrase « Vous nous avez oublié l'autre jour ! Nous ? Pas du tout, nous pensons toujours à vous » par une francophone native.

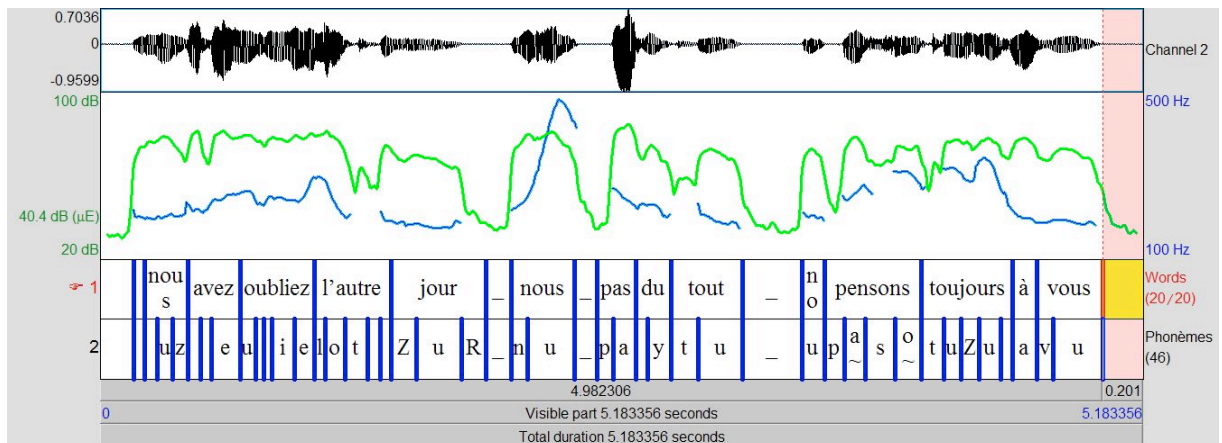


Figure 4 : Lecture de la phrase : « Vous nous avez oublié l'autre jour ! Nous ? Pas du tout, nous pensons toujours à vous » par une apprenante américaine en FLE.

Au plan acoustique, la durée de la séquence de la locutrice native est de 6'79 et celle de l'apprenante est de 4'81 : il y a donc une différence de 1'98. L'organisation des éléments à l'intérieur de la séquence montre également des différences – notamment au niveau de la distribution des pauses et de la durée de certains mots – avec les phénomènes d'allongement ou de réduction, l'allure de la courbe mélodique ou encore de la courbe d'intensité.

Les pauses sont au nombre de trois et se situent aux mêmes endroits, pour la native comme pour l'apprenante. La différence se situe davantage dans la durée de ces dernières. Globalement, l'américaine produit des pauses très courtes. Les 3 pauses se situent respectivement entre « jour » et « nous », entre « nous » et « pas du tout », puis entre « tout » et « nous ». Ces résultats corroborent les travaux de Grosjean et Deschamps sur les pauses (1972 : 129), affirmant que les pauses non sonores s'élèvent à 85% en français, contre 34% en anglais. L'américaine effectue 3 pauses sur les 16 mots, mais ces pauses sont plus courtes que celles de la francophone.

La durée des 15 mots de la phrase se répartit en cinq mots plus courts que la native, sept mots plus longs et trois mots de longueur équivalente. Les mots produits plus courts que la locutrice native sont situés en début et fin de groupe rythmique « vous » au tout début, « jour » « pas » « nous » (dernier syntagme) et 4 sur 5 contiennent la voyelle [u]. Les mots dont la durée est similaire sont en milieu de groupe de souffle. Quant aux sept mots prononcés plus longs que la francophone, quatre d'entre eux sont en fin de phrase « pensons toujours à vous », deux autres sont en fin de groupe de souffle « nous », qui est isolé entre deux pauses et « tout », puis un dernier est inséré dans un syntagme « l'autre ». L'apprenante américaine produit davantage d'allongements vocaliques et des pauses très courtes, ce qui nous donne un énoncé globalement plus court.

La courbe mélodique (bleue) de la locutrice américaine est globalement plus plate à l'intérieur des groupes rythmiques. L'américaine prononce un pic mélodique sur le « nous » et ce pic est bidirectionnel (montée suivie d'une descente), contrairement à la native qui observe seulement une montée. La francophone produit trois montées et descentes progressives à l'attaque de la phrase, sur « vous », puis au cours de la séquence sur « oublié », « pas » « toujours » et une montée sur « nous ». L'allure de la courbe mélodique de l'américaine ressemble à celle de l'anglophone figure 5.

Les deux courbes d'intensité (verte) sont très différentes : l'une est « vallonnée »

(américaine), tandis que l'autre est « dentelée ». On observe un pic pratiquement pour chaque syllabe prononcée par la française, contrairement à l'apprenante américaine.

La compétence en lecture d'une francophone apprenant l'anglais révèle des erreurs de productions inversées. Nous allons nous appuyer sur les critères phonétiques énoncés précédemment, pour comparer la tâche de lecture d'une francophone apprenant l'anglais avec celle d'une native anglophone (figures 5 et 6).

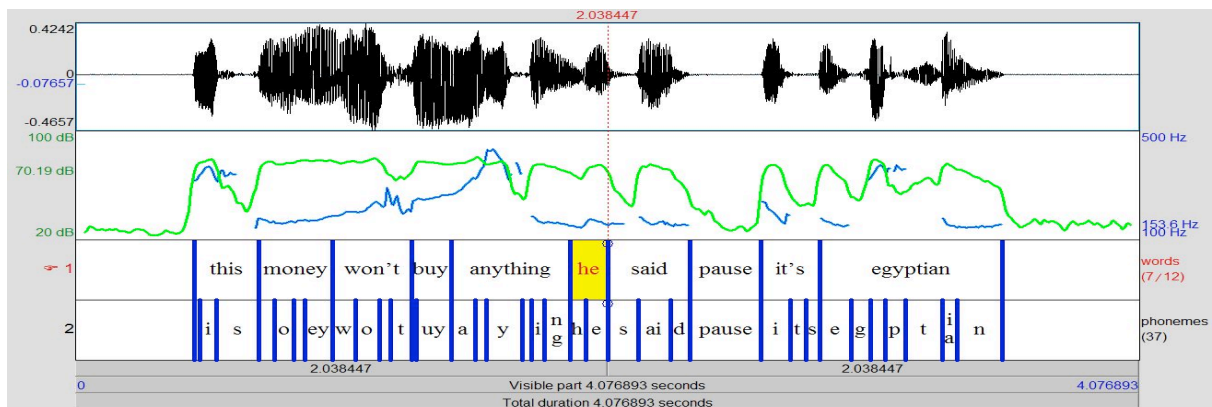


Figure 5: Lecture de la phrase "This money won't buy anything, he said, it's Egyptian" par une anglophone native.

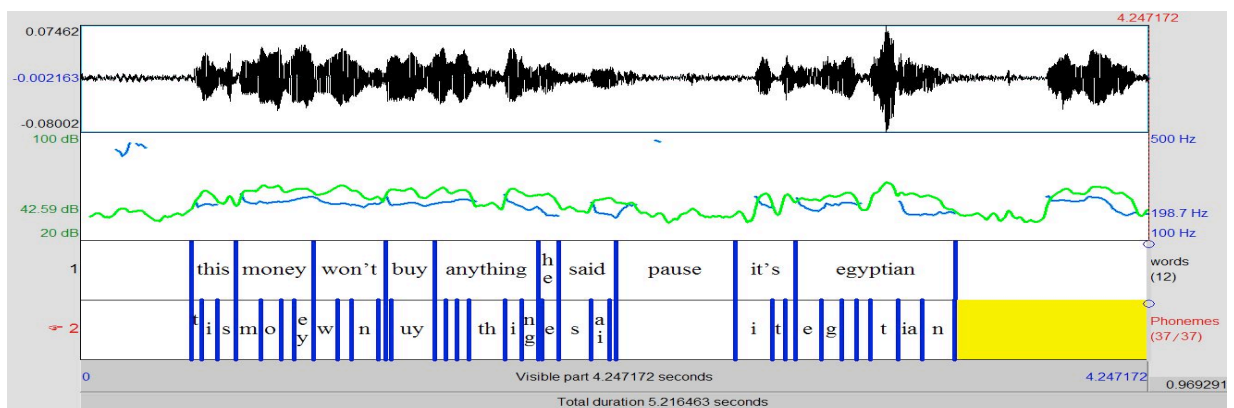


Figure 6 : Lecture de la phrase "This money won't buy anything, he said, it's Egyptian" par une apprenante francophone d'ALE.

La durée de la séquence de la locutrice native est de 3'10 et celle de l'apprenante est de 3'03 : il y a une différence de 7 millisecondes, ce qui représente un écart négligeable. En revanche, la production des éléments à l'intérieur de la séquence montre des différences, notamment au niveau de la distribution des pauses, la durée de certains dissyllabiques avec les phénomènes d'allongement ou de réduction, l'allure de la courbe mélodique ou encore de la courbe d'intensité.

Une seule pause figure dans cet énoncé pour les deux locutrices entre « said » et « it's ».

La courbe mélodique de l'apprenante francophone est globalement plus plate. Sur les neuf mots, quatre présentent des valeurs en Hertz plus élevées (« this, buy, anything, egyptian ») et quatre autres plus bas (« money, he, said, it's »), par rapport au natif et un mot à des valeurs similaires (« won't »). Au-delà des valeurs en Hertz, l'allure des pics, creux et plateaux, se

répartissent différemment, en particulier sur les mots pluri-syllabiques. L'apprenante produit de nombreuses erreurs d'accent de mots – « *money* » est accentué sur la deuxième syllabe et « *anything* » et « *egyptian* » sont accentués sur les dernières syllabes (Herry-Bénet, 2011 : 85). Les syllabes proéminentes atteignent 427 Hz, contre 261 Hz pour l'apprenante francophone : l'amplitude tonale de la courbe de la native est donc plus importante. De ce fait, lorsque la française marque les accents sur la mauvaise syllabe, elle produit des chutes et montées de voix très réduites (Herry-Bénet, 2010 : 180).

La courbe d'intensité nous interpelle. En effet, l'apprenante a une courbe relativement « dentelée » et la native produit une courbe plutôt « vallonnée ». La voyelle étant l'élément accentué important dans un message en langue anglaise, nous remarquons que la native oscille entre 73 et 80 dB sur toutes les voyelles accentuées de la phrase (« *this, money, won't, buy, anything, said, egyptian* ». Sur les mêmes items, l'apprenante oscille entre 50 et 60 dB.

Pour le paramètre d'intensité, les productions en FLE et ALE montrent des variations de la courbe, indépendamment des facteurs de durée et de mélodicité (courbe de F0). Une courbe avec peu d'écart entre les pics et les creux semblent caractériser nos deux apprenantes.

Toutes ces considérations ne sont pas généralisables. D'une part, nous devons effectuer ce travail sur un corpus plus important, tout en variant le style de parole (logatomes, monologue, spontané) et, d'autre part, intégrer d'autres paramètres non visibles mais mesurables automatiquement, qui sont en interconnexion. Il est possible de rendre compte des classes de rythme, en analysant, par exemple, les durées moyennes des voyelles et des consonnes, les coefficients de variation et les écarts types de la durée des voyelles et des consonnes (Ramus, 1999 : 188-190 ; Herry-Bénet, 2010 : 260). En effet, les métriques de Ramus *et al.* (1999 : 512-521) et d'autres (Grabe & Low, 2002 : 1-2 ; White & Mattys, 2007 : 501-504) permettent de distinguer la production rythmique d'apprenants des productions orales de natifs. En effet, plusieurs études se sont penchées sur une distinction L1/L2 (Whitworth, 2002 : 178-180 ; Grenon & White, 2008 : 155-160) et ont montré qu'il était possible de distinguer la langue maternelle de la langue cible. Au niveau mélodique, il faut prendre en compte les différences entre natifs et non natifs au niveau de la tessiture de la courbe de F0, le degré de la pente moyenne, les coefficients de variation et les écarts types de cette même courbe.

Tous ces paramètres ont un impact sur l'évaluation des productions orales des apprenants. Néanmoins, ils ne sont pas tous identifiables sans un matériel spécifique et, surtout, ils ne sont pas compréhensibles tels quels : en effet, il faut procéder à une transposition didactique. Comme le dit Forquin (1989 : 15) « la science savante n'est pas directement communicable à l'élève, pour la rendre transmissible, il faut se livrer à un immense travail de restructuration, de réorganisation, de transposition didactique ». L'efficacité des dispositifs didactiques organisés autour d'objectifs tient au fait qu'ils situent l'activité intellectuelle de la classe au sein de la zone proximale, telle que l'a définie Vygotsky (1985), assez exigeante pour être intéressante, mais sans démesure pour éviter le blocage.

C'est dans cette optique que nous procédons à des analyses détaillées des paramètres segmentaux et suprasegmentaux qui contribuent à une bonne prononciation de l'ALE ou du FLE, afin de nous fournir des pistes d'enseignement plus adaptées à la difficulté. Les pistes poursuivies actuellement résident dans un premier temps dans la variation des tâches en perception et production du plus au moins dirigé (répétition, chant, lecture, monologue spontané, etc.). Ce travail inclut la mémorisation (Pillot-Loiseau *et al.*, 2010).

Cependant, il nous apparaît qu'il est possible d'améliorer notre enseignement, s'il est

davantage pensé en relation avec une évaluation réfléchie, critériée et dans un climat motivationnel.

3. Compétences requises pour enseigner et évaluer la prononciation en lecture dans un climat motivationnel

Il s'agit de commencer par définir la notion de climat motivationnel. Celui-ci se caractérise par l'environnement d'apprentissage mis en place par l'enseignant, ses comportements observables (style) et non observables (susceptible d'activer certains états internes chez l'apprenant : Sarrazin *et al.*, 2006 : 15). Les travaux en psychologie de l'éducation au cours de ces vingt dernières années soulignent le rôle de l'enseignant et, plus précisément du climat motivationnel, qu'il met en place : « les comportements mis en œuvre, les activités d'apprentissage qu'il propose, la nature de ses interactions avec les élèves, le climat psychologique qu'il aménage, les feedbacks qu'il délivre, l'enseignant est susceptible de faire la différence en terme d'apprentissage » cité dans Sarrazin *et al.* (2006 : 148). Cet effet-enseignant s'élève à environ 16% des acquisitions scolaires (Duru-Bellat & Mingat, 1997 : 760).

Les études actuelles sur le rôle catalyseur de l'enseignant dans la motivation et les performances des apprenants s'inscrivent dans deux théories majeures de la motivation : la théorie des buts d'accomplissement (Elliot & Dweck, 2005, cité dans Sarrazin *et al.*, 2006 : 148) et la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002, cité dans Sarrazin *et al.*, 2006 : 148). La théorie des buts d'accomplissement se subdivise en deux types de climat, mis en place par l'enseignant : le climat de maîtrise et le climat de compétition. L'enseignant instaure un climat de maîtrise quand ses interventions sont orientées vers : le choix des tâches et des défis, le choix de l'objet d'apprentissage par l'apprenant, les progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts, la constitution des groupements flexibles et hétérogènes, une évaluation délivrée de manière confidentielle et individuelle, une gestion du temps d'apprentissage flexible et enfin le traitement de l'erreur comme indicateur positif.

Le climat de compétition se caractérise comme une structure dans laquelle les élèves pratiquent tous la même tâche, l'enseignant prend toutes les décisions, les encouragements valorisent les meilleures performances, les groupes de niveaux sont explicitement organisés, l'évaluation revêt un caractère public et en rapport avec le niveau de la classe puis une gestion du temps d'apprentissage non flexible. Une des limites de ces travaux se situe dans le fait que tous ces climats motivationnels sont testés en milieu non écologique (hors de la salle de classe).

Un exemple de séquence d'apprentissage de la phonétique dans un climat motivationnel pourrait se présenter en huit étapes :

En première étape, il s'agit de présenter les objectifs et ce que les apprenants sont censés apprendre, ainsi que le niveau de performance attendu. De ce fait, dans la tâche de lecture en FLE ou ALE, ils doivent savoir prononcer correctement les phonèmes, les mots (syllabes accentuées et inaccentuées), les accents de mots, les accents de phrases, respecter les pauses et les liaisons, les mouvements mélodiques et les patrons intonatifs.

Une deuxième étape consiste à rappeler les connaissances nécessaires à la compréhension des nouveaux concepts, sans pour autant utiliser le métalangage à ce stade.

Une troisième étape se concentre sur la présentation et démonstration du contenu, à l'aide d'exemples (phase de modelage). Il est nécessaire de rendre explicite tout raisonnement implicite, en enseignant les pourquoi, comment et quand. Pourquoi : pour savoir lire correctement un texte en langue étrangère. Comment : on commence par exemple par prononcer les phonèmes isolés, puis combinés, puis dans un mot, puis on place l'accent de mot avec des mélodies différentes. On passe au niveau de la phrase, avec un énoncé court. On respecte l'intonation finale, puis on travaille sur les pauses, puis sur les liaisons et enfin sur l'accent de phrase. Quand : effectuer un travail régulier de 15 à 20 minutes tous les jours en phase de répétition et de production de phrases ou unités plus petites, selon les compétences. Travailler avec et sans ordinateur pour s'enregistrer, visualiser et écouter simultanément les écarts entre leurs productions et celle d'une native (Herry & Ginésy, 2003).

Une quatrième étape s'attarde sur le questionnement des apprenants : avez-vous réussi à produire des voyelles ? Lesquelles ? Comment ? etc. Nous émettons l'hypothèse qu'il faut évaluer leur niveau de compréhension et faire un enseignement correctif au besoin (pratique dirigée).

Une cinquième étape a pour objectif de faire travailler les apprenants en équipe et individuellement (choix des tâches en fonction de leurs compétences), leur fournir l'occasion d'appliquer la stratégie enseignée (pratique autonome). Par exemple, nous pouvons proposer un travail sur les voyelles accentuées et inaccentuées au niveau du mot, ou encore un travail sur la production des mouvements mélodiques sur les mots de longueurs différentes.

Une sixième étape sert à évaluer leurs performances et fournir une rétroaction sur les réponses et sur les stratégies utilisées par les apprenants. A la lecture d'une phrase, nous leur demandons s'ils ont détecté ce qu'ils prononcent correctement, comment ils y sont parvenus, puis ce qui reste à travailler et comment ils comptent le faire. Par exemple, un étudiant peut prononcer une phrase relativement correctement mais doit encore améliorer les liaisons entre les mots ; il a tendance à faire encore des « micro » pauses. Nous allons lui suggérer de s'entraîner à prononcer des couples de mots, puis des séquences plus longues contenant des sons ayant les mêmes traits distinctifs que ceux qui lui posent problème.

Une septième étape doit permettre aux apprenants des moments de pratique autonome et de révision. Il est possible de faire la lecture complète d'un texte travaillé en cours, suivie de la lecture d'un texte inconnu sur lequel ils doivent appliquer les mêmes règles, pour le prononcer correctement.

Une dernière étape réside dans l'objectivation des apprentissages en cours, c'est à dire leur demander de formuler tout ce qu'ils ont appris et compris.

Il existe des travaux sociologiques précisant l'utilité en salle de classe d'une évaluation dite thérapeutique (Felouzis, 1997, cité dans Merle, 1998 : 578), qui précise que la progression des élèves est favorisée par une notation plus indulgente en début d'année (lors de la prise en main de la classe). Cette notation devient plus exigeante au fur et à mesure du déroulement de l'année scolaire, ceci permettant, d'une part, aux élèves de bien comprendre les attentes de l'enseignant, et, d'autre part, pour l'enseignant de garder la motivation de ses élèves intacts.

De surcroît, l'abondante littérature sur l'évaluation a depuis longtemps démontré qu'une note est un reflet très partiel du niveau de l'élève (dépendant d'un contexte de classe, d'enseignant, d'établissement scolaire). De Ketele (2010 : 26-29) insiste sur le fait que l'évaluation, quelle que soit la fonction ou la démarche attribuée, s'opère en vue d'une prise

de décision.

L'évaluation se définit selon trois fonctions et trois démarches. Les trois fonctions se placent sur l'axe du temps, en commençant par l'évaluation d'orientation (orienter vers une nouvelle action), la régulation (améliorer l'action en cours) et la certification (processus social qui certifie le résultat d'une action). L'évaluation se définit également en termes de démarche, qui se réfère au « comment » – contrairement aux fonctions qui se réfère au « pour quoi » de l'évaluation (préparer, améliorer, certifier).

Conclusion

L'enseignement évaluation de la prononciation d'une langue étrangère (FLE, ALE) en formation initiale se situe à l'interface entre deux disciplines : la didactique et la phonétique. Cette réalité nous invite, à partir des fondements théoriques solides permettant une évaluation fiable des écarts de prononciation, à effectuer une transposition didactique de ces acquis, pour une remédiation de ces écarts dans un climat motivationnel.

Trouver des critères d'évaluation de la prononciation précis et empreints d'une logique d'enseignement implique une réflexion sur les fonctions et démarches de l'évaluation. Les éléments de la littérature concernant l'évaluation des capacités phonétiques en FLE et ALE manquent de précision sur les modalités et le contenu des corpus utilisés. La plupart repose sur une évaluation perceptive.

Or, un des buts légitime du phonéticien, qui se doit de faire progresser la qualité orale de ses apprenants, est de savoir comment le faire. Une première étape réside dans l'analyse critériée des productions orales (segmental et suprasegmental) de natifs et non natifs, par type de discours. Cet article propose une analyse type de la tâche de lecture en FLE et ALE, dont la systématisation et l'éventuelle automatisation aideront l'enseignant de langue étrangère à mieux évaluer les capacités orales de ses apprenants.

Une autre étape se situe dans la possible amélioration de l'enseignement de la prononciation dans un climat motivationnel. Un exemple de séquence d'apprentissage de l'oral dans un climat de maîtrise suscite le plus vif intérêt si nous ne perdons pas de vue l'effet enseignant mentionné précédemment (Duru-Bellat & Mingat, 1997 : 760).

Nous envisageons d'élargir cette étude de cas à une cinquantaine d'étudiants en ALE et en FLE. Le croisement des données entre les niveaux segmental et suprasegmental, permettrait de comparer les erreurs des français apprenant l'anglais et des anglais apprenant le français. *vice versa*.

Bibliographie

Ames C. (1992). "Achievement goals and the classroom climate". In Schunk D. H. & Meece J. L. (Eds.). *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale: L. Erlbaum. pp. 327-308.

Boersma P. & Weenick D. (2009). Praat: a system for doing phonetics by computer, version 5.1.04. Téléchargeable à partir de www.praat.org.

Brown A. (1991). "Functional load and the teaching of pronunciation". In Brown, A. (Ed.). *Teaching English pronunciation: a book of readings*. London: Routledge. pp. 211-224.

Celce-Murcia M., Brinton D.M. & Goodwin J. (1996). *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Champagne-Muzar C. & Bourdages J.-S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : Création Loisirs Enseignement (CLE) International.

Deci E. & Ryan R. (2002). *Handbook of Self-determination Research: Theoretical and Applied Issues*. Rochester, New York: University of Rochester Press.

De Ketele J.-M. (2010). « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue française de linguistique appliquée*, n°1 (15). pp. 25-37.

Derwing T.M., Munro M.J. & Wiebe G.E. (1998). "Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction". *Language Learning*, n°4 8. pp. 393-410.

Derwing T.M. (2008). "Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners". In Hansen Edwards J.G. & Zampini M.L. (Eds.). *Phonology and Second Language Acquisition Studies in Bilingualism*, n° 36. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. pp. 347-369.

Detey S., Durand J., Laks B. & Lyche C. (dir.) (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys.

Di Cristo A., (1975). « Présentation d'un test de niveau destiné à évaluer la prononciation des anglophones ». *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 33-34. pp. 9-35.

Di Cristo A. (2004). « La prosodie au carrefour de la phonétique, de la phonologie et de l'articulation formes-fonctions ». *TIPA (Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage)*, n° 23. pp. 67-211.

Di Cristo A. (2013). *La prosodie de la parole*. Bruxelles : Editions de Boeck-Solal.

Duru-Bellat M. & Mingat A. (1997). « La constitution de classes de niveau par les collègues et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves ». *Revue française de sociologie*, n° 38(4). pp. 759-790.

Elliot A.J. & Dweck C. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.

Felouzis G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF.

Flege J.E. (1995). "Second Language Speech Learning Theory, Findings, and Problems". In Strange W. (Ed). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language research*. Timonium, MD: York Press. pp. 229-273.

Forquin J.-C. (1989). *Ecole et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Université.

Franco H., Bratt H., Rossier R., Gadde V.R., Shriberg E., Abrash V. & Precado K. (2010). "EduSpeak: A speech recognition and pronunciation scoring toolkit for computer-aided language learning applications". *Language Testing*, n°27 (3). pp. 401-418.

Georgeton L, Paillereau N., Landron S., Gao J. & Kamiyama T. (2012). « Analyse formantique des voyelles orales du français en contexte isolé : à la recherche d'une référence pour les apprenants de FLE ». *Actes des Journées d'Etude sur la Parole*. In Besacier L.,

Lecouteux B. & Sérasset G., Grenoble, 4–8 juin 2012. pp. 145-152.

Goodwin J., Brinton D. & Celce-Murcia M. (1994). "Pronunciation assessment in the ESL. EFL curriculum". In Morley J. (Ed.). *Pronunciation pedagogy and theory: new views, new dimensions*. Alexandria, VA: TESOL. pp. 3-16.

Grabe E. & Low E.L. (2002). "Durational variability in speech and the rhythm class hypothesis". In Gussenhoven C. & Warner N. (Eds.). *Laboratory Phonology*, n° 7. Berlin: Mouton De Gruyter. pp. 515-546.

Greenleaf J.H. (1929). "French pronunciation tests". *Modern Language Journal*, n° 13. pp. 534-546.

Grenon I. & White L. (2008). "Acquiring Rhythm: a Comparison of L1 and L2 speakers of Canadian English and Japanese". In Chan H., Jacob H. & Kapia E. (Eds.). *BUCLD 32: Proceedings of the 32nd annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, Massachusetts: Cascadilla Press. pp.155-166.

Grosjean F. & Deschamps A. (1972). « Analyse de variables temporelles du français spontané ». *Phonetica*, n° 26(3). pp. 129-156.

Herry N. & Ginésy M. (2003). Base de données du logiciel Prosodia : Sons rythme et intonation de l'anglais. Laboratoire Parole et Langage, UMR 6057, CNRS, Aix-en-Provence.

Herry N. & Ginésy M. (2003). Les fondements théoriques de la base de données de Prosodia : Sons, rythme et intonation de l'anglais, Laboratoire Parole et Langage, UMR 6057, CNRS, Aix-en-Provence.

Herry-Bénit N. (2010). *Evaluations objectives et subjectives de la prosodie de l'anglais parlé par des Français*. Paris : Editions Publibook.

Herry-Bénit N. (2012). Phonétique de l'anglais et didactique de la phonétique. Habilitation à Diriger des Recherches, non publiée. Université Paris VIII.

Koren S. (1995). "Foreign language pronunciation testing: a new approach". *System*, n° 23(3). pp. 3874-00.

Kreiman J., Gerrat B., Kempster G., Erman A. & Berke G. (1993). "Perceptual evaluation of voice quality: review, tutorial and a framework for future research". *Journal of Speech and Hearing Research*, 36. pp. 21-40.

Lauret B. (2007). *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris : Hachette FLE.

Lado R. (1951). "Phonemics and pronunciation tests". *Modern Language Journal*, n° 35(7). pp. 531-542.

Lado R. (1961). *Language Testing*. London: Longmans.

Lieberman P. (1965). "On the acoustic basis of the perception of intonation by linguists". *Word*, n° 21. pp. 40-54.

Lundeborg O.K. (1929). "Recent developments in audition-speech tests". *The Modern Language Journal*, n° 14(3). pp. 193-202.

Major R.C. (2001). *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.

Merle P. (1998). « L'efficacité de l'enseignement ». *Revue française de sociologie*, n° 39(3). pp. 565-589.

Munro M.J. & Derwing T.M. (2006). "The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study". *System*, n° 34. pp. 520-531.

Neuymyer L., Franco H., Digalakis V. & Weintraub M. (2000). "Automatic scoring of pronunciation quality". *Speech Communication*, n° 30. pp. 83-93.

Pillot-Loiseau C., Fredet F. & Amelot A. (2010). « Apports de la phonétique expérimentale à la didactique de la prononciation du Français Langue Etrangère, Etape 1 : réflexion autour de l'établissement d'un corpus ». *Cahiers de l'APLIUT*, n° 29(2). pp. 75-88.

Pillot-Loiseau C., Amelot A. & Brkan A. (2011). « Utilisation d'un accéléromètre piezoélectrique pour l'étude de la nasalité du FLE (locuteurs français & bosniaques) : Etude préliminaire ». Conférence Invitée, Journées IPFC, 6 décembre 2011, Paris.

Pimsleur P. (1961). "A French Speaking Proficiency Test". *The French Review*, n° 34(5). pp. 470-479.

Piske T., MacKay I.R.A. & Flege J.E. (2001). "Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review". *Journal of Phonetics*, n° 29. pp. 191-215.

Ramus F. & Mehler J. (1999). "Language identification with suprasegmental cues: a study based on speech synthesis". *Journal of the Acoustic Society of America*, n° 105. pp. 512-521.

Ramus, F. (1999). « La discrimination des langues par la prosodie: Modélisation linguistique et études comportementales ». In Pellegrino F. (Ed.). *De la caractérisation à l'identification des langues, Actes de la 1ère journée d'étude sur l'identification automatique des langues*, Lyon, 19/01/1999. Lyon : Editions de l'Institut des Sciences de l'Homme. pp. 186-201.

Reetz H. & Jongman A. (2009). *Phonetics: Transcription, Production, Acoustics, and Perception*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Sarrazin P., Tessier D. & Trouilloud D. (2006). « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches ». *Revue française de pédagogie*, n° 157. pp. 147-177.

Tahta S., Wood M. & Loewenthal K. (1981). "Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first language to a second language". *Language & Speech*, n° 24. pp. 265-272.

Van Weeren J. & Theunissen T.J.J.M. (1987). "Testing pronunciation: an application of generalizability theory". *Language Learning*, n° 37. pp. 109-122.

Vygotsky L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor Ed. Sociales.

Wells J.C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary* (3rd edition). London: Longman (first published 1990).

Willing K. (1988). *Learning styles in adult migrant education*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Whiteson V. (1978). "Testing pronunciation in the Language Laboratory". *English Language Teaching Journal*, n° 33(1). pp. 30-31.

White L. & Mattys S.L. (2007). "Calibrating rhythm: First language and second language

studies”. *Journal of Phonetics*, n° 35. pp. 501-522.

Whitworth N. (2002). “Speech Rhythm Production in Three German-English Bilingual Families”. *Leeds Working Papers in Linguistics & Phonetics*, n° 9. pp.176-205.

Regards des enseignants sur l'enseignement de la production écrite en FLE

Marie-Odile HIDDEN

Université Bordeaux Montaigne

Sans doute en raison de la priorité accordée à l'oral à partir des années 1960, lors de l'instauration des méthodes audio-orale et structuro-globale audio-visuelle qui en venaient même à différer le passage à l'écrit (Coste, 1977), on peut considérer que l'enseignement de la production écrite a constitué pendant un temps le parent pauvre de la didactique du français langue étrangère (FLE). G. Vigner constatait ainsi en 1982 que, si la didactique des langues avait connu avec l'introduction de l'approche dite « communicative » un ample mouvement de rénovation, celui-ci n'avait pas encore touché les pédagogies de l'expression écrite.

Dans les années qui ont suivi, certains travaux ont eu pour effet de redonner une place à la production écrite dans l'enseignement d'une langue étrangère en cherchant à faire bénéficier la didactique du FLE des avancées théoriques dans la description des textes (Lundquist, 1980 ; Reichler-Béguelin *et al.*, 1990) et/ou des processus rédactionnels (Cornaire & Raymond, 1999). Enfin, plus récemment, certains chercheurs soulignent l'importance de développer chez les apprenants allophones une véritable « compétence discursive¹ » à l'écrit (Beacco, 2007 ; Hidden, 2009).

Si un intérêt progressif pour la didactique de la production écrite semble donc se manifester dans la recherche, en est-il de même dans l'action didactique et notamment chez l'un de ses acteurs de premier plan, à savoir l'enseignant ? En d'autres termes, quels regards les enseignants de FLE portent-ils à l'heure actuelle sur l'enseignement de la production de textes ? Quelle place lui réservent-ils dans leurs pratiques enseignantes ? Quelles représentations se font-ils du texte écrit et de son enseignement (finalité, genres à faire rédiger, modalités d'enseignement et d'évaluation etc.) ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons mené une enquête exploratoire auprès d'enseignants de FLE exerçant dans différents pays du monde. Dans cet article, nous présenterons une partie des résultats de cette enquête qui semblent remettre en cause la distinction écrit/oral et qui laissent transparaître notamment deux conceptions différentes de l'enseignement de la production écrite. Pour ce faire, nous montrerons dans un premier temps en quoi la connaissance des représentations des enseignants est intéressante pour la didactique, puis nous décrirons brièvement les contextes didactiques des enquêtes ainsi que la méthodologie suivie pour réaliser l'enquête.

¹ On entend ici par compétence discursive l'aptitude à produire ou interpréter (en réception) un texte conforme aux conventions thématiques (contenus), rhétoriques (organisation) et stylistiques (choix de certains moyens linguistiques) du genre dont il relève.

1. De l'intérêt de connaître les représentations des enseignants

A la suite des chercheurs qui ont entrepris de définir la notion de représentation sociale (Moscovisi, 1986 ; Jodelet, 1989) et celle de représentation de l'écriture (Bourgain, 1990), nous retiendrons ici trois traits principaux pour définir la notion de représentation. D'une part, la représentation relève du domaine de la connaissance dans la mesure où elle peut consister aussi bien en un savoir qu'en une croyance, un stéréotype, un mythe ou une opinion. En ce qui concerne l'enseignant de langue, ses représentations ne reflèteront donc que plus ou moins la réalité de sa pratique enseignante et ne pourront donc pas constituer des données objectives pour mener à bien une recherche sur ces pratiques.

Cependant, du fait de sa finalité pratique, toute représentation exerce une influence sur l'activité sociale ou intellectuelle du sujet ; dans le cas de l'enseignant de langue, elle exerce donc une influence notable sur les décisions qu'il prend et sur son agir en tant qu'enseignant ; c'est pourquoi, elle présente un intérêt certain pour le chercheur en didactique qui s'interrogera notamment sur l'influence que ces représentations exercent sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Enfin, la représentation n'est pas nécessairement figée, mais possède au contraire une capacité d'accommodation, un avantage dont la recherche en didactique cherchera à tirer profit, dans la mesure où elle s'intéresse aussi à la formation des enseignants : il s'agira alors de se demander comment faire évoluer ces représentations des enseignants dans un sens favorable à un meilleur enseignement des langues. C'est dans ce but que nous avons mené notre enquête dont nous allons présenter maintenant certains éléments contextuels et méthodologiques.

2. Eléments contextuels et méthodologiques de l'enquête

2.1. Quels contextes didactiques ?

L'enquête a été menée auprès de 107 personnes, donc un nombre conséquent d'enseignants de FLE résidant hors de France. Concernant le contexte sociolinguistique, les enseignants interrogés exercent tous en milieu alloglotte ; quant à la modalité d'exposition à la langue, il s'agit toujours d'un apprentissage guidé.

En revanche, on a voulu jouer sur les autres variables qui permettent de caractériser le contexte de l'action didactique afin de confronter les représentations d'enseignants se trouvant dans des contextes d'enseignement variés :

- du point de vue géographique, les enseignants ayant répondu à l'enquête exercent dans 14 pays différents² sur 4 continents : Europe, Amérique du Sud, Afrique du Nord et Asie ;

² Par nombre décroissant de répondants : Allemagne, Espagne, Finlande, Turquie, Danemark, Mexique, Algérie, Roumanie, Pologne, Japon, Corée du Sud, Arménie, Italie et Argentine.

- du point de vue des caractéristiques institutionnelles, ils travaillent en contexte scolaire (école secondaire publique ou privée, université publique ou privée) ou non scolaire (école de langues privée, association, organisme de formation continue, etc.) ;
- du point de vue de l'âge des apprenants, les apprenants des enseignants interrogés ont entre 10 et 60 ans ;
- du point de vue du niveau des apprenants en langue cible, tandis que certains sont débutants complet en français, d'autres apprennent cette langue depuis 7 ans déjà.

Au moment du recueil des données, le panel s'est avéré cependant un peu moins varié que ce que l'on aurait pu escompter, car tandis que dans certains pays, les enseignants ont répondu en nombre, dans d'autres, au contraire, le questionnaire a connu moins de succès. En conséquence, la plupart des enseignants ayant participé à l'enquête sont européens (allemands espagnols ou finlandais) et exercent dans l'enseignement secondaire (niveau collège ou lycée). Quant à leurs apprenants, ils ont entre 10 et 18 ans. Ajoutons à cela que nos enseignants ont des degrés d'expérience très variés allant de l'enseignant novice (1 an et 4 mois très exactement) à l'enseignant chevronné (39 ans d'expérience).

2.2. Le questionnaire³

L'enquête par questionnaires qui a été menée de mi-décembre 2011 à février 2012 par voie électronique avait pour objectif principal de recueillir les représentations des enseignants sur l'enseignement de la production écrite en FLE. Pour ce faire, on a demandé aux enseignants de décrire de façon assez précise leurs pratiques d'enseignement en faisant l'hypothèse que ces discours permettraient de déceler certaines de leurs représentations sur l'écrit et son enseignement à un public allophone.

Après une partie consacrée au contexte d'enseignement de chaque enquête (pays et structure d'enseignement ; âge et niveau en français des apprenants etc.), la question 2 du questionnaire concerne la place que les enseignants accordent à la production écrite dans leur enseignement du français : elle cherche à savoir si les enseignants interrogés considèrent que la production écrite doit être enseignée dès le début de l'apprentissage ou au contraire s'ils pensent qu'il est souhaitable d'en différer l'enseignement et si oui, pour quelles raisons. Complétant cette question assez générale, la question 3 demande aux enseignants quels sont les objectifs des activités de production écrite qu'ils mettent en place dans leurs classes.

Les autres questions portent sur les modalités d'enseignement de la production écrite : les genres de textes à faire rédiger aux apprenants (question 3), les supports utilisés et les étapes d'un cours (question 5), ainsi que les modalités et les critères de correction et d'évaluation (questions 7 et 8). On demande aussi aux enseignants de donner deux exemples des consignes de rédaction qu'ils ont proposées à leurs apprenants.

³ Cf. annexe.

Au point de vue méthodologique, on a cherché, lors de la rédaction des questions, à privilégier les questions ouvertes dans un souci d'objectivité, afin de ne pas trop orienter les réponses des enseignants. Nous verrons que la formulation, qui laissait donc une grande liberté aux enquêtés, a parfois rendu l'interprétation des réponses assez délicate, notamment lorsqu'il s'est agi de dresser la liste des genres que les enseignants font rédiger à leurs apprenants.

Ne pouvant pas présenter ici tous les résultats de l'enquête, nous aimerions nous arrêter sur deux types de représentations des enseignants qui nous paraissent d'un grand intérêt pour le didacticien : certaines concernant l'écrit (réponses aux questions 3, 5 et 6) ; d'autres concernant l'enseignement de la production écrite (réponses aux questions 2, 3, 4 et 5).

3. De quel « écrit » est-il question ?

Lorsqu'on demande aux enseignants quels genres ils font rédiger à leurs apprenants de FLE (question 3), on constate qu'ils sont nombreux à citer des genres qui relèvent en principe non pas de « l'ordre scriptural » selon la dénomination de J. Peytard (1970), mais de « l'ordre oral » : le dialogue (31 occurrences), le monologue (3), l'exposé (2) et l'exercice d'interprète (2). Pas moins de 29% des enseignants interrogés citent le dialogue, et lorsqu'on leur demande de donner un exemple de consigne de rédaction qu'ils ont proposée à leurs apprenants (question 5), 13 d'entre eux indiquent une consigne du type de l'exemple ci-dessous :

Exemple 1 de consigne :

Rédigez un dialogue (8 répliques)

*Votre meilleure amie vous invite au cinéma. Malheureusement vous ne pouvez pas y aller. Vous refusez et vous motivez la raison de votre refus.
(Consigne citée par un enseignant roumain)*

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant qu'un enseignant allemand expliquant les étapes d'une activité de production écrite (réponse à la question 5) dise qu'il fait tout d'abord étudier un dialogue à ses apprenants « qui servira de modèle » à l'activité de rédaction qui suivra.

Comment interpréter ces réponses ? Il semblerait que pour ces enseignants la distinction écrit/oral s'estompe : la forme du message resterait la même que son actualisation soit phonique (ordre oral) ou graphique (ordre scriptural). Enseigner l'écrit ne consisterait donc qu'à enseigner la graphie.

Or, comme l'explique très bien J. Peytard, si tout message peut en effet se prêter à une actualisation phonique ou graphique, néanmoins « il entre dans la construction du message, selon que l'on choisit l'une ou l'autre voie, des facteurs spécifiques » (*ibid.* : 37) qui sont contraignants pour le locuteur/scripteur. En quoi consistent ces spécificités concernant l'écrit ? Par rapport à l'oral, le scripteur doit pallier l'absence d'intonation, de pause grâce notamment à la ponctuation, au découpage du texte en paragraphes, au rythme de l'écrit. Il lui faut également « redonner à l'écrit tout ce que l'entourage situationnel conférerait de sens implicite au message articulé à l'oral ». Ne pouvant pas vérifier comme à l'oral en interaction que le destinataire a bien compris

ce qu'il voulait dire, le scripteur doit conférer une forme non équivoque à son message, éventuellement le baliser pour en faciliter la compréhension à son lecteur, etc.

Si l'on analyse les réponses des enseignants d'un point de vue didactique, c'est-à-dire à la lumière d'une discipline qui traite « ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire » (Cuq, 2003 : 69), il serait intéressant de situer les différentes activités pédagogiques sur un continuum allant de celles qui permettent le mieux aux apprenants de s'appropriier les spécificités de l'ordre scriptural en langue cible à celles qui le permettent dans une moindre mesure. Sur un tel continuum, la rédaction d'un dialogue figurerait sans doute parmi les activités à faible potentiel didactique, dans la mesure où elle ne familiarise l'apprenant qu'avec certaines caractéristiques de l'écrit (ponctuation et orthographe, essentiellement).

4. L'enseignement de la production écrite vu par les enseignants

4.1. Place et objectifs des activités de rédaction dans l'enseignement du FLE

Si quelques enseignants pensent qu'il vaut mieux attendre que les apprenants sachent lire dans leur langue maternelle ou qu'ils aient atteint un certain niveau en langue cible avant de les faire rédiger dans cette langue, la plupart d'entre eux (69%) estiment au contraire qu'il convient d'enseigner la production écrite dès le début de l'apprentissage du français. Le fait de retarder « le passage à l'écrit » typique des méthodologies audio-orale et structuro-globale audio-visuelle ne semble donc plus à l'ordre du jour.

Il est intéressant de nous arrêter sur les raisons invoquées par les enseignants pour ne pas différer les activités de rédaction, car celles-ci laissent transparaître deux représentations différentes sur la production écrite. Le tableau 1 liste les 7 premières raisons citées par les enquêtés :

	Raisons invoquées par les enseignants	Nb enseignants
1	L'écrit sert à l'apprentissage de certains aspects de la langue cible : vocabulaire, grammaire, orthographe et même l'oral.	9
2	L'écrit aide à l'apprentissage de la langue cible en général.	7
3	Il est important de développer les différentes compétences en parallèle.	7
4	Même en début d'apprentissage, c'est possible.	6
5	C'est motivant pour les élèves.	6
6	C'est important de savoir parler mais aussi de savoir écrire.	5

7	Savoir écrire fait partie des compétences langagières.	3
---	--	---

Tableau 1 : Raisons pour lesquelles il ne faut pas différer la production écrite

4.1.1. La production écrite permet de consolider l'apprentissage de la langue cible

Pour certains enseignants, l'écrit ne saurait être différé parce qu'il aide à l'apprentissage de la langue cible en général (réponse 2 du tableau ci-dessus) : selon un enseignant argentin, l'écrit « contribue à la fixation des contenus et à structurer le savoir » ; de même, un enseignant danois dit que « en matérialisant la langue, il permet d'en prendre davantage conscience » ; ou encore, d'après un enseignant espagnol, l'écrit « permet à l'apprenant d'appliquer ce qu'il a appris à de nouveaux contextes ».

D'autres enseignants citent plus concrètement les aspects de la langue cible que, selon eux, l'écrit permet de mieux maîtriser (réponse 1 du tableau 1) : la structure du français selon un enseignant japonais ; l'orthographe et la grammaire, d'après un Italien ; le vocabulaire, pour un enseignant allemand et même l'oral, selon deux enseignants exerçant respectivement au Danemark et en Espagne.

Notons que pour tous ces enseignants, la production écrite n'est pas avant tout enseignée pour elle-même, mais parce qu'elle est considérée comme un moyen indispensable à l'apprentissage de la langue.

De même, lorsqu'on demande aux enseignants de préciser quels sont les objectifs des activités de production écrite proposées à leurs apprenants (question 4), nombre d'entre eux répondent que ces activités ont pour finalité de les faire travailler sur la langue (lexique, grammaire, syntaxe, orthographe) ou de les faire réutiliser en contexte le lexique et la grammaire appris en classe. De plus, comme le montre le tableau 2, ces objectifs sont les premiers cités par les enseignants :

	Objectifs cités par les enseignants	% d'enseignants
1	Travailler sur la langue : lexique, grammaire, syntaxe, orthographe	24%
2	Réutiliser (en contexte) le lexique et la grammaire appris	23%
3	Apprendre ou améliorer la production écrite en français	14%
4	Réaliser certains actes de paroles	13%
5	Maîtriser certains genres de textes	12%
6	Savoir communiquer par écrit	8%
7	Développer l'imagination et/ou la créativité	7%

8	Cohérence et ou cohésion	4%
9	Apprendre à structurer ses idées, suivre un plan	4%

Tableau 2 : Objectifs des activités de production écrite

4.1.2. La production écrite permet d'apprendre à rédiger en français, à maîtriser certains genres de textes

Les réponses des enseignants permettent de déceler une autre représentation sur la production écrite, bien qu'elle soit partagée par un plus petit nombre d'entre eux : la production écrite est cette fois-ci enseignée pour elle-même parce que, comme le dit une enseignante espagnole, « c'est important de savoir parler mais aussi de savoir écrire ». Selon ces enseignants, les apprenants ont tout aussi besoin de maîtriser la production écrite que la production orale. Cependant, très peu d'entre eux en viennent à expliciter en quoi consistent plus précisément ces besoins en écrit de leurs apprenants : un seul enseignant, qui exerce dans une université au Mexique, évoque l'avenir professionnel de ses étudiants, futurs traducteurs ou enseignants de français qui auront donc à rédiger des textes dans cette langue.

Pour d'autres encore, savoir écrire fait partie des compétences langagières (réponse 4 du tableau 1) et/ou il est important de développer les différentes compétences en parallèle (réponse 3 du tableau 1).

De même, parmi les objectifs des activités de rédaction cités par les enseignants, figurent l'amélioration de la production écrite (réponse 3 du tableau 2) et la maîtrise de certains genres de textes (réponse 5 du tableau 2). Par exemple, une enseignante argentine explique ainsi les objectifs de ses cours :

Extrait 1 :

« Comprendre les paramètres de la situation du discours qui donne lieu à ces genres. Acquérir la structure interne du genre à travailler, acquérir les contenus linguistiques nécessaires à la production de ces textes. »

Le fait qu'elle évoque les paramètres de la situation de discours ainsi que la « structure » du genre à produire indique qu'il s'agit bien d'enseigner certaines spécificités de l'ordre scriptural. On retrouve le même souci chez les enseignants qui fixent comme objectifs de leurs activités de production écrite la cohérence et/ou la cohésion textuelle (réponse 8 du tableau 2) ou encore le fait de suivre un certain plan de texte (réponse 9). Cependant, ces enseignants sont relativement minoritaires.

Si donc, selon certains enseignants, les activités de production écrite ont pour objectif d'apprendre à maîtriser certains genres, il convient de nous demander à présent quels sont ces genres que l'apprenant est amené à rédiger.

4.2. Quels genres de textes faire rédiger aux apprenants ?

Les réponses des enseignants à la question 3 laissent transparaître comme nous l'avons vu certaines représentations sur l'écrit, mais aussi il nous semble, certaines données sur l'enseignement, puisque les enseignants y dressent la liste des genres qu'ils font rédiger à leurs apprenants.

Au point de vue méthodologique, on a fait le relevé de tous les genres cités par les enquêtés en respectant toujours la dénomination qu'ils avaient utilisée. On a recensé ainsi 145 items, soit un total de 451 citations, étant donné que certains items étaient cités par plusieurs enseignants. Nous avons alors tenté de regrouper ces items afin de les catégoriser, mais nous avons dû le plus souvent y renoncer, étant donné que nous n'avions pas les informations nécessaires pour vérifier si les différentes dénominations recouvrent le même genre ou non. Par exemple, pourrait-on regrouper sous la même rubrique les items suivants cités par différents enseignants : « texte argumentatif, devoir d'argumentation, sujet d'argumentation, rédaction dialectique, prise de position, discussion, opinion, avis sur un sujet dont on a discuté en classe » ? Il est bien difficile de le dire. En effet, si comme le montre bien J-C Beacco, « un même genre peut être désigné dans deux communautés langagières par des dénominations différentes », il est nécessaire pour le vérifier de demander aux membres des communautés d'explicitier les caractéristiques du ou des genres désigné(s) ainsi (1991 : 25).

Bien que le traitement des réponses à cette question n'ait pas été aisé, il permet toutefois de mettre en lumière certaines tendances qui intéresseront le didacticien et que nous allons donc présenter maintenant.

4.2.1. Prédominance des genres « sociaux »

Parmi les genres cités par les enseignants, figurent bien sûr certains genres littéraires (nouvelle, conte, poème etc.), ainsi que des genres purement scolaires tels que la rédaction, la dissertation ou l'analyse littéraire. Toutefois, on trouve avant tout une profusion de genres qui font partie de la vie sociale, et que pour cette raison, nous appellerons ici des « genres sociaux », en transposant une terminologie de R. Galisson. Tandis que les genres sociaux existent dans la vie réelle avant d'être introduits dans la classe, les « genres scolaires », eux n'existent que dans un contexte d'enseignement/apprentissage et ont été créés exclusivement dans ce but.

Certes, certains genres s'avèrent difficiles à classer, dans la mesure où ils sont présents aussi bien dans la vie réelle que dans un contexte d'enseignement/apprentissage : le résumé, le commentaire, la traduction ou la synthèse de documents. Toutefois, nous avons maintenu la distinction genres scolaires/genres sociaux, parce que d'une part les exemples de genres « hybrides » ne sont pas légion dans notre corpus et que d'autre part, cette opposition nous paraît pertinente pour rendre compte des réponses des enseignants : les genres sociaux étant de loin majoritaires dans leurs réponses, on peut dire que l'on assiste depuis quelques décennies à l'introduction dans la classe de FLE de nouveaux genres de textes à produire, des genres existant aussi dans la vie réelle.

Parmi ces genres « sociaux », on trouve tous les écrits de correspondance : lettre, mél, carte postale, texto, mais c'est la lettre qui constitue le genre phare, dans la mesure où 35% des

enseignants disent en faire rédiger à leurs apprenants. La lettre se décline bien entendu en de nombreux sous-genres : lettre amicale, lettre de motivation, de réclamation, de renseignements, etc. Les autres genres sociaux souvent cités sont les articles de presse, les CV, les invitations, les recettes, les annonces, les critiques, etc.

Notons que si les genres de la vie quotidienne sont très souvent cités par les enseignants, en revanche, on relève très peu de genres de la vie professionnelle. A aucun moment par exemple, il n'est fait mention de rapport ou de note de service. Faut-il l'imputer au fait que la plupart des enseignants interrogés enseignent dans le secondaire et que le monde du travail peut donc leur sembler encore éloigné des préoccupations de leurs élèves ?

L'introduction des genres sociaux est importante à mentionner, car elle peut être révélatrice d'un changement dans les pratiques de classe. En effet, les genres sociaux se distinguent des genres scolaires traditionnels dans la mesure où ils sont contextualisés, et où le scripteur doit donc s'efforcer d'adapter le message à son destinataire et aux autres paramètres de la situation d'énonciation. Ils se rapprochent donc d'une vraie situation de production écrite. Certes, dans le cadre de la classe, ils sont le plus souvent fictifs : par ex., l'apprenant doit faire comme s'il répondait à un mél. Mais comme le montre bien F. Cicurel (2005), la fiction qui constitue sans doute une des caractéristiques de la classe de langue, peut être mise au service de l'apprentissage en raison de sa valeur heuristique : en permettant à l'apprenant de faire *comme si*, elle acquiert pour lui une valeur d'essai et rend possible l'appropriation de modèles.

Cependant, il n'est pas certain que les enseignants aient conscience de ces nouvelles possibilités que leur offre le recours à des genres sociaux. En effet, dans les réponses au questionnaire, un seul enseignant mentionne la prise en compte du destinataire comme une des étapes de la rédaction :

Extrait 2 :

« Bien distinguer à qui s'adresse la production écrite (s'agit-il d'une lettre officielle qu'il faut rédiger, d'un dialogue ce qui permet d'intégrer de la langue parlée etc.) » (cité par un enseignant allemand).

En plus de l'introduction des genres sociaux dans la classe, les réponses au questionnaire révèlent un deuxième phénomène : l'existence de genres et/ou de dénominations spécifiques à certains contextes d'enseignement.

4.2.2. Des genres ou des dénominations spécifiques à un contexte

Parmi les genres scolaires cités par les enseignants, les genres « traditionnels » que sont la dissertation (3 citations), la composition (3 citations) ou l'analyse littéraire (1 citation) sont cités par très peu d'enseignants. Les genres le plus souvent cités sont la « description » (17 citations), la « description de documents » qui consiste très souvent à décrire une image (14 citations), et le « commentaire personnel » (11 citations).

Ce dernier genre a particulièrement attiré notre attention parce que, contrairement aux autres qui sont cités par des enseignants de différents pays, il n'est mentionné que par des enseignants allemands.

Lorsque nous avons demandé à l'un de ces enseignants en quoi consiste un « commentaire personnel », il l'a décrit comme suit :

Extrait 3 :

« Dans un commentaire personnel les élèves expriment leur point de vue sur un certain sujet après en avoir discuté les avantages et inconvénients par exemple : une année sociale après le bac - qu'en pensez-vous? Donc c'est une rédaction sur un sujet discuté en classe ou faisant partie des expériences des élèves ou actuel ».

Dans la mesure où ce genre pourrait tout aussi bien s'appeler « essai » ou « rédaction dialectique », il nous semble que nous nous trouvons en présence d'un exemple de dénomination spécifique à un contexte d'enseignement du français : celui de l'Allemagne. Les dénominations des genres utilisés dans la classe sont donc révélatrices des différentes cultures éducatives, d'où la difficulté que nous avons eu à classer les genres indiqués par les enseignants dans leurs réponses au questionnaire.

Parmi les genres cités par les enseignants, nous en avons repéré un autre qui n'est cité que par les enseignants allemands (10 occurrences) : il s'agit de la « médiation ». Or, si dans le cas du commentaire personnel, les enseignants se contentent de le citer dans leurs réponses sans juger nécessaire de le décrire sans doute parce qu'ils considèrent – à tort - que cette dénomination est connue de tous, ils prennent la peine au contraire de définir ce qu'est une médiation en raison de la nouveauté de ce genre en Allemagne :

Extrait 4 :

« Sur le modèle d'un texte allemand, l'élève doit en faire un texte français (une sorte de résumé guidé). La médiation se réfère toujours à une situation concrète avec un destinataire bien précis qui peut être par exemple un ami français qui n'a pas compris tel ou tel texte allemand ».

Comme on le voit dans l'exemple de consigne de médiation ci-dessous, citée par un autre enseignant, il s'agit d'un exercice assez complexe, car le scripteur doit non seulement résumer en français un texte rédigé en allemand, mais en plus l'insérer dans un message destiné à un ami :

Exemple 2 de consigne :

« Médiation : Ton copain français Pierre t'a demandé de l'aide : il doit écrire une thèse au sujet de l'alcoolisme parmi les jeunes en France vu dans la presse étrangère.

Tu as lu l'article suivant intitulé « Alkoholismusbrauch in Paris unter Jugendlichen nimmt zu » dans le journal FAZ allemand (le texte du journal suit la consigne) et tu lui résumes l'article dans un mél ».

Il s'agit d'un genre qui demande de prendre en compte le destinataire et qui correspond à une

situation de discours proche de la vie réelle, donc d'un genre que l'on pourrait classer parmi les genres sociaux, même si la dénomination n'est pas usuelle à notre connaissance. Cette dénomination vient sans aucun doute du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) qui la définit non pas comme un genre, mais comme un mode d'activité langagière qui peut se décliner en « médiation orale » ou « médiation écrite », au même titre que la production et la réception :

« Les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (CECR. : 18).

On voit donc comment ces enseignants allemands se sont réappropriés le terme de « médiation » pour en faire un nouveau genre de texte à produire, tout en conservant les différentes caractéristiques données par le CECR. On notera également que cet exemple montre l'influence exercée par le CECR sur le choix des genres enseignés en classe de FLE, du moins dans certains contextes d'enseignement. En effet, comme nous l'avons dit plus haut, le genre « médiation » est cité exclusivement par des enseignants allemands et ne semble donc pas exister dans les 13 autres pays concernés par l'enquête.

Les réponses au questionnaire mettent également en lumière un troisième type de représentations en ce qui concerne l'enseignement de la production écrite : l'importance de la révision et des connaissances linguistiques.

4.3. L'importance de la révision et des connaissances linguistiques

Lorsque l'on demande aux enquêtés quelles sont les différentes étapes-types d'une activité de production écrite (question 5c), 17% d'entre eux évoquent la révision : cette dernière constitue même l'étape-type la plus souvent citée. Certains enseignants parlent de « relecture et correction », d'autres d' « auto-correction », d'autres encore de « réécriture ».

Pour un peu plus de la moitié de ces enseignants, la révision constitue une des étapes du processus rédactionnel tel qu'il a été décrit par le modèle de Hayes & Flower (1980) et adapté en français par M. Fayol (1997)⁴. Selon ce modèle, le processus d'écriture consiste en un constant va et vient entre les trois opérations suivantes : la planification (récupération et organisation des idées), la mise en texte et la révision. Voyons comment deux enseignants le décrivent :

Extrait 5 :

« Donner le sujet

Chercher des idées, des informations

⁴ Ceci ne signifie pas pour autant que les enseignants concernés connaissent le modèle de Hayes et Flower ; les données recueillies par l'enquête ne permettent pas de le savoir. Cependant, il est intéressant de noter que plusieurs d'entre eux citent dans leurs réponses les trois opérations de ce modèle.

Chercher le vocabulaire nécessaire

Ordonner les idées

Rédiger un brouillon

Faire une première correction

Rédiger le texte définitif. »

(Réponse d'un enseignant espagnol ; c'est nous qui soulignons)

Extrait 6 :

*« **D'abord** c'est la conception d'une idée de ce qu'on va écrire. **Ensuite** faire un plan mental, **puis** commencer à organiser les idées. La rédaction même **et finalement** une relecture pour corriger les fautes » (Réponse d'un enseignant mexicain ; c'est nous qui avons souligné les connecteurs).*

Notons que les différentes opérations sont présentées par ces enseignants plutôt de façon successive que de façon récursive, comme c'est le cas dans le modèle d'origine.

D'autre part, un autre enseignant mexicain qui dit suivre la même démarche que lorsqu'il rédige en langue maternelle, décrit ainsi un phénomène tout à fait intéressant de transfert des habiletés du domaine de la production en langue maternelle à celui de la production en langue étrangère :

Extrait 7 :

*« En général **je suis le chemin que je connais dans ma langue maternelle (planificación, textualización et revisión)**. Toujours en raison de l'activité nous faisons un remue-méninges (partage d'idées à l'oral). Nous procédons ensuite à l'élaboration d'un plan. Je mène la session d'écriture et joue le rôle du rapporteur et collectivement on commence à rédiger au tableau. Je guide le processus en offrant des mots de vocabulaire qui manquent ou reformule les structures problématiques » (Réponse d'une autre enseignant mexicain ; nous soulignons).*

L'influence du modèle de Hayes & Flower se fait moins prégnante dans les discours d'autres enseignants qui ne citent plus que les opérations de mise en texte et révision :

Extrait 8 :

« Observer le support déclencheur

Travailler le vocabulaire qui soutient le support

Travailler les compétences linguistiques nécessaires pour bien rédiger le

texte

Présenter les contraintes du type de texte que les élèves vont rédiger

La rédaction du texte

Evaluation / autoévaluation

Réécriture (si nécessaire) » (Réponse d'un enseignant roumain).

Comme on le voit dans le discours de cet enseignant roumain, la recherche des idées est parfois « remplacée » par un travail sur le vocabulaire et/ou les points de grammaire nécessaires à la rédaction du texte. D'autres fois, comme le montre bien l'extrait 5 ci-dessus, ce travail sur la langue cible vient s'ajouter aux étapes du processus rédactionnel tel qu'il a été décrit par Hayes & Flower. Ces discours d'enseignants sont très révélateurs en ce qu'ils soulignent sans doute une des spécificités de l'activité d'écriture en langue étrangère par rapport à cette même activité en langue maternelle : en effet, le scripteur doit non seulement trouver des idées, mais aussi savoir comment les exprimer en langue cible, d'où la nécessité que ressent l'enseignant de fournir du lexique et/ou des structures linguistiques à ses apprenants.

Enfin, on remarque que parmi les opérations du processus rédactionnel décrites par le modèle de Hayes & Flower, c'est l'organisation des idées qui est le plus souvent omise par les enseignants, sans doute parce que selon certains d'entre eux, cette étape ne serait pas indispensable pour des scripteurs ayant un niveau élémentaire en langue cible :

Extrait 9 :

« Prendre des notes

Dresser un plan (si c'est plus complexe, mais pas les deux premières années)

Formuler des phrases

Contrôler les phrases : accords observés sujet-verbe, groupe nominal etc. »

(Réponse d'un enseignant allemand ; nous soulignons).

En guise de conclusion

Il ressort des réponses au questionnaire que la plupart des enseignants de français langue étrangère interrogés et ce, quel que soit le pays où ils enseignent ainsi que le niveau de leurs apprenants, valorisent grandement l'enseignement de la production écrite pour au moins deux raisons. En premier lieu, parce que l'écrit constitue un outil d'apprentissage indispensable en raison de son caractère stable : « il donne stabilité à l'information, permet son objectivation par

une mise à distance et en conséquence un retour réflexif sur celle-ci » (Bouchard & Kadi, 2012 : 9). C'est ce qu'expriment aussi de façon plus imagée nos enseignants de français quand ils disent que l'écrit « fixe les contenus » ou « matérialise la langue ».

Même si c'est sans doute dans une moindre mesure, l'écrit est cependant également valorisé en lui-même, par nombre de nos enseignants qui estiment que le « savoir écrire » est tout aussi nécessaire que le savoir parler. Toutefois, nous avons vu que ce « besoin d'écrit » qui se fait jour reste encore très vague ; ainsi, très peu d'enseignants évoquent les circonstances de la vie quotidienne et professionnelle où il est nécessaire d'écrire (par exemple, rédaction de méls, textos ou encore participation aux réseaux sociaux).

Si les enseignants disent accorder toute sa place à la production écrite dès le début de l'apprentissage du français, force est de constater que les activités pédagogiques qu'ils proposent –notamment la rédaction de dialogues - ne permettent pas toujours aux apprenants de s'appropriier toutes les spécificités de l'ordre scriptural.

Concernant les genres que les enseignants font rédiger à leurs apprenants, nous avons souligné la prépondérance des genres sociaux qui, par rapport aux genres scolaires, présentent l'avantage de se rapprocher d'une situation réelle de production écrite, et donc de permettre à l'apprenant de s'entraîner à adapter son texte aux paramètres de la situation d'énonciation. Cependant, il semblerait que les enseignants ne soient pas toujours conscients de ces nouvelles possibilités que leur offre l'introduction des genres sociaux dans leur classe.

Les réponses au questionnaire révèlent également l'influence que peuvent exercer certains ouvrages de référence comme le CECR ou certains modèles théoriques comme celui de Hayes & Flower sur les représentations des enseignants. Nous avons vu comment le CECR semble être à l'origine de la création d'un nouveau genre de texte à faire rédiger aux apprenants : la médiation. Cet exemple de la médiation est révélateur car il montre non seulement que les genres évoluent (certains genres apparaissent tandis que d'autres sont moins présents qu'auparavant), mais qu'ils varient d'un contexte d'enseignement à l'autre (puisque la médiation n'est citée que par les enseignants allemands). Qui plus est, les dénominations des genres ne sont pas non plus universelles (cf. l'exemple du « commentaire personnel ») : un même genre peut être désigné par des dénominations différentes ou vice-versa.

Enfin, se réappropriant le modèle de Hayes & Flower, de nombreux enseignants accordent une grande importance à la révision du texte produit : la production écrite est donc considérée comme un travail d'écriture et de réécriture. Le discours des enseignants souligne aussi une des particularités de la production écrite en langue étrangère, à savoir la nécessité de fournir aux apprenants le lexique et les structures grammaticales pour qu'ils puissent rédiger en langue cible.

Bibliographie

Beacco J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, coll. « Langues et didactique ».

Beacco J.-C. (1991). « Types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites ». *Etudes de linguistique appliquée*, n° 83. pp. 19-28.

Bouchard R. & Kadi L. (2012). Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. Le français dans le monde. *Recherches et applications*, n° 51. pp. 34-59.

Bourgain D. (1990). « Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques ». In Schneuwly B. (dir.). *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. pp. 289-296.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Paris : Didier.

Cicurel F. (2005). « Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe... ». In Mochet M.-A. (dir.). *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS Lettres et sciences humaines. pp. 15-26.

Cornaire C. & Raymond P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : Clé International, coll. « Didactique des langues étrangères ».

Coste D. (1977). « L'écrit et les écrits en didactique du français, langue étrangère ». *Etudes de linguistique appliquée*, n° 28. pp. 85-103.

Cuq J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

Fayol M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Le psychologue ».

Galissou R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : Clé international.

Hayes J. R. & Flower L. S. (1980). "Identifying the organization of writing processes". In Gregg L. W. & Steinberg E. R. (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum. pp. 3-30.

Hidden M.-O. (2013) (sous presse). *Pratiques d'écriture - Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette, coll. « F ».

Hidden M.-O. (2009). « Pour une approche interculturelle des genres discursifs ». In Windmüller F. (dir.). *L'interculturel à la croisée des disciplines : théories et recherches interculturelles, état des lieux. Synergies pays germanophones*, n° 2. pp. 101-111.

Jodelet D. (dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lundquist L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Frederiksberg : Samfundslitteratur.

Moscovisi S. (1986). « L'ère des représentations sociales ». In Doise W. & Palmonari A. (dir.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, coll. « Textes de base en sciences sociales ». pp. 34-80.

Peytard J. (1970). « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques ». *Langue française*, n° 6. pp. 35-47.

Reichler-Béguelin M.-J., Dénervaud M. & Jespersen J. (1990). *Ecrire en français. Cohésion*

textuelle et apprentissage de l'expression écrite. Paris : Delachaux et Niestlé.

Vigner G. (1982). *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : Clé International.

Annexe

Questionnaire sur l'enseignement de la production écrite (ou rédaction de textes) en français (langue étrangère)

1. Votre contexte d'enseignement

a) Dans quel pays enseignez-vous le français ?

b) Quel âge ont en moyenne les apprenants de votre ou vos classe(s) ?

6 ans 7 ans 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans
12 ans 13 ans 14 ans 15 ans 16 ans 17 ans
18 ans Autre :

c) Depuis combien de temps vos apprenants apprennent-ils le français ?

0 an 1 an 2 ans 3 ans 4 ans

si plus, indiquez le nombre d'années :

d) Lorsque le cours de français que vous donnez à ces apprenants a commencé, quel était le niveau de français de la plupart d'entre eux ?

débutant complet A1 (élémentaire 1) A2 (élémentaire 2)

B1 (intermédiaire 1) B2 (intermédiaire 2) C1 (avancé 1)

e) Combien d'heures de français vos apprenants ont-ils par semaine ?

f) Dans quel type de structure enseignez-vous ?

école publique école privée association
centre de langues université autre :

g) Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français (langue étrangère) ?

2. A votre avis, à partir de quand convient-il de faire rédiger un texte ou des phrases aux

apprenants de FLE ? (vous pouvez donner plusieurs réponses)

Dès le début de leur apprentissage du français

Quand ils savent écrire dans leur langue maternelle

Quand ils ont acquis un certain niveau de français

Précisez lequel : A1 A2 B1 B2 C1

Autre réponse :

Pourquoi ?

.....

3. Quel(s) genre(s) (= sortes de) textes faites-vous rédiger à vos apprenants ?

4. Quels sont les objectifs des activités de production écrite que vous proposez à vos apprenants ?

5. a) Utilisez-vous un ou des support(s) (image, texte, dialogue, film etc.) pour faire rédiger vos apprenants ?

le plus souvent parfois jamais

b) Si oui, lesquels ?

c) Quelles sont les différentes « étapes-types » d'une activité de production écrite ?

d) Donnez un exemple de consigne de rédaction que vous avez donnée à vos apprenants :

6. Utilisez-vous un manuel (= une méthode) pour enseigner le français (langue étrangère) ?

oui non parfois

a) Le cas échéant, précisez le titre et genre du manuel :

b) Si vous utilisez un manuel de FLE, ce manuel comprend-il des activités de production écrite ?

oui non

c) Faites-vous faire à vos apprenants les activités de production écrite de leur manuel ?

oui non parfois

Pourquoi ?

d) Le cas échéant, donnez un exemple d'activité de production écrite proposée par ce manuel et que vous faites faire à vos apprenants

7. Expliquez comment se passe la correction des textes des apprenants (qui corrige ? quand ? comment ? etc.)

8. Les productions écrites de vos apprenants donnent-t-elle lieu à une évaluation (= sont-elles toujours notées) ?

le plus souvent

parfois

jamais

Si oui, selon quels critères sont-elles évaluées ?

Parcours plurilingues et appropriation du français par des adultes migrants

Fabienne LECONTE

Université de Rouen – Laboratoire Dysola, Dynamiques sociales et langagières

Les représentations des apprenants concernant l'apprentissage du français langue de l'environnement sont diverses, selon les parcours sociaux et scolaires, les langues maîtrisées à l'oral et à l'écrit et les cultures linguistiques et d'enseignement auxquelles ont été confrontés les apprenants avant leur apprentissage du français. Ces représentations nous intéressent, dans la mesure où elles influent sur la réception des apprentissages du français et éventuellement en français (Moore, 2001).

L'objectif de la recherche dont je souhaite présenter quelques résultats ici est de tenter de mettre au jour l'influence respective des dynamiques sociolangagières dans la société d'installation et dans les pays d'origine, chez des adultes migrants apprenant le français dans des organismes de formation professionnelle.

L'idée de départ est que les migrants, arrivant en France à l'âge adulte, ont été confrontés à des cultures d'apprentissage faisant appel de manière différenciée à l'écrit et à l'oral, ont vécu des situations scolaires attachant plus ou moins d'importance à la norme écrite, à l'orthographe, à la grammaire explicite de la ou des langue(s) de scolarisation, puis d'éventuelles langues étrangères apprises. Cette plus ou moins grande exposition scolaire et les modalités de la scolarisation – en particulier pour ce qui concerne les enseignements linguistiques – ont créé des représentations de ce qu'est apprendre une langue, la maîtriser, l'écrire. Nous reprenons ici la définition de « représentations sociales des langues », telle que définie par Moore et Py (2008 : 272).

Les représentations sociales des langues sont des formes de connaissances socialement élaborées, partagées, synthétiques et efficaces, dont les fonctions interprétatives et la lisibilité prennent corps (notamment) dans les discours, eux-mêmes socio-historiquement ancrés. [...] Les productions discursives permettent ainsi d'accéder aux représentations, en même temps qu'elles fournissent le contexte de leur mise en mots. Les représentations sont en effet produites, pour un auditoire, elles ont une visée d'argumentation et elles prennent leur valeur et leur signification au travers des dynamiques de l'interaction et des places des interactants.

Suite aux travaux de Py (2004), nous faisons l'hypothèse que ces représentations premières de l'apprentissage et de la maîtrise d'une langue sont remodelées en France, en fonction de l'expérience des sujets dans le pays d'installation. En effet, lors de la transplantation, des caractéristiques essentielles des représentations sociales des langues et des apprentissages langagiers sont remises en cause. Elles ne sont plus aussi « socialement partagées », surtout pour les personnes isolées n'appartenant pas à des groupes migratoires nombreux, et elles peuvent ne plus être « efficaces » dans le nouvel environnement. Du reste, si le noyau dur de la représentation est relativement stable, les représentations sociales ne sont pas figées, elles

peuvent évoluer lorsque leur objet lui-même subit une évolution importante. Py (2004) note que des représentations sociales liées à une maladie particulière peuvent être bouleversées si un vaccin ou un traitement est trouvé.

Pour revenir aux migrants adultes, l'expérience dans le pays d'installation concerne à la fois les besoins langagiers ressentis dans la vie quotidienne et professionnelle (ou pour accéder à l'emploi) et les modalités d'apprentissage du français, qui se fait souvent en milieu associatif, dans des organismes de formation professionnelle et linguistique pour adultes. Les modalités d'apprentissage langagier et l'usage des langues peuvent différer de ce que les apprenants ont connu dans leur pays d'origine. La réalité des pratiques pédagogiques dans le nouvel environnement peut conduire à une évolution des représentations. On peut raisonnablement poser l'hypothèse que la dissonance sera d'autant plus forte que la personne aura migré tardivement.

Toutefois, nous reprenons un aspect essentiel de la définition précédemment citée : le fait que les représentations prennent corps notamment dans des « discours eux-mêmes socio-historiquement ancrés ». C'est la raison pour laquelle notre contribution s'appuie sur des biographies langagières de personnes plurilingues en situation de formation linguistique et professionnelle¹, biographies langagières que nous analyserons en prenant en compte la place des interactants.

Dans un premier temps, on présentera les conditions dans lesquelles cette recherche a pris corps, en nous interrogeant sur la culture professionnelle des formateurs et ses effets sur la conception des apprentissages langagiers. On présentera ensuite la genèse et les modalités de cette recherche, avant de nous intéresser aux besoins langagiers exprimés par les stagiaires lors des entretiens.

1. Le métier de formateur : quelques éléments de culture professionnelle

Lors de leur formation professionnelle et linguistique, les migrants doivent s'adapter à un type d'enseignement qui puise ses modèles dans la société d'installation. Cependant, la société française n'est pas homogène dans ses représentations de ce qu'est bien parler ou bien écrire une langue, ou concernant les compétences nécessaires pour accéder à l'emploi, s'insérer ou obtenir la nationalité française. Par exemple, l'obligation récente (octobre 2011) d'un niveau B1 pour obtenir la nationalité française fait débat. De même, le rapport à l'écrit et à la norme dépend (entre autres) des milieux sociaux, bien que les concours de dictée soient une particularité bien française. Ainsi, on ne peut assimiler la culture professionnelle des organismes de formation à la culture scolaire française. Historiquement, la formation linguistique et professionnelle des migrants a d'abord été le fait de bénévoles intervenant dans le cadre d'associations antiracistes ou œcuméniques ou de personnes souvent proches socialement et culturellement des migrants, puisqu'issus du monde de l'entreprise. Les prescriptions institutionnelles ont été dans un premier temps quasiment absentes des formations. Cette première génération de formateurs s'est professionnalisée, surtout à partir des années 1980, le métier de formateur devenant un métier

¹ La méthodologie de l'enquête est expliquée plus bas.

reconnu. La professionnalisation s'est opérée grâce à des formations continuées, proposées par les collectivités territoriales ou des organismes publics comme le FASILD². Depuis les années 1990-2000, la profession a évolué sous l'influence des formations en FLE, de la création du CAI (contrat d'accueil et d'intégration), du DILF (diplôme initial de langue française) et de l'essor hors monde académique des certifications du conseil de l'Europe.

La culture professionnelle et linguistique des formateurs pour adultes est donc plurielle, davantage influencée par les formations de FLES délivrées par les Universités que par celle de l'Education Nationale pour ce qui est des influences académiques et ce, malgré le nombre non négligeable d'enseignants retraités parmi les bénévoles. Cette influence a des conséquences sur les choix pédagogiques des formateurs et des institutions. Nourrie des approches communicatives, puis actionnelles, les professionnels récemment formés valoriseront davantage la « réussite de la communication » et « la compétence à communiquer langagièrement » (Conseil de l'Europe, 2001) que l'adéquation à la norme écrite ou orale des productions langagières des migrants et ce, d'autant plus que l'urgence sociale, les nécessités de l'insertion et de la socialisation incitent à privilégier des savoir-faire langagiers.

On peut cependant imaginer que le rapport à la norme et à l'écrit et la conviction de ce qui est indispensable à maîtriser pour le public qui lui est confié, diffèrent selon le parcours scolaire et professionnel des formateurs, leur répertoire langagier, la durée de leur scolarisation et de leurs études universitaires, les liens passés avec le monde de l'entreprise, le fait qu'eux-mêmes ou leurs parents soient ou non issus de la migration, etc.

L'hétérogénéité due aux parcours, aux répertoires langagiers et aux formations initiales doit être cependant relativisée par la réalité du métier et de certaines de ses contraintes qui, à l'inverse, unifient la profession. La réalité du public d'abord, qui a peu à voir avec un public scolaire ou étudiant venant suivre des cours de FLE dans des centres universitaires, amoindrit les influences universitaires. Les problématiques sociales sont prégnantes, l'urgence à trouver un emploi ou à obtenir des papiers pour ne pas être expulsé pèse fortement sur l'ensemble des acteurs et sur les attentes des stagiaires³. Ces difficultés confèrent aux formateurs un rôle social important ; ils doivent faire face à des situations humaines souvent difficiles, parfois dramatiques. L'autre facteur d'unification concerne les exigences des financeurs. Pour survivre, les centres de formation doivent répondre à des appels d'offre émanant de collectivités territoriales, d'entreprises ou d'organismes publics, qui contraignent à un cahier des charges parfois très précis, influant sur le contenu même des cours. La notion de liberté pédagogique peut alors être remise en cause. La profession de formateur étant récente, plus éclatée et moins reconnue que celle d'enseignant du premier ou du second degré, il semble davantage difficile de revendiquer la liberté pédagogique comme base identitaire du métier. Toutefois, la récente mobilisation des centres sociaux parisiens contre le référentiel Français Langue d'Intégration (FLI), considéré comme « normatif, réducteur, procédurier » (Lien social, 2012 : 1-2) montre une résistance à un formatage des formations, résistance d'autant plus forte que les injonctions viennent du Ministère

² Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations.

³ Dans les organismes de formation professionnelle et linguistique, les personnes en formation sont appelées stagiaires. Nous respecterons cette appellation quand le contexte l'induit.

de l'Intérieur.

2. Antécédents de cette recherche

Le présent travail s'inscrit dans le prolongement de recherches portant sur la situation sociolinguistique de migrants originaires d'Afrique noire, la dynamique et l'évolution des répertoires selon les générations et la constitution et la gestion de répertoires plurilingues d'élèves de Guyane, de Mayotte ou issus de la migration toutes nationalités confondues. Ces recherches m'ont conduite à m'intéresser à la dynamique des relations entre oralité et écriture, en fonction des cultures d'apprentissage dans les pays d'origine et/ou dans des sociétés post-coloniales. En effet, un point commun à ces terrains de recherche est la co-présence plus ou moins conflictuelle de cultures faisant une large place à l'oralité (en Afrique noire, à Mayotte, en milieu amérindien en Guyane) et de la culture scolaire française, de forte tradition écrite ou de son acclimatation en contexte post-colonial. De ce fait, ces sociétés doivent mettre en place divers syncrétismes concernant la transmission des connaissances aux enfants et la circulation des savoirs à l'intérieur des groupes. Ceux-ci peuvent se faire dans plusieurs langues et/ou plusieurs espaces sociaux. A différentes configurations diglossiques correspondent différentes co-présences d'institutions éducatives.

Par exemple, en Afrique de l'Ouest, cohabitent encore aujourd'hui trois systèmes éducatifs, utilisant des langues différentes, pour des fonctions différentes. En voici un schéma canonique qui est à nuancer selon les pays, les situations rurales ou urbaines, les positions sociales. Pour la majorité des enfants, les premiers apprentissages se font dans la famille, en langue(s) vernaculaire(s) africaine(s). L'oral est exclusivement utilisé. Puis, pour les Musulmans, vers l'âge de cinq ans, les enfants fréquentent l'école coranique, où ils apprennent à écrire et réciter le Coran, sans en avoir, pour la majorité d'entre eux, accès au sens. Ces apprentissages sont très fortement axés sur l'écrit, sans que l'emploi de l'arabe coranique ne conduise à une quelconque compétence orale dans cette langue. La dimension morale est en revanche très présente dans cette éducation. Enfin, et pour une partie d'une classe d'âge, les enfants entre cinq et sept ans commencent l'école issue du modèle occidental, dans laquelle l'enseignement se fait, en règle générale, en français⁴. Là encore, la dimension écrite est très présente mais l'accès au sens est recherché dès le début de l'apprentissage de la lecture ; les traductions vers la langue première des élèves ne sont pas rares. La disjonction entre usages oraux et écrits des langues est moindre que pour l'école coranique.

Malgré l'existence d'institutions éducatives utilisant des langues différentes, on constate des syncrétismes entre ces différents modèles pourtant disjoints. Ainsi, l'habitude de « parcourir⁵ » de certains élèves et étudiants africains doit être mise en relation avec les habitudes acquises à l'école coranique d'apprentissage par cœur des sourates, laquelle peut, à son

⁴ L'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs est très inégale selon les pays. Le plus souvent, il s'agit d'expériences – certaines très anciennes – mais qui n'ont pas été généralisées. Une revue détaillée n'est pas envisageable dans le cadre de cet article. Les lecteurs intéressés se reporteront à Maurer (2010).

⁵ Apprendre le contenu d'un cours par cœur.

tour, être mise en relation avec l'importance de l'oralité dans les sociétés considérées : apprendre un contenu langagier se fait d'abord en mémorisant sa forme sonore.

Ces réflexions m'ont conduite à proposer en 2005, en collaboration avec C. Mortamet, une définition de culture d'apprentissage qui prenne en compte ces différentes dimensions :

Par culture d'apprentissage nous entendons l'ensemble des modalités qu'un groupe utilise pour transmettre des connaissances d'une génération à l'autre et plus généralement pour faire circuler des savoirs à l'intérieur du groupe. Ces modalités peuvent faire une part plus ou moins grande aux discours, qu'ils soient explicites ou métaphoriques, aux démonstrations, aux textes écrits, etc. (Leconte et Mortamet, 2005 : 24).

Dans cette définition, nous insistions sur l'importance ou non du langage dans la transmission des connaissances. Il est vrai que dans des sociétés rurales où, jusqu'à récemment, la survie du groupe nécessitait la participation de chacun aux activités agricoles et artisanales, les apprentissages incorporés gardent une grande importance. On peut aussi s'interroger sur l'importance du langage dans une situation de formation où la profession visée est avant tout axée sur des savoir-faire (métiers de bouche, du bâtiment). Les apprentissages langagiers sont souvent nécessaires pour accéder, non pas à l'emploi, mais à la formation. Par exemple, la sélection à la formation de cariste se fait en partie par des tests écrits.

La seconde dimension concerne l'importance respective, dans une société, des apprentissages explicites vs implicites et, en particulier, l'importance accordée au pouvoir explicatif des métaphores. Le modèle d'enseignement français, issu d'une longue tradition gréco-latine, privilégie les discours explicites où la règle précède l'exemple. Ce modèle est cependant à relativiser en fonction de l'âge des élèves (premier ou second degré), des contenus d'enseignement dispensés (grammaire ou sciences naturelles) et des filières (enseignement général ou professionnel). De plus, depuis les années quatre-vingt, la didactique des langues occidentale préconise plutôt un enseignement implicite et basé sur les savoir-faire, en tournant le dos à une certaine culture savante, comme le montrent les entrées « savoir » et « savoir-faire » du dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde :

Savoir(...): Grâce à l'approche communicative on a pu montrer qu'un savoir-faire opérationnel peut précéder le savoir-faire conceptuel. Il est maintenant assez communément admis que le savoir seul ne peut garantir un savoir-faire véritable.

Savoir-faire : On appelle savoir-faire ou encore savoir procédural, la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle ou telle forme de la langue cible (Cuq, 2003 : 218-219).

Or, on a noté plus haut le succès des approches communicatives pour des situations de formation où l'urgence à communiquer avec la langue apprise est grande. Il est logique que les savoir-faire langagiers soient privilégiés par rapport aux savoirs sur la langue. Ce parti pris valorise l'implicite dans les procédures d'enseignement-apprentissage. Dans un autre contexte culturel, on peut souligner le succès des Fables de La Fontaine auprès des enseignants et des élèves africains, en notant qu'elles s'appuient sur un enseignement moral implicite et métaphorique, en mettant en scène des animaux anthropomorphes pour décrire des traits de caractères humains, tout comme les contes traditionnels africains, qui sont toujours dispensateurs d'un contenu moral et culturel.

Enfin le troisième terme de notre définition concerne l'écrit, son importance dans la vie sociale, comme dans l'enseignement. Je ne développerai pas ici l'importance de l'écrit dans la vie sociale française, si on la compare à certains pays d'origine des migrants, comme le Mali. Concernant le rôle de l'écrit dans l'appropriation des langues secondes, on peut rappeler la définition de J-L. Chiss et F. Cicurel.

Les modèles de transmission du savoir formant ce qu'on peut appeler la culture d'apprentissage – le rôle de l'écriture, de la mémoire, de la traduction, l'imitation des patrons, la déconstruction de la tradition – ne sont pas identiques (Chiss et Cicurel, 2005 : 8).

Ici, c'est l'écrit qui est le premier terme de la définition, l'élément considéré comme central. La compétence (experte) à l'écrit est préalable à l'appropriation du français langue étrangère ou seconde pour des publics étudiants. Le recours à la traduction est aussi significatif de cultures écrites. Il n'existe pas, par exemple, de traduction littérale dans l'appropriation au contact des locuteurs de nouvelles langues en Afrique de l'Ouest, laquelle se fait uniquement à l'oral. En ce qui concerne la mémoire dont il est question dans cet extrait, on vient de voir que la mémorisation de formes écrites peut passer d'abord par la forme sonore dans certaines cultures de l'oralité. Quant à l'imitation des patrons, la modification de la forme de base est quasi-inexistante s'il existe un texte écrit – comme dans l'exemple des Fables de la Fontaine en Afrique de l'Ouest francophone ou des sourates du Coran – mais peut être importante quand il n'existe pas de formes de base à l'écrit, comme dans l'exemple des différents récits du Bagre donnés par Goody (2007). La définition ci-dessus réfère ainsi davantage à des situations où les langues s'apprennent en milieu institutionnel. Nous retrouverons une partie de cette configuration chez les migrants originaires des pays de l'Est.

Avec ces réflexions théoriques en tête, notre équipe a mené dans un premier temps des enquêtes auprès d'adolescents nouvellement arrivés en France, originaires de pays contrastés quant à l'importance de l'écrit dans la société et dans les apprentissages : adolescents originaires d'Afrique noire et adolescents originaires des pays de l'Est. Pour les premiers, nous supposons l'importance de l'oralité et l'influence de plusieurs systèmes éducatifs utilisant des langues différentes : éducation traditionnelle en langue(s) vernaculaire(s) ; éducation coranique en arabe ; éducation à l'occidentale en langue européenne, dans laquelle les élèves sont sensés avoir accès au sens. Pour les seconds en revanche, nous supposons une grande importance de l'écrit dans la société et des apprentissages langagiers effectués à l'oral et à l'écrit. Cette première recherche a permis de conclure à une influence des modalités d'apprentissage que les adolescents ont connu sur leurs représentations langagières et sur leurs apprentissages. Surtout, nous avons montré que l'influence des premiers apprentissages est largement contrebalancée par leur vécu langagier en France, par ce qui se passe au collège, notamment en ce qui concerne la valorisation du plurilinguisme (Leconte & Mortamet, 2005).

Suite à ce travail, notre équipe a souhaité mener des recherches comparables auprès d'adultes en situation de formation linguistique en français. Nous souhaitons observer dans quelle mesure les cultures d'apprentissage influaient sur les représentations de l'apprentissage du français écrit et oral. Notre idée de départ était que la différence générationnelle induirait un plus grand maintien des modalités d'apprentissage de la culture d'origine chez les adultes, que ceux-ci soient lettrés ou non.

Parmi les questions que l'on a pu se poser, on peut citer :

- Dans quelle mesure les expériences d'apprentissages antérieures influent sur les besoins langagiers ressentis ?
- Y a-t-il un désir de suivre une formation qui collerait le plus possible aux besoins langagiers ressentis en France ?
- Quelle importance les apprenants attachent-ils à l'écrit, à la norme prescriptive, sachant que les évaluations sont davantage sociales qu'institutionnelles ?

C'est autour de ces questions que j'ai mené une quinzaine d'entretiens auprès d'adultes en formation autour de leur vécu des langues.

3. Cadre et méthodologie de l'enquête

L'enquête a été menée au centre d'action et de promotion sociales (CAPS) de Petit-Quevilly, commune populaire de l'agglomération rouennaise. Cette association accueille des personnes de toute la région. La formation est une des activités de ce centre créé en 1974 par la Mairie autour de l'habitat insalubre et qui, à l'origine, avait pour objectif d'étudier et de résoudre les difficultés qu'éprouvaient certaines familles « socialement faibles ». Aujourd'hui, l'association mène toujours des actions d'accompagnement et de prévention sociales, en plus des actions de formation, qui ne concernent pas seulement le public migrant, y compris dans des antennes dans des petites villes rurales du département voisin. Le centre de formation est financé par le Conseil Régional pour organiser des formations – notamment en lien avec Pôle Emploi – mais certaines formations sont destinées à des travailleurs en poste. Les financements du conseil régional ne sont donc pas exclusifs.

Le niveau des stagiaires est très hétérogène, tant au niveau des études suivies au préalable que dans la maîtrise du français oral lors de l'arrivée en France. Toutes les formations sont individualisées, les entrées et sorties se font par mois ; deux personnes ont rarement le même emploi du temps, puisque celui-ci est construit en fonction des besoins de formation et du projet professionnel de la personne. Ces besoins sont évalués selon deux échelles : celle du CECRL (niveau A1 à C2) pour le français dit langue étrangère ; les niveaux de formation et de qualification correspondant à la durée des études et aux diplômes obtenus (de niveau 1 à niveau 6).

Dans un premier temps, j'ai pris contact avec l'équipe puis ai observé les cours de langue française et d'interculturel⁶ d'une des formatrices, en me rendant sur place chaque semaine. Les cours observés étaient des cours de niveau A2 et B1 qui regroupaient quinze à vingt personnes. Durant le stage, les apprenants étaient invités, lorsqu'une session avait lieu, à se rendre dans un des centres habilités à faire passer le DELF ou le DALF dans l'agglomération. L'obtention d'une

⁶ Les cours d'interculturel se présentaient sous la forme d'exposés réalisés par les stagiaires, qui présentaient leur pays d'origine seul ou à plusieurs, selon le nombre de ressortissants du pays. Les exposés devaient suivre un schéma donné au préalable par la formatrice.

certification du CECRL n'était pas l'objectif principal de l'enseignement dispensé mais un objectif secondaire ; l'essentiel étant, pour le groupe observé, la formation professionnelle et l'obtention d'un l'emploi. Après quelques observations, j'ai commencé à enregistrer en entretien individuel deux ou trois personnes par matinée, jusqu'à obtenir une quinzaine d'entretiens. Les personnes ont été volontaires et souvent contentes d'avoir un espace de parole individuel auprès d'une personne non salariée du centre. Une autre formatrice avait en charge un groupe d'apprenants moins avancés en français, notamment dans le cadre du CAI (cours en vue de l'obtention du DILF). Comme je souhaitais mener des entretiens en français, j'ai choisi de travailler avec le groupe qui avait une meilleure expression orale.

4. Besoins langagiers ressentis et stratégies d'apprentissage

Les personnes interrogées étant d'origines, d'âges, de niveaux d'études très divers, avec des répertoires langagiers et des expériences tout aussi contrastés, il est difficile de définir *a priori* des catégories qui permettraient de ranger les personnes selon des critères sociaux et langagiers. Plusieurs variables se recoupent : l'âge ou le genre n'interviennent pas de la même manière selon les parcours. On peut néanmoins opérer une première distinction entre les personnes qui ont été en contact avec le français avant leur venue en France et les autres. Ce n'est pas un hasard si le centre utilise les deux échelles d'évaluation concernant la maîtrise du français (A1 à C2) et les niveaux scolaires et de maîtrise de la littérature (1 à 6). Une maîtrise du français oral n'est pas toujours corrélée à un niveau d'études élevé.

Notre première catégorisation opérera un premier regroupement entre personnes ayant été exposées au français avant de venir en France. D'autres catégorisations sont possibles ou développées ailleurs (Leconte, 2013) : l'âge, le genre, la maîtrise de l'anglais, les modalités d'appropriation langagières. Inscrivant ma contribution dans l'axe « Contextualisation de l'action didactique » du colloque, le critère de l'exposition au français m'a semblé pertinent. Par ailleurs, il est impossible de présenter tous les entretiens ici, ce serait beaucoup trop long. J'ai donc choisi une forme intermédiaire : je présenterai brièvement chaque groupe, puis un ou deux entretiens dans chaque catégorie.

4.1. Les personnes ayant été exposées au français

On regroupera ici les personnes qui ont été en contact avec le français, parce qu'elles ont été scolarisées au moins partiellement dans cette langue. C'est le cas d'un jeune sénégalais dont on présentera l'entretien ici. D'autres ont été en contact avec le français, sans avoir été scolarisés. Il s'agit d'une jeune marocaine et d'une jeune algérienne qui n'ont pas souhaité venir en entretien, montrant par là une forte insécurité linguistique et une crainte de la stigmatisation liée à leur faible degré de littérature. La règle de base de l'enquête étant le volontariat des stagiaires, je n'ai pas insisté. Toutefois, la comparaison de leurs productions écrites et des productions orales que nous avons pu entendre montre un grand décalage entre compétences orales et écrites. Même s'il n'est pas possible de présenter leur entretien, il a semblé indispensable de ne pas les oublier. D'autres jeunes avaient bénéficié d'une scolarité pouvant aller jusqu'au baccalauréat ou au brevet des collèges. Enfin, on peut adjoindre à ce groupe un Marocain d'une bonne quarantaine

d'années ayant vécu 20 ans en Italie. Il était d'abord venu pour faire des études universitaires en France dans les années quatre-vingt mais n'avait pu s'inscrire à l'université. Il est alors parti travailler en Italie. Revenu en France avec sa famille 20 ans plus tard, il est orienté vers une formation linguistique et professionnelle par Pôle emploi. Ses besoins sont davantage liés à l'emploi que linguistiques : il s'est réadapté très vite à la France et a retrouvé son français.

Les plus jeunes auprès de qui j'ai mené un entretien sont arrivés en France à l'issue de leurs études, parfois au titre du regroupement familial. Voici quelques renseignements, regroupés sous forme de tableau des membres de ce groupe avec qui j'ai discuté.

Pseudonyme	Nationalité	Age	Niveau d'études	En France depuis	Langues parlées / écrites
Souleymane ⁷	Sénégalaise	19	Brevet	8 mois	Soninké, wolof, français
Fadila	Tunisienne	20	baccalauréat	18 mois	Arabe, français
Drifa	Algérienne	20	baccalauréat	8 mois	Arabe, français
Nadia	Marocaine	22	Terminale	8 mois	Berbère, arabe, français
Kamel	Marocaine	47	baccalauréat	1 an	Berbère, arabe, français, italien

Tableau 1 - Personnes ayant été exposées au français

Nous commencerons notre présentation de ce groupe par Souleymane. Il a d'abord fréquenté l'école élémentaire au village, puis le collège à Dakar où il est arrivé à 14 ans. Il y est resté jusqu'au Brevet des collèges. Il parle bien soninké mais aussi le wolof – appris et pratiqué à Dakar – et le français langue de scolarisation. Dans son entretien, il n'évoque pas l'arabe même s'il est probable qu'il ait fréquenté l'école coranique. En France, il a rejoint son père, qui y travaille depuis 32 ans. Ils habitent au foyer El Hadj Omar, qui regroupe des travailleurs sénégalais et mauritaniens originaires de la région du fleuve Sénégal, presque tous d'ethnie soninké ou peul. Sa mère, elle, n'a jamais habité en France.

Arrivé en France à l'issue de cette scolarité, il est trop vieux pour être accepté en lycée. On note au passage deux politiques éducatives différentes. En France, une bonne partie de la sélection se fait par l'âge, sauter une classe à l'école primaire reste valorisé et on accepte peu de redoublements, considérés comme des échecs. A l'inverse, au Sénégal, il n'était pas rare, jusqu'aux années soixante-dix, de donner une date de naissance rajeunie de deux ans aux enfants afin qu'ils aient plus de chances à « l'école des Blancs » et, parallèlement, qu'ils aient le temps d'acquérir une authentique éducation africaine. On peut voir dans cette pratique à la fois une

⁷ Les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat.

marque du rapport au temps très différent dans chacune des deux cultures et une forme de résistance culturelle. Ce qui est valorisé, c'est la réussite au diplôme et à l'examen, quel que soit le temps passé pour l'obtenir. De plus, le brevet en France sanctionne la fin de la scolarité obligatoire et sa réussite n'a rien d'exceptionnel ; au Sénégal au contraire, son obtention est réservée à une petite minorité. Ces différences entre les deux systèmes expliquent que Souleymane a été à la fois déçu et surpris de ne pas avoir été accepté au lycée. Il a donc dû renoncer à son projet de passer le baccalauréat et de s'inscrire à l'université pour s'orienter vers une formation de cariste.

Dans l'entretien, Souleymane dit souffrir d'un fort accent sénégalais, qui rend parfois la communication difficile avec les Français, et complique son intégration, notamment pour l'accès à un travail.

S : certaines personnes disent que je parle vite / ils n'arrivent pas à me comprendre / c'est à cause de ça que je suis venu au CAPS / ma conseillère [de la mission locale] disait que parfois il me comprend pas ou disait que parfois je parle vite

Nous sommes d'ailleurs surprises de trouver Souleymane dans ces cours de français pour migrants : il n'a pas de besoin d'apprentissage du français, il a seulement un accent prononcé. Il indique bien dans son entretien qu'il n'apprend rien dans cette formation du point de vue de la langue.

S Je pense que le niveau est très bas

Enq oui ici

S dans le groupe que je suis ici c'est pour le FLE étranger / pour ceux qui veulent apprendre le français / bon moi j'ai déjà appris le français beaucoup d'années

Son seul intérêt au Centre est pour la bureautique : il maîtrise les ordinateurs, mais n'a jamais reçu de cours. Son goût et sa pratique de l'informatique se retrouvent là encore. Il est inscrit pour passer un test écrit de sélection pour une formation de cariste. Souleymane passera probablement les épreuves écrites avec succès, mais ce sera plus difficile pour les épreuves orales. On est un peu à l'opposé des stéréotypes et images de cette population migrante⁸ : ici l'Africain est davantage valorisé dans ses pratiques écrites que dans ses pratiques orales. C'est au reste l'oral qu'il veut se perfectionner.

Probablement parce qu'il est jeune, il a aussi beaucoup investi la communication électronique, et il a une aisance et un goût certains pour l'utilisation des ordinateurs. On est là aussi loin de l'image du migrant africain analphabète, originaire de zones rurales peu technicisées, ouvrier, travaillant dans le bâtiment, les usines ou l'entretien.

Les autres jeunes venant de pays francophones peuvent être rapprochés de Souleymane. Ainsi,

⁸ La majeure partie des migrants africains originaires d'Afrique de l'Ouest qui sont venus en France dans les années 60 à 80 étaient analphabètes ou avaient été scolarisés très peu de temps (Leconte, 1997 ; 2014). Ce stéréotype demeure dans la société française quand bien même aujourd'hui un tiers des entrants africains sont diplômés du supérieur. L'orientation par les conseillers de Pôle emploi de Souleymane dans une formation FLE alors qu'il est titulaire du brevet sénégalais montre à l'envi la persistance du stéréotype.

Drifa et Fadila souhaitent continuer des études universitaires. Une bonne partie de l'entretien avec chacune d'elles a de fait été consacré aux modalités d'inscription à l'université. Lors de leur arrivée au centre, intimidées, elles n'avaient pas osé formuler cette requête ; elles ont été orientées vers des formations plus réalistes. Quelques semaines plus tard, la présence d'universitaires dans le centre leur a permis d'exprimer leur souhait, lequel sera pris en compte par l'équipe. L'autre caractéristique commune à ces jeunes francophones est la nécessité ressentie de se perfectionner à l'oral. Ils ont davantage travaillé l'écrit en français dans leurs pays d'origine respectifs. Leurs compétences à l'écrit ne sont pas ressenties comme un frein à leur socialisation ou à leur accès à l'emploi.

Voici le point de vue de Nadia, ayant été scolarisée au Maroc jusqu'à un baccalauréat en sciences humaines, baccalauréat auquel elle a échoué. Sa scolarisation a eu lieu en arabe. Elle est en France depuis quelques mois et hébergée chez des membres de la famille avec qui elle parle berbère et arabe ; elle s'oriente vers une formation d'agent d'entretien dans les hôpitaux. Il y a urgence pour elle à trouver un emploi pour avoir un logement indépendant. Pour cela, elle souhaite se perfectionner à l'oral.

N c'est l'oral qui est très difficile // je fais une traduction français arabe pour connaître les mots que je ne connais pas

F et la traduction français arabe tu la fais comment

N Non dans l'internet je fais / la traduction français arabe / je clique le nom français pour avoir la traduction en arabe

F et tu fais ça ici

N oui ici sur l'ordinateur / puis j'écris dans le cahier pour que j'oublie pas

Le deuxième segment d'entretien a lieu peu de temps après, lorsqu'elle parle de son projet professionnel :

N il faut d'abord apprendre le français pour communiquer avec les gens / oui pour communiquer / quand : quand quelqu'un il parle / je comprends ce qu'il dit mais moi pour répondre je sais pas

On trouve ici un décalage entre compréhension et production. Une meilleure aisance en français oral est considérée comme un préalable à l'entrée dans l'emploi qu'elle souhaite. Pourtant l'entretien s'est déroulé sans problème majeur, alors qu'elle n'est en France que depuis quelques mois et au Centre depuis un mois et demi. Elle note d'ailleurs des progrès importants depuis le début des cours. Nadia met en place des stratégies pour améliorer sa compétence orale ; elle dit préférer la télé en français et écouter la radio en français sur son téléphone portable pour améliorer ses compétences. Bien que les stratégies concernent surtout l'oral, l'écrit est utilisé pour fixer les mots en mémoire.

Les besoins langagiers exprimés par les jeunes francophones ne sont pas fonction de leur scolarité passée, largement basée sur l'écrit, mais de leur expérience depuis leur arrivée en France. Ils souhaitent une meilleure aisance dans la production orale ou qu'elle soit davantage conforme à ce qu'attendent les Français. L'importance de l'écrit en français est relativisée, certainement parce qu'ils le maîtrisent un minimum. On peut aussi noter qu'ils viennent de pays

dans lesquels l'oralité garde une place importante. Enfin, tous ont un usage important des nouvelles technologies de la communication et de l'information, pour lesquelles la norme écrite peut être relativisée.

4.1. Les personnes ayant eu peu de contact préalable avec le français

Ce groupe est beaucoup plus hétérogène que le précédent. Là aussi, nous pouvons noter un refus d'entretien. Il s'agit d'une femme russe, mariée à un chercheur, qui maîtrise remarquablement la norme écrite du français mais s'exprime très peu à l'oral. Elle est visiblement mal à l'aise dans le groupe.

Le tableau regroupe les personnes auprès de qui nous avons mené un entretien. On a noté les langues parlées par les personnes avant l'arrivée en France.

pseudo	Nationalité	Age	Niveau d'études	En France depuis	Langues parlées
Chantrah	Thaïlandaise		Bac + 3	3 ans	Thaï, anglais
Mekonen	Somalie	28	Bac + 5	6 mois	Somali, arabe, anglais, français un peu
Rachel	Nigériane	25	Bac + 2	7 ans	Ibo, anglais
Milona	Kosovare	25	Bac	7 ans	Albanais
Emmy	Allemande	45	Bac + 5	1 an	Allemand, russe
Alba	Portugaise		Bac	8 mois	Portugais, anglais
Nazélie	Arménienne	42	Bac + 2	3 ans	Arménien, russe, un peu anglais
Anouch	Arménienne	47	Bac + 2	2 ans	Arménien, russe, un peu d'anglais
Adom	Arménienne	49	Bac + 2	9 ans	Arménien, russe, un peu anglais, allemand
Yazid	Arménienne	52	Brevet	5 ans	Yézidi, arménien, russe

Tableau 2 - personnes ayant eu peu de contact avec le français avant la venue en France

Vu la diversité langagière, de parcours, de conditions de vie en France, il est impossible de

regrouper chaque personne dans des catégories et de présenter chacun. On peut néanmoins dans un premier temps isoler les femmes mariées à un Français. Elles sont deux (Chandrah et Emmy) et n'ont pas la même urgence à apprendre le français que d'autres, qui doivent très vite travailler. Elles souhaitent néanmoins retrouver une activité professionnelle. Chandrah, comptable, opte désormais pour un métier de masseuse et Emmy souhaite retrouver son métier de graphiste. La langue de communication du couple est l'allemand pour Emmy, l'anglais pour Chandrah, ce qui ne favorise pas une progression rapide en français. Enfin, lors de son entretien, Emmy a fait part à plusieurs reprises de son souhait de retrouver, dans les cours de français, l'expérience qu'elle avait eue de l'apprentissage du russe dans son enfance, en Allemagne de l'Est. Les cours devraient avoir lieu en allemand, être très fortement centrés sur la grammaire et chaque item en français devrait être traduit. On reconnaît là une méthodologie traditionnelle grammaire-traduction, fortement centrée sur l'écrit. Ce ne sont pas les besoins langagiers ressentis ici qui conditionnent les souhaits d'apprentissage mais l'apprentissage passé des langues étrangères en contexte scolaire.

Cette centration sur la grammaire, l'écrit, la norme est très présente chez les quatre Arméniens qui ont migré à l'âge adulte. Tous les quatre ont été scolarisés en arménien et en russe ; certains ont appris des langues étrangères (anglais et/ou allemand) dans leur scolarité et ont travaillé en arménien et en russe. Au vu de leurs compétences plurilingues avant leur venue en France, on s'attendrait à ce que l'apprentissage d'une quatrième ou d'une cinquième langue ne soit pas insurmontable. Pourtant, tous soulignent les difficultés qu'ils ont à apprendre le français, notamment celles que leur procure l'orthographe⁹.

On retiendra l'entretien d'Adom pour qui sa connaissance de quatre langues préalablement au français lui permet de hiérarchiser « la difficulté de chacune d'elles » :

A : si tu connais pas quelques langues pour toi c'est difficile bien sûr c'est normal mais si tu connais deux / trois / quatre langues /// tu comprends quelle plus difficile quelle plus facile il y a différence par exemple allemand / anglais / français / français c'est trop difficile

Un peu plus tard dans l'entretien, il nous expliquera que la « difficulté » du français vient de l'absence de correspondance entre graphie et son. Pour apprendre une langue, il considère qu'il doit passer par la traduction et les explications grammaticales, comme il a appris les langues étrangères dans son enfance à l'école arménienne et russe. Il utilise les dictionnaires électroniques indifféremment en russe ou en arménien, langues dont il revendique une connaissance équivalente. Toutefois, cette traduction est parfois impossible parce qu'il n'a pas accès à la graphie des mots à partir de l'oral :

A : si vous prenez par exemple le cours d'arménie par exemple pour vous c'est peut être difficile mais en France c'est trop trop difficile parce que on va marquer sept huit mots // lettres / mais deux trois par exemple renault /RENO¹⁰ / quatre / oui

⁹ La récurrence des difficultés exprimées face à l'écriture du français et à l'orthographe par les stagiaires arméniens m'a conduit à demander à ma collègue C. Mortamet de venir faire un travail sur l'orthographe avec les stagiaires.

¹⁰ Les majuscules rendent compte des lettres épelées.

F : oui

A : mais on va marquer réanoult / (rire) PUGOET / c'est beaucoup XXX chez nous c'est pas comme ça c'est facile / pour ça c'est facile

On voit ici une réelle focalisation sur l'écrit pour l'accès au sens. Il faut noter que la même remarque sur l'absence de correspondance graphie-son avait été faite par son compatriote yézidi. Quant aux deux femmes arméniennes avec qui j'ai discuté, la première a commencé l'entretien en me disant « Qu'est-ce qu'elle est difficile cette langue » et la seconde a expliqué qu'elle éprouvait davantage de difficultés en compréhension orale qu'en compréhension écrite. Toutes les deux étaient inscrites à la bibliothèque, pour y rechercher des manuels de FLE. On voit clairement la trace dans les quatre entretiens de la culture d'apprentissage passée de ces apprenants arméniens, qui ont été scolarisés à l'époque soviétique : une langue s'apprend à l'écrit, avec des livres et des dictionnaires ; il faut passer par la traduction pour comprendre chaque mot, la grammaire est importante. Ces représentations de l'apprentissage rendent l'acquisition du français particulièrement éprouvante : la « difficulté » est telle que l'on ne sait pas quelle stratégie mettre en place pour accéder à une maîtrise de la langue. Les stratégies éprouvées lors des apprentissages langagiers ultérieurs ne fonctionnent plus ou mal ou sont impossibles dans le contexte (la traduction systématique). Cette situation provoque une réelle souffrance, dans la mesure où la maîtrise du français est considérée comme la clé permettant l'accès au marché du travail : en France on demande un diplôme pour n'importe quel métier qu'ils considèrent dévalorisé, comme peintre en bâtiment ou auxiliaire de vie.

A ce niveau de l'analyse, on peut dégager deux groupes qui seraient nettement séparés quant aux besoins langagiers ressentis. Les personnes ayant étudié le français à l'école souhaiteraient s'améliorer à l'oral et mettent en place des stratégies qui font peu de place à l'écrit (écoute de la radio, télé, etc.), alors que les personnes ayant eu l'expérience de l'apprentissage des langues avec des procédés classiques grammaire-traduction souhaitent le voir reproduire en France. L'expérience de Milona, jeune kosovare, vient néanmoins nuancer cette bipartition.

Milona est originaire du Kosovo et a été scolarisée uniquement en albanais. Elle n'a pas ou peu suivi de cours de langue étrangère, faute d'enseignants. A son arrivée en France, il y a 8 ans, elle a suivi des cours de langue et une formation d'hôtesse de caisse, qui lui a permis d'obtenir un CDI. Aujourd'hui, elle souhaite se perfectionner en français et changer de métier pour devenir esthéticienne. Elle habite avec sa mère – avec qui elle parle exclusivement albanais – et avec sa sœur, avec qui elle parle en albanais et en français. Au centre, elle déclare préférer les cours d'interculturel, parce que chaque stagiaire présente son pays d'origine, que ces cours lui donnent de meilleures connaissances sur le monde et les personnes qu'elle côtoie au centre et ... les dictées. Il est vrai que ses bonnes compétences orales contrastent avec des difficultés à l'écrit. Elle a conscience de ses difficultés à l'écrit, qu'elle n'imagine pas régler toute seule : elle n'imagine qu'un apprentissage guidé, explicite, de l'écrit.

/// mais vous avez envie d'écrire sans faute

M : oui c'est ça que je veux / je rêve à faire ça / même si je reste toute la journée pour faire des dictées ça me dérange pas /

Milona fait référence ici à la dictée de la veille proposée par les chercheuses. Cette focalisation

sur la norme écrite peut apparaître paradoxale, lorsque l'on connaît le parcours professionnel de Milona qui veut désormais suivre une formation d'esthéticienne. Dans ce métier, les besoins langagiers sont nettement centrés sur l'oral. Mais Milona a bien compris l'importance de la maîtrise de la norme écrite dans la société française. Elle craint d'envoyer des mails à ses amis français, de peur des railleries : « *j'ai peur qu'ils rigolent avec moi* ». De plus, elle s'apprête à changer de région pour se marier avec un Français. La maîtrise de l'orthographe du français lui permettra une intégration complète dans sa nouvelle vie.

Conclusion

Une des interrogations à l'origine de cette recherche concernait l'influence des modalités d'appropriation langagière passées sur les apprentissages langagiers actuels. Cette influence est nette, chez les personnes plus âgées ayant été scolarisées dans le système soviétique (Arméniens mais aussi Allemande) qui souhaitent retrouver des modalités d'apprentissage langagier qu'ils ont connu dans leur scolarité. On la retrouve aussi pour les autres personnes : la jeune kosovare « rêve de passer ses journées à faire des dictées » et les jeunes originaires de pays où l'oralité occupe toujours des espaces importants souhaitent se perfectionner à l'oral. Il faut cependant nuancer ce résultat. Les jeunes cherchent peut-être avant tout à améliorer leur compétence langagière là où ils ressentent le plus de difficultés : à l'oral pour ceux qui ont appris le français en contexte scolaire ; à l'écrit pour Milona, qui a d'abord investi la communication orale pour pouvoir travailler comme caissière. La variable concernant les cultures d'apprentissage doit être pondérée par la variable générationnelle : Milona n'a pas appris de langues étrangères à l'école, alors que son père a été scolarisé en serbe et en russe par exemple.

Sans surprise, on retrouve aussi trace de la variable générationnelle dans l'utilisation des nouvelles technologies, Internet et SMS, pour lesquelles les jeunes montrent une aisance et une utilisation beaucoup plus importantes. Les plus âgés restent davantage attachés au papier et à la norme écrite. Il semblerait toutefois qu'un minimum de maîtrise de la norme écrite soit nécessaire pour pouvoir se lancer sur la Toile. L'exemple de Milona, qui est en grande insécurité lorsqu'elle envoie des mails à ses amis français, peut être comparé à l'aisance des jeunes qui ont appris le français à l'école. Vu l'imbrication des variables générationnelles et d'origine géographique dans ce corpus, il serait intéressant de compléter cette enquête auprès d'un nombre plus important de personnes pour pouvoir affiner l'influence respective de l'âge et de l'origine géographique.

D'autre part, les personnes avec qui nous avons discuté sont loin du stéréotype du migrant analphabète ou peu scolarisé dans son pays d'origine qui aurait besoin d'une formation très spécifique, à l'opposé de celles proposées aux étudiants dans les centres universitaires. Les deux publics se rejoignent parfois, comme le montrent les exemples de Drifa et Fadila, les espoirs déçus de Souleymane, le fait que le fils de Anouch ait suivi une formation dans le centre de langues de l'Université la plus proche, etc. Les migrations se sont diversifiées dans leur provenance et le niveau d'éducation des migrants tend à s'accroître, rendant les pré-catégorisations des publics réductrices.

Bibliographie

Archibald J. & Chiss J.-L. (2010). *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris : L'Harmattan.

Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. & Véronique D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

Bono M. (2008). « Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première ». In Moore D. et Castellotti V. (dir.). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang. pp. 147-166.

Bretegnier A. (2011). *Formations linguistiques en contexte d'insertion*. Berne : Peter Lang.

Bruneau A., Castellotti V., Debono M., Goï C., Huver E. (2012). « Langue(s) et insertion : quelles relations ? Quelles orientations ? – Autour d'une controverse : le FLI ». *Diversité*, n° 170. pp. 185-192.

Calvet L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.

Castellotti V. (dir.) (2001) *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Rouen : PURH.

Castellotti V. (dir.) (2010). « Les plurilinguismes. Notions en questions en didactique des langues ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, n° 7(1). <http://acedle.org>

Chiss J.-L. & Cicurel F. (2005). « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques ». In Beacco, J.C., Chiss J.-L., Cicurel F. & Veronique D. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF. pp. 1-9.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen commun de Référence pour les Langues*. Strasbourg : Didier.

Goody J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.

Leconte F. (1997). *La famille et les langues*. Paris : L'Harmattan

Leconte F. (2009). « Quand le dessin fait discours ». In Molinié M. (dir). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Centre de Recherches Textes et Francophonie. pp. 87–115.

Leconte F. (2011). « Cultures d'apprentissage : quels éclairages pour Mayotte ? ». In Laroussi F. & Lienard F. (dir.). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* Rouen : PURH. pp. 297-308.

Leconte F. (2013). « Les représentations d'adultes plurilingues en formation linguistique en français ». In Bigot V., Bretegnier A. & Vasseur M. (dir.). *Le plurilinguisme 20 ans après*. Paris : Editions des archives contemporaines. pp. 185-194.

Leconte F. & Caitucoli C. (2003). « Contacts de langues à Saint-Georges de l'Oyapock ». In Billiez J. (dir.). *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*. Paris : L'Harmattan. pp. 37-60.

Leconte F. & Mortamet C. (2005). « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil ». In Leconte F. & Babault S. (dir.). *Glottopol*, n° 6. pp.22-58. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.

Lien social (2012). « Apprentissage du français aux migrants, les associations et l'Etat ne parlent pas le même langage ». *Lien Social*, n° 1092.

Maurer B. (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : Enjeux et repères pour l'action. Rapport général*. Paris : AUF et Editions des Archives Contemporaines.

Moore D. (2001). *Les représentations des langues et de leurs apprentissages*. Paris : Didier.

Moore D. & Py B. (2008). « Introduction : Discours sur les langues et représentations sociales » In Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (dir.). *Précis de plurilinguisme et de pluriculturalisme*. Paris : Edition des Archives Contemporaines. pp. 271-279.

Py B. (2004). « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». *Langages*, n° 154. Paris : Larousse. pp. 6-19.

Schnapper D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard.

L'agir enseignant dans une classe de FLE aux niveaux hétérogènes (A1-C1 du CECRL)

Catherine LODOVICI-DAVID

Université de Nice-Sophia Antipolis – I3DL ; Université Stendhal Grenoble 3 – Lidilem

Est-il possible de faire progresser des apprenants en français langue étrangère, en milieu homoglotte, dans une classe multilingue et multiniveaux? Si oui, quels dispositifs, quels supports, quelle dynamique de groupe doivent être mis en œuvre par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage de la langue seconde ? Quels types de régulations sont utilisés de manière récurrente pour gérer les interactions ? Cette question est à l'origine de notre projet de recherche, qui s'inscrit dans une réflexion sur la contextualisation de l'action didactique, à la croisée des sciences du langage (analyse des interactions) et des sciences de l'éducation (analyse de l'agir enseignant).

1. L'objet de la recherche

1.1. Le terrain : enseigner à des filles au pair (A1-C1)

Le choix de nous intéresser à cette problématique est né de notre propre expérience d'enseignement depuis 10 ans au Centre universitaire d'études françaises de l'Université Stendhal- Grenoble 3 (CUEF). Nous avons enseigné pendant 5 ans à une classe de jeunes au pair, en France pour un an, et disposant d'une seule journée de libre en semaine. Elles assistent à 5 h de cours de français (sur un seul jour) pendant un ou deux semestres (50 ou 100 heures). Le nombre d'étudiantes ne permettait pas de faire plusieurs classes de niveaux homogènes, mais une seule classe comportant plusieurs niveaux. Nombreuses sont les interrogations didactiques qui émergent face à ce contexte de classe. Très peu de littérature sur le sujet apporte des réponses. On trouve des références sur la pédagogie différenciée en général et une seule référence sur la gestion de l'hétérogénéité des apprenants dans une classe de langues étrangères (APLV oct, nov, dec 2001, dirigé par Christian Puren). Nous avons décidé d'en faire un projet de recherche, convaincue que cette expérience déstabilisante pour l'enseignant, comme pour l'étudiant, n'empêchait pas de trouver un chemin vers l'apprentissage du français, avec une progression semblable à celle d'une classe de niveau homogène.

1.2. La collecte des données et l'élaboration du corpus.

Pour vérifier ou infirmer nos premières intuitions d'un enseignement-apprentissage possible malgré (ou grâce à) l'hétérogénéité, nous avons collecté des données recensées dans trois corpus :

L'agir enseignant est l'objet du corpus 1 : 20h de cours (soit 4 séances de 5h) avec notre classe de « au pair » ont été filmées par des techniciens. L'agir enseignant en classe est comparé aux plans de cours réalisés en amont.

La transcription de certaines interactions constitue le corpus 2. Elle sert de support au corpus 1, mettant en lumière les échanges et les régulations de l'enseignant, ainsi que les interactions avec les apprenants.

Enfin, la progression des notes des étudiants après 100h constitue le corpus 3. Il s'accompagne de 50 enquêtes de satisfaction auprès de ces derniers. Il nous permet d'avoir un retour des apprenants sur les dispositifs mis en œuvre. Nous ne nous attarderons pas sur ce corpus ici.

1.3. Inscription théorique du projet de recherche

Notre projet s'inscrit dans une analyse des pratiques qui repose sur une ethnographie de la classe des filles au pair. Grâce à une « observation participante minutieuse » (Cambra Gine, 2003 : 22), nous essayons de « décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants et enseignants » (Cambra Giné, 2003 : 18). Et, à partir des données empiriques, nous cherchons à « dégager des modèles explicatifs », c'est-à-dire des schémas de récurrences pour les gestes didactiques dans ce type de classe. Nous nous demandons s'il serait possible de dégager des patrons communs de séquences d'activités, et de voir si une « sédimentation des pratiques » est envisageable pour la gestion de certaines compétences ou activités (Schneuwly, 2005).

Chercher à caractériser l'agir enseignant dans ce type de classe nous conduit à formuler des hypothèses, d'une part, sur la manière de choisir puis de transposer (Chevallard, 1991 ; Schneuwly, 2005 ; 2009) les objets à enseigner dans la classe. D'autre part, en nous inspirant des réflexions de Vygotsky sur l'apprentissage avec un pair (1997), nous élaborons une réflexion sur la dynamique de groupes et sur le tutorat entre apprenants.

C'est en suivant les pas de F. Cicurel et ses réflexions sur l'agir enseignant en classe de langue que nous formulons nos hypothèses quant à la relation entre l'agir enseignant et son effet sur l'apprentissage de la langue étrangère par les étudiants.

En effet, comme le dit F. Cicurel,

« La classe de langue est talonnée par un extérieur avec lequel elle ne peut jamais rivaliser ; la multiplicité [...] des sources expositives du savoir gomme la possibilité d'établir une relation entre les instructions et le processus appropriatif [...]. Mais envisagée comme un genre interactionnel spécifique, avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs, comme un lieu social, elle devient alors le lieu de déploiement de stratégies, de méthodes, de modes interactionnels, dont l'approche permet de mieux saisir la pluralité des événements qui entourent, escortent l'appropriation d'une langue enseignée, ainsi que la manière dont les interactants s'y prennent pour arriver à leurs fins » (Cicurel, 2002 : 48).

Cela nous conduit à formuler l'hypothèse suivante : si des étudiants en FLE de niveaux très hétérogènes (A1-C1) en milieu homoglotte progressent dans leur apprentissage de la langue étrangère, alors c'est qu'il y a des gestes didactiques et des interactions qui contribuent à cette progression. Certes, on ne peut jamais être certain des conséquences d'un cours sur leurs progrès

dans la langue apprise, de même qu'il est difficile d'évaluer ce qui relève de l'acquisition en situation naturelle et ce qui relève de l'apprentissage en situation de classe (Krashen, 1989, repris par Cuq, 2005 et Robert, 2009). C'est pourquoi nous formulons l'hypothèse qu'il y aurait une manière de construire « les objets à enseigner » et de les « transposer » dans la classe (Chevallard, 1991 ; Schneuwly, 2006 ; 2009), de regrouper les apprenants et d'organiser les interactions enseignant /apprenants et apprenants/apprenants, pour permettre à chaque apprenant de progresser dans ce type de classe, comme dans une classe homogène.

2. La méthodologie de la recherche

Du point de vue de la méthodologie, notre projet de recherche suit une démarche à la fois inductive, puisque nos intuitions découlent de notre expérience d'enseignement, mais aussi une logique hypothético-déductive, puisque nos premières intuitions ont amené à formuler des hypothèses que nous devons mettre à l'épreuve avec l'analyse des données collectées (4 vidéos). En outre, c'est un projet de recherche-action, car nous espérons pouvoir apporter quelques pistes didactiques pour les enseignants de FLE, de plus en plus nombreux à être confrontés à ces situations de classe.

2.1. Le synopsis

Notre méthode est inspirée de celle utilisée par B.Schneuwly et J.Dolz, de l'Université de Genève. Les vidéos de classe sont analysées à travers un synopsis : un tableau qui élémentarise les événements du cours et qui :

« consiste à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe puis transcrites de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe, d'autre part les contraintes contextuelles et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction, enfin l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné » (Schneuwly et al., 2009 : 175).

Ainsi, « [en rendant] les données lisibles » et « [en faisant] émerger le déroulement de la séquence d'enseignement » (Schneuwly, 2009 : 143), le synopsis permet d'objectiver ce qui est enseigné, comment cela est enseigné et comment réagissent les élèves. Précisons qu'en FLE, « l'objet enseigné » désigne les savoirs langagiers (lexique, grammaire, phonétique) autour d'un thème ou d'un objectif communicatif fonctionnel. Dans nos vidéos, l'objet désigne les objectifs grammaticaux, lexicaux, phonétiques, culturels et fonctionnels autour du thème de la consommation et de l'argent.

Dans le cas d'une classe dite homogène, le synopsis se présente sous la forme d'un tableau de 5 colonnes, qui correspondent, dans l'ordre :

- colonne 1, au niveau hiérarchique de la séquence (1,2,3...), qui se subdivisera en sous-niveaux indiquant la suite des activités (1.1; 1.1.1; 1.2, 1.2.1, 1.2.2) ;
- colonne 2, au repère qui indique la durée de l'activité ou de l'échange ;
- colonne 3, à la forme sociale du travail (travail en groupe, en dyade, individuel) ;
- colonne 4, au matériel utilisé ;

- colonne 5, à la description narrativisée des contenus abordés, des actions de l'enseignant et des interactions.

Nous avons dû adapter la méthode de B. Scheuwly à la configuration de nos cours, étant donné que nous devons proposer plusieurs objectifs, tâches et supports en même temps, pour nous adapter aux niveaux différents de nos apprenants.

Voici un exemple du synopsis adapté pour une classe hétérogène, sachant qu'il y a deux regroupements, avec des objectifs différents au même moment (noté A et B) :

En voici un exemple¹ :

Repère	Niv	MST		Description	Niv	MST	Mat	Description ²
89' - 91' (2mn)	3B.4	G		Les és avancés travaillent ensemble sur la synthèse du texte « la folie des soldes » (connexion2)	3A.2.3	Q	Cahier exercices	L'E retourne voir J (A1) et se renseigne sur le travail effectué avec l'étudiant de master mais n'interrompt pas le dialogue entre les deux.
89' - 91' (2mn)	3B.4	G		Les és avancés travaillent ensemble sur la synthèse du texte « la folie des soldes » (connexion2)	3A.2.4		Cahier exercices	L'E vérifie aussi comment J (A1) travaille chez lui dans son cahier d'exercice dans lequel il doit faire des exercices en autonomie avant de s'auto-corriger.

Tableau 1. Extrait du synopsis du 4.12.09

2.2. Une approche multifocale du synopsis.

Nous procédons ensuite à une « analyse multifocale » du synopsis (Schneuwly, 2006 ; 2009), afin de comprendre la « réalisation des objets enseignés dans la classe ». Cette analyse multifocale compare la « macro-structure du cours » et la « suite des activités » qui se sont réellement réalisées avec le programme de cours préparé par l'enseignant. Cette analyse décrit précisément les « gestes didactiques » effectués tout au long du déroulement du cours. Nous en retiendrons 4 :

- « les dispositifs », c'est-à-dire le matériel, les supports et les consignes. Nous y ajoutons les modes de regroupement des étudiants ;
- « les régulations internes », c'est-à-dire l'adaptation du cours à l'hétérogénéité du

¹ Les abréviations et lettres correspondent aux termes suivants : niv. = niveaux hiérarchiques, MST = forme sociale du travail, G = travail en groupes, Q = l'enseignant pose des questions aux étudiants, E = enseignant, és = étudiants, J = le nom d'une étudiante.

² Nous colorons le fond des moments pendant lesquels l'enseignant travaille avec le sous-groupe.

- public et les éventuelles modifications du programme de cours pendant la séance ;
- « les régulations locales », qui correspondent à la gestion des obstacles ponctuels dans la classe ;
 - « la mémoire didactique », qui se caractérise par la manière dont l'enseignant relie les activités au programme antérieur ou à venir).

Une synthèse des gestes didactiques est élaborée à la fin de chaque séance filmée.

Ensuite, un bilan des 4 séances vise à identifier s'il y a des gestes didactiques récurrents – ou des variations – qui sembleraient spécifiques au contexte hétérogène étudié. Nous complétons le bilan de nos analyses par la transcription d'interactions révélatrices de la pédagogie mis en œuvre.

3. Les résultats

3.1. Les dispositifs et les regroupements³

Nous avons remarqué des récurrences quant au choix des supports, à l'agencement des activités/exercices et à leur répartition entre la classe entière et les sous-groupes d'apprenants. L'entrée par la dynamique de groupe nous permet de faire une synthèse des différents dispositifs mis en place. Au cours de nos observations, on a pu dénombrer 4 regroupements récurrents, au sein desquels certains dispositifs reviennent.

3.1.1. Regroupement 1 : la classe entière

Par ce regroupement, l'enseignant crée le groupe en maintenant l'esprit de classe et favorise l'écoute mutuelle. On le retrouve lors de la présentation de jeux de rôles préparés en amont, d'exposés, ou de revues de presse. Il fait office de déclencheur pour la parole, en organisant, par exemple, une activité de production orale à partir d'une image ou d'un texte simple. Il rassemble tous les niveaux autour d'un objectif culturel et linguistique (vidéo, images en rapport avec un événement culturel en fin de cours, document écrit). Chacun participe à son niveau. Un même support est choisi pour tous mais il est souvent didactisé selon les différents niveaux de la classe (vidéos très visuelles avec beaucoup de mimiques accompagnées de la transcription distribuée pour les A1, des questions fermées pour les A1, ouvertes ou une prise de notes accompagnée d'une question pour les autres, etc.). Il permet aussi aux étudiants plus avancés de faire des révisions pendant la correction d'exercices plus faciles (lexique, grammaire et phonétique). Il encourage les plus avancés à la reformulation.

Le regroupement en classe entière incite l'enseignant à adapter son discours aux apprenants à qui il s'adresse. Il écrit également un grand nombre de termes au tableau.

La transcription⁴ ci-dessous est révélatrice de cette dualité dans le discours de l'enseignant.

³ Des captures d'images correspondant aux différents regroupements sont proposées dans la conclusion de l'article.

6. E⁵ : oui, très bien, ils cherchent quoi /
7. J (A1) : un ||| rayon⁶.
8. E : un rayon \ Vous avez compris ce que c'est un rayon / (les és A1 disent oui) C'est quoi /
9. J (A1) : la... cabine |||
10. E : non ils ne cherchent pas la cabine.
11. Y (A1) : les lumières /
12. E : les lumières \ vous avez compris || ils cherchent le rayon des luminaires (E écrit au tableau en répétant la phrase lentement « ils cherchent le rayon des luminaires » et E souligne « cherchent », le « s » de ils et le « ent » de cherchent) || et ils sont d'accord ou ils ne sont pas d'accord /
13. F(B2) : *pas d'accord.*
14. E : ils ne sont pas d'accord | ils se disputent (geste). (E écrit au tableau ils se disputent). Et il est où le rayon des luminaires / (personne ne répond alors l'E repasse la scène une deuxième fois) |||
- (video)
- alors il est où /
15. F(B2) : *allée 12, rayon 103.*
16. E : très bien\ (E s'adresse aux A1) Vous avez entendu qua-tri-è-me étage, ra-yon cent-trois (E parle lentement et note au tableau les chiffres) / (E s'adresse ensuite aux niveaux avancés, son rythme s'accélère) (Elle se tourne vers les B1/B2) *Pourquoi à votre avis sème-t-il du pain ?⁷*
17. F(B2) : *parce qu'il veut retrouver sa voiture, non ?*
18. E : *oui vous avez bien compris (et elle fait le geste de semer du pain) ||| alors est-ce que ce geste ne vous rappelle pas une histoire ?*
19. F et J (B1+) : *oui (et elles le disent en espagnol XXX)*
20. E : *oui, c'est un conte de Perrault (E écrit Charles Perrault au tableau) || Ce conte existe chez vous / C'est en français le Petit Poucet (elle écrit)*
21. F(B2) : *moi je connais l'histoire avec une fille et un garçon.*
22. E : non ici c'est l'histoire d'un très petit garçon (E fait un geste pour « petit » et parle lentement) + ses parents n'ont pas beaucoup d'argent + ils sont 7 frères (E fait un geste) et les parents décident d'abandonner les enfants dans la forêt (E fait un

⁴ Voir les codes de transcription en Annexe.

⁵ E désigne l'enseignant.

⁶ Nous notons en police standard les moments où l'enseignant adapte son discours aux A1 et en italique quand l'interaction se produit avec les B1/B2. Il n'y a pas de niveaux A2 dans cette classe.

⁷ Les personnages de la vidéo sont dans un magasin et cherchent le rayon des lumières. Le magasin est très grand, ils ont peur de se perdre, alors l'homme sème du pain comme dans le Petit Poucet pour retrouver son chemin.

geste pour « abandonner ») + alors le petit Poucet a entendu (geste) et il va dans la forêt et va semer (geste) des miettes de pain pour retrouver son chemin ||| Vous connaissez cette histoire / Elle existe aussi dans votre pays J et Y (A1) /

23. Y(A1) et (J) : Oui

La transcription révèle, qu'avec les A1, le rythme du discours de l'enseignant est lent : un détachement des syllabes, des pauses, des gestes, l'utilisation de l'écriture au tableau, des répétitions. Pour les avancés, le débit est plus rapide. Ce qui est intéressant, c'est l'intrication des deux discours avec la classe entière. Le récit du Petit Poucet, raconté par l'enseignant, est intéressant pour les forts car il présente une grammaire de texte et un résumé d'une histoire qu'ils doivent pouvoir produire, pour les étudiants les moins avancés.

3.1.2. Regroupement n°2 : le travail individuel.

A certains moments de la classe, l'enseignant propose des exercices/activités à faire individuellement. Chaque apprenant travaille selon ses besoins. On a pu observer un travail individuel en autonomie : des compréhensions orales ou écrites (CO/CE) de plusieurs niveaux (A1, A2, B1, B2) en laboratoire ou salle équipée ; la rédaction d'une production écrite (PE) ; des exercices grammaticaux adaptés à chaque niveau ; parfois des autocorrections de CO, avec la transcription ou des exercices de grammaire.

Le travail individuel peut également être accompagné par l'enseignant : des productions orales libres en laboratoire, des exercices de phonétique personnalisés, la correction individualisée d'une production écrite.

Dans l'interaction ci-dessous, qui se produit en laboratoire de langue, l'enseignant pose des questions générales à une étudiante B2+, sur le thème de l'argent et se consacre à elle pendant 5 minutes.

7 E : d'accord\ | autre question est-ce que l'argent est un sujet tabou dans votre famille / | est-ce qu'on en parle beaucoup pas beaucoup et est-ce que c'est tabou /

8 D : d'abord c'est pas tabou mais on n'en parle pas tous les jours| xxxx| mais surtout avec mon père on compare la Turquie avec l'Allemagne (la personne est turque mais vit en Allemagne)

9 E : quel type de comparaison vous faites ?

10 D : moi et mon père on pense que les gens en Turquie ils disent on n'a pas beaucoup d'argent pour vivre comme les Européens mais quand on rentre chez eux ils ont des meubles | par exemple dans la cuisine || avec plus nouveaux (gestes) techniques|

11 E : c'est où /

12 D : chez nous| les gens qui habitent dans ma ville les gens ils ont des cuisines très modernes| normalement j'habite dans une

petite ville et c'est pas l'habitude mais là ils en ont | et ils disent quand même nous on n'a pas assez d'argent

13 E : donc ils se plaignent et votre père il n'aime pas/

14 D : non et il dit que c'est bizarre

L'enseignant cherche à avoir un moment d'interaction à son niveau, afin de la faire réagir rapidement et de lui faire travailler sa fluidité verbale. Le rythme est rapide, avec peu de pauses, peu de gestes et pas de répétitions.

3.1.3. Regroupement n°3 : sous-groupes de niveaux semblables (ou proches).

Il permet aux apprenants de travailler et d'échanger avec les étudiants de leur niveau et de prendre du temps avec l'enseignant pour découvrir et comprendre certains objectifs langagiers. L'enseignant travaille avec le groupe pour découvrir ou renforcer un point de grammaire, vérifier et/ou corriger les devoirs, corriger une CE ou une CE qui n'a été effectuée que par le groupe concerné.

Les autres étudiants travaillent en autonomie. L'enseignant met en parallèle des activités qui durent environ le même temps : une CE en groupe d'un texte assez long, des exercices de lexique (découverte en commun et mutualisation), la préparation d'un jeu de rôle par trois (PO).

Dans l'interaction ci-dessous, l'enseignant travaille avec le groupe A1 sur une reprise de l'expression des activités quotidiennes. Em (A1) était absente et l'enseignant reprend l'utilisation des verbes pronominaux en mobilisant les autres A1.

1 E : la semaine dernière nous avons travaillé sur le thème des activités quotidiennes qui correspond à votre livre à l'unité 3 (E montre les pages dans le manuel *A propos A1*) Qu'est-ce que vous faites tous les jours | quel est votre em-ploi du temps d'accord/ Est-ce que rapidement Mk et M (étudiantes présentes la semaine précédente) vous voulez bien raconter ce que vous faites dans une journée (E fait des gestes et parle lentement) / vous voulez essayer Mi / qu'est-ce que vous faites alors/

2 M : je ||| me douche à 8 heures || je || je || **sorry I can't say...** ((M regarde ses notes prises la semaine précédente))

3 E : c'est pas grave \ dites ce que vous avez retenu \ on pratique à l'oral d'accord / ne vous inquiétez pas

4 Miriam : je || prépa || re le petit déjeuner

5 E : très bien | très bien |vous allez dire | vous allez dire| parce qu'il faut que cela rentre dans la tête d'Emma (geste) parce qu'elle était pas là la semaine dernière | je me douche | et vous Mk ELLE se douche | parce que vous vous rappelez Em on avait travaillé dans le livre orange (E montre le livre la *Grammaire progressive du français*) les verbes qu'on appelle les verbes pro-no-mi-naux n°9 || je me lave etc. | donc dites « à 8h je me douche »

6 M : à 8h je me douche

7 Mk et E : à 8h ELLE se douche

L'enseignant encourage le ré-emploi des structures travaillées avant et adapte son discours totalement au niveau des apprenants : elle utilise des répétitions, fait des pauses, les encourage,

s'appuie sur leurs manuels.

3.1.4. Regroupement 4 : dyade d'étudiants de niveaux différents

C'est une forme de tutorat. L'enseignant propose des activités un peu plus difficiles pour certains ; il encourage par là les plus forts à devenir les tuteurs et, en même temps, à faire des révisions et à reformuler.

Par exemple : une étudiante de niveau B2+ aide deux étudiants A1 pour la répétition d'un jeu de rôle (correction grammaticale, lexicale et phonétique) ; une autre étudiante B2 aide une apprenante B1 à réviser des règles grammaticales (pronoms personnels). On constate toujours un enrichissement lexical dans un travail en dyade. Les corrections des plus fortes jouent aussi un rôle pendant la préparation d'un jeu de rôle composé d'étudiantes B1 et B2.

Dans la transcription suivante, une étudiante B1 sollicite l'aide d'une étudiante B2+, pour des exercices sur les pronoms compléments (extraits des *500 exercices de grammaire*, Clé, 2007).

1 F (fait un signe pour travailler avec N B2+)

2 N : non je fais autre chose, je fais pas la même chose que toi (elle doit faire les exercices des B1 mais compléter par des exercices B2)

3 F : aide-moi, je comprends pas.
(N se rapproche de F)

4 F : XXX les pronoms toniques, c'est quoi /

5 N : (prend un papier et un crayon pour lui expliquer) moi | toi | lui c'est comme il | elle | nous | vous | eux | elles |||

6 F : il et lui c'est même chose alors / et eux /

7 N : oui mais eux c'est pluriel (N regarde l'exercice de F et lui montre la première réponse)

8 N : ça va / OK /

9 F : si | merci.
(N et F travaillent chacune sur leurs exercices respectifs)

10 F : excuse-moi | tu peux regarder avec moi encore / (F montre à N son exercice qui consiste à compléter un dialogue en remplissant des blancs à l'aide de pronoms toniques)

11 F : « alors MOI je travaille, et TOI aussi tu travailles toute la journée et LUI qu'est-ce qu'il fait ? », c'est ça /

12 N : oui \ c'est ça \ c'est renforcé

3.1.5. Regroupement 5 : sous-groupes hétérogènes avec un apprenant de chaque niveau

Ce regroupement n'apparaît pas dans les vidéos de classe retenues. Néanmoins, nous l'avons souvent mis en place dans les classes de filles au pair. Un article dans le *Français dans le monde*,

(oct, noc, dec 2009)⁸ montre un jeu de rôle (le non-respect d'un panneau d'interdiction dans un magasin ou la présentation d'une recette de cuisine) préparé par des sous-groupes d'apprenants composé d'un A1+, un A2+ et un B2, qui le présentent ensuite à la classe. Ce regroupement favorise le tutorat entre apprenants : l'étudiant B2 prend en charge le groupe.

Conclusion

L'analyse de l'agir enseignant dans cette situation particulière de classe multi-niveaux nous a permis de dégager des comportements pédagogiques spécifiques à ce type de classe :

Une dynamique de groupe particulière ;

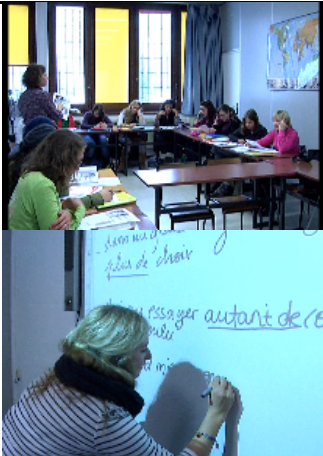

Un discours de l'enseignant, qui lui demande d'être capable de s'adapter très vite à des publics différents ;

La mise en place d'un tutorat entre les apprenants ;

Une gestion du type et de la durée des activités tout à fait importante ;

La nécessité de régulièrement reprendre la classe en grand groupe, parce que la classe est un facteur d'apprentissage elle-même.

Le tableau qui suit exemplifie – à l'aide de capture d'images – la dynamique de groupe des classes hétérogènes étudiées.

<p>Regroupement 1 : la classe entière L'enseignant demande à tous de commenter l'image de la « journée sans achat » et explique le lexique relatif au thème de la consommation, niveau A2.</p> <p>L'enseignant demande aux étudiantes B2 de venir écrire les phrases des CO A2+/B1 au tableau.</p>	
<p>Regroupement 2 : Le travail individuel Les étudiants écoutent une CO en laboratoire</p>	

⁸ La dynamique de groupe présentée dans l'article figure en annexe.




<p>Regroupement 3 : Le travail en sous-groupe de même niveau ou de niveaux proches : L’enseignante corrige les devoirs avec le petit groupe A1 (3 étudiantes)</p> <p>Pendant que les étudiantes A2+/B2+ préparent un débat.</p>	
<p>Regroupement 4 : dyade d’apprenants de niveaux proches</p> <p>Une étudiante B2+ aide une étudiante B1 pour les exercices sur les pronoms compléments.</p>	
<p>Regroupement 5 : sous-groupes composés de trois niveaux différents Préparation d’un jeu de rôle, l’étudiante B2 prend en charge le groupe composé d’une étudiante A1 et d’une étudiantes A2+/B1</p>	

Tableau 2. Capture des images de la classe selon les différents regroupements.

Bibliographie

Cambra-Giné M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Chopin M-P (2011). *Le temps de l’enseignement, l’avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes : PUR.

Cicurel F. (1985). *Parole sur parole, le méta-langage en classe de langue*. Paris : Clé international.

Cicurel F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complète ». *AILE*, n°

16. pp. 145-164

Cicurel F (2011). *Les interactions en classe de langue*. Paris : Didier.

Cuq J-P, Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

David C. (2009). « Atouts et faiblesses de la pédagogie différenciée ». *Le Français dans le monde*, n° 366. pp.26.

Puren C. (2001). « Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée ». *Les Langues modernes*, n° 4. pp.10-20.

Robert J-M. (2001). *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.

Schneuwly B., Dolz J. & Ronveaux C. (2006). « Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés ». In Perrin M-J & Reuter Y. (dir.). *Les méthodes de recherche en didactique*. Villeneuve d'Asques : Septentrion. pp.175-203.

Schneuwly B. (2009). « Objet enseigné et travail enseignant, éléments théoriques pour une recherche empirique, présentation générale ». In Canelas-Trevisi S., Guernier M-C, Cordeiro G. & Simon D-L (dir.). *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Grenoble : Ellug. pp.131-149.

Sensevy G. (2011). *Le Sens du Savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck

Annexe 1 : Code de transcription

[] chevauchement

/ intonation montante

\ intonation descendante

xxx segment inaudible

exTRA segment accentué

((rire)) commentaire du transcripteur

: allongement vocalique

Par- troncation

(il va) essai de transcription d'un segment difficile à identifier

| pause brève || pause moyenne ||| pause longue

« l'entreprise a fermé » énoncé lu à haute voix

« l'entreprise a fermé » énoncé écrit au tableau

« l'entreprise a fermé » doc audio

Allez variation linguistique mot prononcé dans la langue source

°()° chuchotement

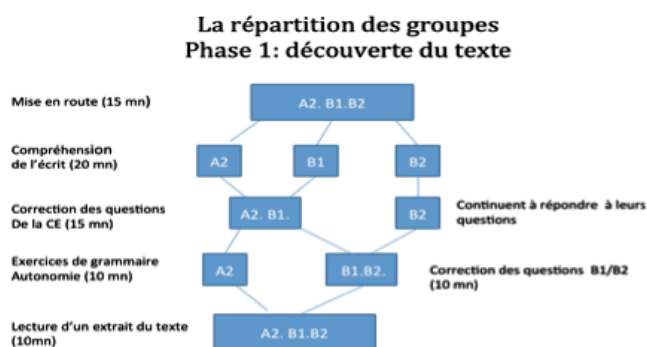
Annexe 2 : Séquence présentée dans le Français dans le monde n°366 (oct, nov, dec 2009)

Thème : la gastronomie et les recettes de cuisine.

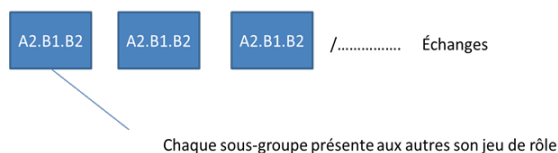
Activités :

1. compréhension écrite d'un texte sur les spécialités culinaires en France.
2. Exercices de grammaire sur l'expression de la quantité (A1/A2).
3. Jeu de rôle : présenter une recette comme dans une émission télévisée.

Phase 3 : présentation du jeu de rôle



Phase 2 : préparation d'un jeu de rôle



Phase 3 : présentation des jeux de rôle

De l'autonomie scientifique de la didactologie des langues étrangères en Pologne. L'analyse comparative des conceptions de trois épistémologues contemporains polonais de la discipline

Izabela ORCHOWSKA

Institut de Linguistique

Université Adam Mickiewicz de Poznań

Le présent article est d'ordre surtout épistémologique puisqu'il s'agira de traiter la façon dont la didactologie des langues étrangères se développe et acquiert le statut de science autonome au sein de la communauté glottodidactique polonaise. Sur ce plan, il est à noter que, si dans le contexte français, le terme de didactologie des langues et des cultures (Galisson, 1986 : 97) est employé pour mettre en valeur le niveau méta de la discipline, dans le contexte polonais, on peut considérer comme son équivalent le terme de glottodidactique [pl. glottodydaktyka] qui vient du grec (glotta = la langue et didascein = enseignement). Il est aussi à préciser que R. Galisson fait référence dans son appellation didactologie des langues-cultures au couple langue-culture, ce qui modifie l'objet d'enseignement/apprentissage en l'enrichissant et marque la consubstantialité des deux composantes d'un même objet (Galisson, 1994 : 124). Par contre, le terme de glottodidactique ne se réfère explicitement qu'à l'enseignement de la langue, même si l'objet d'enseignement/apprentissage évolue et s'élargit également dans le contexte polonais, notamment avec l'apparition des approches communicative et interculturelle.

Le terme de glottodidactique a été introduit en Pologne par L. Zabrocki qui fut également le premier à parler du statut de la glottodidactique en tant que science indépendante dans le contexte universitaire polonais. En effet, dans ses publications des années 60 et 70, il présentait la glottodidactique comme ne pouvant pas être dépendante de la linguistique (Zabrocki, 1966 : 76). C'est aussi autour de L. Zabrocki et de ses disciples, à l'Université Adam Mickiewicz de Poznań, que fut fondée en 1966, *Glottodidactica*, la première revue polonaise recueillant les publications portant sur les recherches empiriques du domaine de la didactologie des langues étrangères.

Nous envisageons d'inscrire notre réflexion dans la perspective du fonctionnement de la communauté glottodidactique en Pologne, en la comparant à la communauté française. En effet, l'article vise à définir ce qu'est l'autonomie d'une discipline scientifique et à rapporter ce concept à la dimension épistémologique de la glottodidactique telle qu'elle est perçue au sein de la communauté scientifique polonaise. On se penchera sur les conceptions de trois épistémologues polonais : F. Grucza, M. Dakowska et W. Wilczyńska, pour, d'une part, observer l'évolution de la discipline en question et pour, d'autre part, dégager des directions de son futur développement. Certes, ce ne sont pas les seuls didactologues¹ polonais qui se

¹ Dans le présent article, on utilise le terme de *didactologue* et non de *didacticien*, car on se réfère aux spécialistes de l'enseignement/apprentissage des langues qui s'intéressent au niveau méta de la didactologie des langues-cultures.

prononcent sur le statut de la glottodidactique en tant que science mais nous les avons choisis en raison de l'ampleur de leurs publications à ce sujet et aussi parce qu'ils se spécialisent en trois langues étrangères différentes : F. Grucza en allemand, M. Dakowska en anglais et W. Wilczyńska en français, ce qui permet de réfléchir également au rapport entre la langue/culture de spécialisation de ces didactologues et leurs visions du domaine de référence.

1. De la notion d'autonomie d'une discipline scientifique aux conditions culturelles, institutionnelles et épistémologiques de son fonctionnement au sein de la communauté scientifique

Les sciences humaines et sociales n'acquièrent pas automatiquement le statut de science autonome, notamment en raison de leur interdisciplinarité. Dans le même temps, les conceptions d'autonomie divergent aussi bien en fonction du contexte socio-culturel dans lequel les communautés scientifiques fonctionnent qu'à l'intérieur de ces communautés. Ainsi, le consensus est toujours difficile à élaborer pour ce qui est de la conception de la glottodidactique en tant que science autonome.

1.1. Qu'est-ce que l'autonomie d'une discipline scientifique ?

Si la notion d'autonomie scientifique de la didactologie des langues et des cultures a été abordée dans le contexte franco-français premièrement par R. Galisson (1986 : 97) et que l'apparition de cette problématique était liée en France au rejet progressif du terme de linguistique appliquée par rapport aux recherches sur l'enseignement/apprentissage du français et le retour du terme de didactique du français (Roulet, 1989 : 3), l'idée d'autonomie de la glottodidactique a été introduite dans le contexte universitaire polonais par F. Grucza (1983 : 14) suite à sa définition de l'autonomie de la linguistique appliquée en tant que discipline scientifique.

Selon R. Galisson, l'autonomie ne saurait être autre chose qu'une affaire de rapport avec l'environnement (Galisson, 1989 : 102). De même, H. Besse (1989 : 28) pense que ce qui constitue un obstacle à la constitution et à la reconnaissance de la discipline portant sur l'enseignement/apprentissage des langues est d'ordre plus institutionnel que proprement scientifique. Également, pour J.-P. Narcy-Combes (2005 : 8-9), ce qui est primordial pour la didactique c'est son utilité et sa pertinence sociales. Autrement dit, dans sa conception de la didactique en tant que praxéologie, il s'agit d'un domaine de réflexion sur les pratiques sociales où la réflexion épistémologique est généralement moins développée que dans d'autres domaines des sciences du langage, ce qui n'empêche pas d'ailleurs à cet enseignant-chercheur de s'intéresser à l'épistémologie de la didactique de L2 (Narcy-Combes, 2008 : 91).

Pour R. Galisson (1989 : 108), le fonctionnement de la didactique des langues en tant que discipline autonome est conditionné par l'adoption du modèle de fonctionnement disciplinaire, du terrain à la théorie. En même temps, il s'oppose à ceux qui déclarent que l'autonomie de la didactologie des langues et cultures passe par sa scientificité et il rappelle que cette discipline est aussi et surtout une discipline d'intervention dans le champ social. Autrement dit, ce qui conditionne l'acquisition du statut de science autonome par ce domaine de recherche, ce n'est pas sa scientificité mais sa spécificité et notamment la spécificité de son objet qui diffère considérablement de l'objet des didactiques des autres matières. Enfin, R. Galisson (1989 : 112) opte pour un accès solidaire à l'autonomie relevant de la tendance

transversaliste et met en question le courant qui analyse le problème en termes de rapports de force et de champ social et qui aboutit à la conclusion spécifiste selon laquelle la didactique du FLE est en mesure d'accéder solitairement à l'autonomie. D'après ce chercheur, l'autonomie de la didactologie des langues et des cultures encourage l'échange et dénonce l'enfermement, ce qui signifie que cette discipline est à la fois autonome et interdisciplinaire.

En revanche, dans le contexte universitaire polonais, F. Grucza (1983 : 14) a défini l'autonomie de la glottodidactique par rapport au statut scientifique de la linguistique appliquée, en constatant que la question de l'autonomie de toute science repose avant tout sur la question de savoir dans quelle mesure son objet est autonome et dans quelle mesure celui-ci a été défini. Deuxièmement, pour ce spécialiste, l'autonomie d'une discipline dépend de ses moyens de production des connaissances (instruments de recherche, précision du métalangage, adéquation des méthodes et des procédures, etc.), de l'état des connaissances et de l'ensemble des discours relatifs à son objet (quantité de ces discours, le degré de cohérence interne de leur ensemble, le degré de leur bien-fondé, leur spécificité formelle : leur univocité, leur compréhensibilité intersubjective, etc.) ainsi que de son état d'avancement du point de vue de ses objectifs internes. Enfin, le troisième facteur est le degré de son autodétermination métascientifique, à savoir l'autodétermination de la spécificité de son mode de fonctionnement épistémologique.

Parallèlement, F. Grucza (1983 : 14) a distingué cette autonomie interne (immanente) d'une discipline scientifique de son autonomie externe (institutionnelle) se manifestant, entre autres, par l'émergence d'un groupe de chercheurs qui pratiquent cette discipline, par la création d'institutions où ils se regroupent et de revues à travers lesquelles ils diffusent les résultats de leurs recherches. Grucza a également mis en valeur le fait qu'une science ne peut parvenir à son autonomie externe, sans avoir atteint son autonomie interne, et donc sans avoir réussi à s'autodéfinir. Autrement dit, pour Grucza, chaque discipline, pour être reconnue et pour entrer en contact avec les autres, devrait se définir de la façon la plus rigoureuse possible. Ainsi, selon W. Wilczyńska (2005 : 39), la glottodidactique, pour être considérée comme un domaine de recherche indépendant, devrait posséder son propre objet, son métalangage et sa propre méthodologie de recherche que devraient partager tous les représentants de cette discipline.

En outre, à propos du processus de définition de la didactique des langues en tant que domaine autonome, W. Wilczyńska reconnaît les trois niveaux suivants :

- *le niveau métadidactique où des conceptions cohérentes et générales s'élaborent à partir de concepts propres ou empruntés à des disciplines voisines,*
- *le niveau méthodologique qui doit conjuguer les paramètres des situations d'enseignement/apprentissage et les principes d'action pédagogique,*
- *le niveau technique où s'élaborent des démarches et des procédés concrets* (Wilczyńska, 2005 : 39).

Dans une telle vision, l'autonomie de la didactique en tant que science serait donc conditionnée par la communication au sein de la communauté glottodidactique et par l'élaboration de conceptions cohérentes et suffisamment générales afin qu'elles puissent éclairer la diversité des contextes d'enseignement/apprentissage des langues ainsi que la complexité du domaine en question. Il ne s'agit aucunement d'éliminer tout conflit d'interprétation des facteurs qui influencent l'enseignement/apprentissage des langues mais l'enjeu consiste à permettre un débat sur ce sujet entre les chercheurs du domaine. Par conséquent, ceux-ci devraient signaler de façon explicite leur positionnement théorique et en même temps déterminer les apports cognitifs de leur démarche à la glottodidactique. Ici, il est

à rappeler, à l'instar de W. Wilczyńska (2005 : 39), que les outils conceptuels de la didactique des langues ne peuvent pas être identiques à ceux des disciplines connexes et qu'il importe de bien les définir au sein de la didactique des langues. Or, ceci s'inscrit justement dans le processus d'autodétermination métascientifique de la glottodidactique.

Certes, il faut reconnaître la pluralité des perspectives et des aspects relatifs au traitement du processus d'enseignement/apprentissage des langues pour ne citer que les questions de l'interaction en classe, de l'enseignement précoce ou du développement de la compétence interculturelle mais ces différents problèmes glottodidactiques devraient s'éclairer réciproquement. Autrement dit, au nom de l'interdisciplinarité de la didactique des langues, nous ne pouvons pas accepter que les didactologues discutent avec les représentants des disciplines connexes, sans entrer en dialogue avec les autres membres de leur communauté scientifique de référence, car un tel état des choses rendrait les recherches glottodidactiques ponctuelles et empêcherait la construction de liens entre elles, une condition du progrès scientifique dans le domaine. De plus, pour que la glottodidactique ne perde pas sa spécificité épistémologique, celle-ci devrait se refléter également au niveau de ses relations avec les disciplines connexes.

1.2. De la spécificité du contexte scientifique polonais

La communauté des spécialistes dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Pologne est très hétérogène. En effet, comme nous l'avons déjà développé précédemment (Orchowska, 2013 : 194-195), on peut distinguer ceux pour qui la didactique des langues est une partie de la linguistique appliquée à côté de la traductologie, ceux qui ne se préoccupent que de la dimension praxéologique de leur discipline de référence et ceux qui attachent une grande importance à la dimension épistémologique de la glottodidactique. Et puis, il y a aussi des spécialistes qui occupent des positions mixtes et se situent entre ces trois premières tendances.

Pour les épistémologues polonais de la didactologie des langues et cultures, la question de l'autonomie de la glottodidactique paraît cruciale, car cette discipline, selon eux, ne peut fonctionner que comme une discipline scientifique relativement indépendante qui a son propre objet de recherche qu'est le modèle de l'usage du langage ou plutôt du discours (Dakowska, 2008 : 40).

Sur ce plan, il est à noter que, dans le contexte universitaire polonais, le débat sur l'autonomie scientifique de la glottodidactique s'avère aujourd'hui plus justifié qu'en France. En effet, en Pologne, la didactique des langues est toujours perçue par rapport à la linguistique comme peu scientifique et est trop souvent considérée comme si elle était limitée à sa visée à court terme qui consiste à optimiser le processus d'enseignement/apprentissage des langues. Par ailleurs, une telle perception du domaine de l'enseignement/apprentissage des langues correspond à la conception très répandue en Grande-Bretagne et représentée notamment par H. H. Stern (1983) et H. G. Widdowson (1990) et elle s'oppose au fonctionnement de la glottodidactique en tant que science autonome. En effet, dans le contexte britannique, voire anglo-saxon, la didactique est « *peu théorisable* » (Chiss, 2010 : 40) et on y prend en considération la réalité empirique de la classe de langue mais la réflexion qui l'accompagne reste subjective et libre de toute contrainte scientifique, ce qui rend difficile la cohérence, voire le dialogue entre les conceptions des chercheurs au sein de la discipline (Dakowska, 1998 : 49). Ainsi, il n'y a pas de consensus entre les spécialistes de

l'enseignement/apprentissage des langues en Pologne, y compris par rapport à des questions fondamentales telles que le nom de leur discipline de référence, son champ de recherche ainsi que les méthodologies de recherche appliquées. Par conséquent, les différentes sous-disciplines glottodidactiques se développent sans aucun rapport entre elles (Wilczyńska, 2010 : 31). De même, sur le plan terminologique, et notamment dans sa dimension conceptuelle, l'entente entre les didactologues polonais s'avère problématique, ce qu'illustrent les différentes conceptions de l'autonomie d'apprentissage qui apparaissent dans les recherches du domaine de la didactique autonomisante effectuées en Pologne (Wilczyńska, 2011 : 47).

Parallèlement, dans le contexte français, J.-L. Chiss (2010 : 40) évoque le mouvement où les questions de modélisation, de scientificité, d'autonomie apparaissent moins mobilisatrices que le travail d'élaboration des savoirs et savoir-faire. De plus, on attache une très grande importance à la réflexion sur les contenus disciplinaires, en prenant en considération la multiplicité des cultures linguistiques et éducatives. Autrement dit, à présent, les didactologues français se concentrent sur les démarches concernant les contenus didactiques et sur la contextualisation, en y voyant un objet de la théorisation didactique et non pas seulement une dimension ajoutée à un modèle général. Par contre, leurs homologues polonais semblent sous-estimer tout ce qui résulte des conceptualisations des concepts tels que : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage ou cultures didactiques. Et les divergences en matière de contextes socio-culturels dans lesquels fonctionnent les chercheurs français et polonais ne sont pas à négliger sur ce plan.

De plus, la glottodidactique est très peu reconnue sur le plan institutionnel en Pologne, ce que démontre par exemple le fait que les thèses de doctorat en didactologie des langues et cultures étrangères sont officiellement classifiées comme celles qui relèvent du domaine de la linguistique. Par conséquent, les linguistes polonais traitent souvent la glottodidactique comme une discipline inférieure par rapport à la linguistique et ils ont tendance à la percevoir comme la méthodologie de l'enseignement des langues [pl. metodyka], comme s'il s'agissait uniquement de fonder, de décrire et de mettre en pratique différentes méthodes d'enseignement des langues. La glottodidactique est également sous-estimée par les spécialistes de la didactique générale qui considèrent les didactiques spécialisées, y compris la didactique des langues étrangères, comme des méthodologies disciplinaires à caractère éclectique dans le sens négatif du terme dont les représentants ne prennent pas suffisamment en compte les apports des autres sciences sociales, et notamment ceux de la sociologie de la connaissance (Klus-Stańska, 2009 : 12).

Il est à noter aussi que parmi les didactologues des langues vivantes en Pologne, ce sont les spécialistes en anglais langue étrangère qui sont les plus nombreux. Parallèlement, ils sont plutôt fermés aux apports des chercheurs spécialisés en d'autres langues alors que ces derniers sont censés lire les publications de leurs collègues anglophones, qu'elles soient diffusées en Pologne ou au-delà de ses frontières. De plus, les didactologues polonais spécialisés en anglais langue étrangère ont tendance à considérer leur domaine de référence comme une sous-discipline par rapport à la linguistique appliquée, ce qui relève de leur inscription dans la tradition britannique (Nizegorodcew, 2009 : 7). Le positionnement épistémologique de M. Dakowska en tant que didactologue de l'anglais langue étrangère paraît exceptionnel sur ce plan, car cette chercheuse conditionne la construction des *savoirs glottodidactiques pratiquement utiles* de l'attribution du statut de science autonome à la glottodidactique (Dakowska, 2010).

Bref, le fonctionnement de la communauté glottodidactique en Pologne se caractérise par le fait que celle-ci est très hétérogène, que le dialogue entre les spécialistes est problématique

sur le plan épistémologique et que leur discipline de référence ne bénéficie pas encore d'un statut de science autonome qui soit pleinement reconnu tant par tous ses représentants que par les chercheurs en sciences connexes. Or, à notre sens, ceci nécessite une réflexion sur ce qui constitue les fondements de la glottodidactique en tant que science et sur ses rapports avec les autres sciences humaines et sociales.

1.3. Vers une notion conditionnée ?

Suite à la comparaison – très succincte – entre les communautés didactologiques française et polonaise, on peut constater que le débat sur l'autonomie d'une discipline scientifique est conditionné par différents facteurs.

Premièrement, si la didactique des langues est reconnue en France sur le plan institutionnel, ceci notamment à travers les intitulés d'association, d'institutions, de diplômes construits autour du mot « didactique » qui sont abondants dès la fin des années quatre-vingt (Galisson, 1989 : 97), à l'inverse, dans la Pologne d'aujourd'hui, le statut institutionnel de la glottodidactique reste toujours fragile. Par conséquent, on peut s'attendre à ce que le débat sur l'autonomie de la didactique engage beaucoup moins les chercheurs contemporains en France qu'en Pologne.

Conjointement, on s'aperçoit que le concept d'autonomie diffère d'un contexte culturel à l'autre. Ainsi, en France, l'autonomie de la didactique semble être comprise avant tout dans sa dimension institutionnelle alors qu'en Pologne c'est son autonomie interne qui est considérée comme primordiale, car celle-ci constitue, selon les spécialistes polonais, la condition de la reconnaissance institutionnelle de la discipline.

Enfin, les rapports entre ce qu'est une discipline scientifique autonome et une science interdisciplinaire diffèrent considérablement d'un spécialiste à l'autre, même à l'intérieur de la communauté scientifique dans un pays donné, ce que nous démontrerons en détail dans la section suivante du présent article.

De toute façon, il résulte de ce que nous venons de constater à propos de la notion d'autonomie que c'est une notion conditionnée et que l'on doit donc traiter la question de l'autonomie d'une discipline scientifique, en l'inscrivant toujours dans le contexte socio-culturel de la communauté scientifique au sein de laquelle cette question est débattue.

2. Entre l'interdisciplinarité et l'autonomie scientifique de la glottodidactique

F. Grucza (1976 : 24) reconnaît à la glottodidactique le statut de science autonome au même titre qu'à la linguistique, en distinguant la glottodidactique pure et la glottodidactique appliquée (cf. la section 3 du présent article), sans pour autant nier l'interdisciplinarité de la glottodidactique et donc le fait que celle-ci profite des apports des autres disciplines, et notamment ceux de la linguistique, car les champs de la glottodidactique et de la linguistique s'entrecroisent, sans se superposer. De plus, la description et l'explication des langues naturelles d'ordre linguistique diffèrent de leur description et explication à caractère glottodidactique. De même, M. Dakowska (2003 : 90) postule que l'on ne doit pas traiter le modèle linguistique de la langue comme identique à son modèle glottodidactique, car ce dernier est différemment conditionné. En fait, on peut décrire une langue de façon abstraite

mais toute description de l'acte d'enseignement/apprentissage doit être contextualisée.

Aux yeux de F. Grucza (Grucza, 1976 : 24), l'interdisciplinarité d'une discipline scientifique ne s'oppose donc pas à son statut de science autonome. Toutefois, dans sa publication de 1978, F. Grucza précise que la glottodidactique n'est pas interdisciplinaire dans le sens d'une discipline éclectique², car elle a son objet spécifique de recherche qui garantit sa cohérence, malgré le caractère hétérogène du système glottodidactique. Ce que confirme M. Dakowska (1979 : 408) lorsqu'elle attribue à l'approche éclectique l'absence d'une vision d'ensemble pour la problématique glottodidactique et critique son incapacité à indiquer des directions principales de recherche, même si elle apprécie le recours à plusieurs techniques d'enseignement préconisé par l'éclectisme.

Par contre, M. Dakowska (1994 : 66) oppose également la conception interdisciplinaire de la glottodidactique à sa conception en tant que science autonome, en démontrant la supériorité de cette dernière. Pour cette didactologue (Dakowska, 1999 : 413), l'autonomie et donc l'indépendance relative d'une discipline dépendent avant tout de la façon dont on définit son objet de recherche. Et il s'agit de le définir en tant que domaine exclusif d'une discipline donnée que celle-ci ne partage pas avec les autres sciences. Il faut surtout considérer l'autonomie comme une valeur positive et indiquer son bien-fondé, en se référant aux traits de l'objet de recherche qui est représenté à travers un modèle en relation avec la réalité empirique. L'autonomie c'est aussi le privilège de réaliser à travers une discipline ses propres objectifs de recherche et de formuler ses propres lois. La conception interdisciplinaire, quant à elle, se réalise à travers la définition de l'objet de recherche par l'intégration de fragments d'objets de recherche appartenant à d'autres disciplines scientifiques. La glottodidactique devrait donc fonctionner comme une science autonome à la différence du domaine de recherches en acquisition de langue seconde (désormais la SLAR³) qui est un domaine interdisciplinaire où les études sont trop éparpillées les unes par rapport aux autres et basées sur les théories et les modèles empruntés aux domaines connexes.

De son côté, M. Dakowska (1999 : 409) constate que la SLAR est plus avancée que la méthodologie de l'enseignement des langues en raison de la focalisation sur les objectifs épistémologiques mais que sa faiblesse résulte du fait que les modèles théoriques qui

² A la différence de Ch. Puren (1994 : 10-11) qui distingue trois niveaux dans la perception de l'éclectisme dans le champ didactique : celui des pratiques didactiques, celui des matériels didactiques et celui du discours didactologique et qui se focalise sur le comment enseigner/apprendre, F. Grucza (1978 : 29) se situe dans la réflexion concernant la didactologie et se penche donc sur la dimension théorique du fonctionnement de la science. De plus, si Grucza est sceptique à l'égard de l'approche éclectique, Puren est partisan de l'éclectisme en didactique du FLE, à condition toutefois qu'il soit cohérent, parce qu'il correspond à la complexité de l'objet de l'enseignement/apprentissages des langues étrangères et secondes.

³ SLAR est l'abréviation de l'appellation anglosaxonne *Second Language Acquisition Research*. Sur ce plan, il est également à noter que, pour les anglo-saxons, la *langue seconde* serait toute langue apprise comme deuxième, du point de vue chronologique. Parallèlement, dans le milieu des chercheurs francophones, F. Raby et J.-P. Narcy-Combes (Raby & Narcy-Combes, 2009 : 5) nous rappellent dans leur publication commune que les chercheurs d'aujourd'hui ont indistinctement recours à l'expression *langue seconde* pour désigner toute forme de langue étrangère qu'elle soit la langue apprise par des étrangers dans le pays d'adoption (langue endolingue), qu'elle fasse l'objet de toutes sortes de renforcement en dehors de l'école (langue vivante étrangère ou LVE) ou encore qu'elle soit la langue étrangère apprise dans son propre pays à l'école (langue exolingue). Et cependant, ces chercheurs postulent également de conserver la distinction entre la langue vivante étrangère et la langue seconde dans les recherches sur la motivation, tant l'effet du contexte y est important à leurs yeux. Or, à notre sens, ceci démontre que la question de l'appellation de l'objet de l'enseignement/apprentissage reste toujours ouverte dans le milieu des didactologues contemporains.

représentent l'objet des recherches sont dominés par les notions linguistiques, détachées dans la plupart des cas des dimensions temporelle et spatiale. Cette idée est reprise par W. Wilczyńska (2010 : 23) qui associe à la SLAR le traitement formel de la langue, sans la prise en considération des dimensions sociale et individuelle de la communication. Par conséquent, selon elle, les objets des recherches en SLAR sont des systèmes virtuels et non empiriques, ce qui empêche de fournir des hypothèses vérifiables et de systématiser les recherches empiriques en SLAR. Ainsi, pour M. Dakowska, la notion de science empirique inclut déjà la notion de science autonome.

Pour en revenir à ce qu'est l'interdisciplinarité en science, W. Wilczyńska (2010 : 29) distingue deux variantes principales de la conception de l'interdisciplinarité de la glottodidactique. D'une part, il s'agit du fait que différents aspects du processus d'enseignement/apprentissage des langues – qui sont importants pour la glottodidactique – constituent également les objets d'intérêt d'autres disciplines scientifiques, et notamment des sciences humaines et sociales. Ainsi, l'interaction en classe est l'objet de recherche en didactique des langues, en sciences de l'éducation et en microsociologie. D'autre part, à l'instar de ce que disait M. Dakowska (1999 : 408-409) sur la SLAR, W. Wilczyńska (2010 : 29) rappelle que certains spécialistes cherchent à inclure dans leurs conceptions des notions et des modèles empruntés à d'autres sciences, sans les adapter à la spécificité épistémologique de la glottodidactique et sans les définir dans les catégories glottodidactiques. Or, cette dernière représentation du fonctionnement du domaine scientifique, proche de la vision de la glottodidactique en tant que science-carrefour, non seulement prive cette discipline de sa cohérence interne, mais met de plus en question son autonomie scientifique, ce qui la rend incompatible avec la vision de la glottodidactique en tant que science autonome telle qu'elle est définie par F. Grucza (1983 : 14) et qui nous semble refléter les choix épistémologiques des épistémologues polonais de la discipline.

En somme, d'après les conceptions des épistémologues polonais que nous analysons dans le présent article, pour que les chercheurs faisant partie de la communauté glottodidactique puissent contribuer à l'autonomie de leur discipline, ils doivent définir les objets de leurs recherches en recourant aux modèles et concepts élaborés sur le terrain de leur discipline d'appartenance au lieu de les transférer intacts depuis les sciences connexes. C'était d'ailleurs ce qui avait eu lieu à propos de la notion de compétence de communication, définie initialement par D. Hymes (1972 : 269-293) dans le champ de l'ethnographie de la communication et qui fut ensuite redéfinie par de nombreux didactologues des langues (Canal & Swain, 1980 ; Moirand, 1990 ; Coste *et al.*, 2001). Et c'est aussi le cas de la notion de culture, d'origine anthropologique mais qui fait aujourd'hui partie intégrante de l'enseignement/apprentissage des langues et de la réflexion des didactologues (Orchowska, 2008 : 64).

3. De la spécificité de l'objet de recherche et de sa conceptualisation en glottodidactique

Pour F. Grucza (1976 : 9), la glottodidactique est un domaine scientifique dont l'objet de recherche est un système glottodidactique constitué par l'enseignant, le canal communicatif et l'apprenant et qui est une variante d'un système communicatif. La visée de la glottodidactique consiste donc à construire un ensemble d'informations qui décrivent et expliquent la structure et le fonctionnement de ce système glottodidactique, y compris les processus qui s'y

déroulent. Or, ce système, décrit encore dans les années 70, met l'accent sur la relation enseignant-apprenant, se limitant à des facteurs linguistiques et psychologiques de l'échange des messages entre eux ; cependant, à notre sens, il pourrait être enrichi par la prise en considération de la dimension culturelle, voire interculturelle de l'apprentissage des langues, et des représentations qui y sont associées. A ce propos, il est à noter que W. Woźniewicz (1987 : 12) a complété la vision de ce système, en y incluant le contexte socio-institutionnel dans lequel s'inscrit la relation entre l'enseignant et l'apprenant.

Quant aux visées de la discipline, Grucza (1976 : 24) distingue la glottodidactique pure de la glottodidactique appliquée et constate que la première étudie son objet tel qu'il est, sans le transformer, alors que la deuxième s'intéresse à tout ce qui est lié aux transformations du système glottodidactique, tout en étant condamnée à appuyer ses recherches sur les résultats des recherches en glottodidactique pure. Cette distinction démontre que la glottodidactique lie en elle les objectifs à caractère épistémologique et ceux à caractère praxéologique et que donc une meilleure compréhension du processus d'enseignement/apprentissage conditionne une pratique d'enseignement/apprentissage plus efficace.

De même M. Dakowska (1999 : 415-416) reconnaît le rapport entre l'épistémologie et la praxéologie en didactique des langues et définit la glottodidactique en tant que science empirique d'après la conception de R. Wójcicki (1982). Ce dernier suppose que les sciences empiriques recourent à des modèles pour représenter les phénomènes réels et qu'elles doivent prendre en considération la conformité de leurs jugements scientifiques avec l'état des choses dans la réalité empirique, et doivent donc aussi tenir compte des paramètres du temps et de l'espace. Ainsi, Dakowska se prononce contre la SLAR comme domaine qui se réfère à des modèles formels, car ceci entrave tout succès applicatif. En effet, le succès applicatif de même que le statut de science empirique, sont conditionnés par le rapprochement entre la glottodidactique et les pratiques d'enseignement. M. Dakowska fait la distinction entre la sphère des démarches pratiques, y compris celle de l'enseignement des langues en tant que pratique sociale, et la sphère de la connaissance scientifique, y compris celle des réflexions et des interrogations sur l'enseignement des langues étrangères en tant qu'objet de la science. Pour cette auteure, aussi bien la théorie que la pratique glottodidactiques se réfèrent au même phénomène empirique. En effet, dans sa vision (Dakowska, 1999 : 416-417), le domaine scientifique qui étudie l'enseignement des langues étrangères dans les conditions institutionnelles doit, à travers ses concepts, conceptions et systèmes, contribuer à l'optimisation du déroulement des processus réels que la science modélise comme son propre objet de recherche. La SLAR en tant que science en partie empirique et en partie formelle ne pourra donc atteindre ni le statut de science autonome ni son succès applicatif. Pour y parvenir, la SLAR anglosaxonne devrait premièrement accepter le statut de science empirique qui est attribué à la glottodidactique pratiquée dans le contexte universitaire polonais.

W. Wilczyńska (2010 : 21) souligne surtout la pluralité des aspects de l'objet de recherche glottodidactique ainsi que la pluralité des perspectives et des conceptions à travers lesquelles ces aspects peuvent être étudiés. Comme toute science humaine, la glottodidactique constitue un espace ouvert. En même temps, on peut distinguer différents champs de recherche à l'intérieur de la discipline qui sont relatifs à des questions glottodidactiques telles que : la compétence d'apprentissage, l'évaluation, les technologies de l'information et de la communication, le développement de la compétence de communication, l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue (CLIL⁴), les interactions en classe. De nombreux

⁴ Content and Language Integrated Learning.

chercheurs ont des difficultés à se positionner par rapport à l'ensemble de la discipline ainsi qu'avec la définition des relations entre ces champs.

Quant au caractère empirique de la glottodidactique, W. Wilczyńska (2010 : 25) le justifie également par la spécificité de son objet de recherche qu'est l'enseignement/apprentissage des langues 2. Ainsi, la glottodidactique modélise ses conceptions en les confrontant avec la réalité empirique. Toutefois, on ne doit pas oublier que tout ce qui constitue le processus d'enseignement/apprentissage des langues n'est pas accessible à l'observation empirique, comme par exemple les processus mentaux internes relatifs au traitement des informations. Pour cette raison, W. Wilczyńska postule le recours au raisonnement déductif dans la construction des modèles. Ainsi, la définition du problème de recherche est basée sur les constructions mentales qui relèvent de l'état actuel des connaissances du chercheur et de ses objectifs. Selon W. Wilczyńska, il ne s'agit donc aucunement de la reproduction fidèle de la réalité mais d'une certaine représentation de cette réalité. Les objets des recherches glottodidactiques concernent donc la réalité empirique mais ils ont la forme de constructions mentales. Certes, ceci nécessite un positionnement épistémologique conscient et explicite de la part du chercheur (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 : 4). Sur ce plan, on ne doit pas non plus oublier que – comme nous le rappelle J.-P. Narcy-Combes – dans le champ de la didactique des langues et des cultures « *les théories ne sont que des descriptions et des approximations de la réalité qu'il convient de constamment soumettre à des tentatives d'invalidation* » (Narcy-Combes, 2008 : 91). Autrement dit, les théories n'ont pas d'autorité définitive, car elles ne peuvent être valables que dans une perspective donnée qui est adoptée par tel ou tel chercheur. De plus, il faut être conscient du fait que les positionnements épistémologiques ont toujours des conséquences méthodologiques.

De même M. Dakowska (2010 : 16) souligne le fait que les processus langagiers auxquels s'intéresse la glottodidactique devraient être à chaque fois modélisés par les chercheurs mais que ceux-ci négligent souvent la modélisation, en se concentrant sur les objectifs pratiques. Et c'est justement les démarches de définition de l'objet de recherche en glottodidactique qui conditionnent la production des savoirs utiles dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. De plus, les modèles glottodidactiques devraient se référer à l'usage du langage et à son acquisition à la différence des descriptions formelles de la langue en tant que système, et qui sont propres à la linguistique descriptive, ou des théories psychologiques relatives à l'apprentissage en général, qui ne prennent pas en considération la spécificité de l'apprentissage linguistique.

En ce qui concerne l'état de recherches sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, W. Wilczyńska (2005 : 41) le considère comme loin d'être satisfaisant, car la fonction optimalisatrice de la recherche est assez longtemps restée la seule reconnue, alors que la fonction heuristique était négligée. Par conséquent, il fût difficile de construire un système de connaissance cohérent dans ce domaine. Or, M. Dakowska (2008 : 49-50) suggère que la construction d'un tel système nécessiterait des liens entre les études glottodidactiques menées à différents niveaux de la discipline, ce qui est possible seulement à travers la modélisation des phénomènes observés.

Parmi les carences principales des recherches glottodidactiques, W. Wilczyńska (2005 : 41) cite également une importance excessive accordée aux facteurs strictement pédagogiques tels que des procédés et techniques utilisés, des types de support ou des manuels. Le problème est que la focalisation sur les résultats pour la pratique d'enseignement/apprentissage signifie en même temps une certaine indifférence à la compréhension des processus qui les sous-

tendent.

Parallèlement, W. Wilczyńska (2011 : 47) attire notre attention sur les divergences entre les démarches à caractère théorique et les recherches empiriques qui sont menées actuellement au sein de la communauté glottodidactique polonaise, en analysant les études portant sur l'autonomie d'apprentissage. En fait, selon cette auteure, si les réflexions théoriques des spécialistes sur l'autonomie se caractérisent par un haut degré d'abstraction et de généralisation, les recherches empiriques ont un caractère très concret et sont fortement liées à des contextes particuliers. Or, ceci risque de renforcer la conviction – déjà assez présente dans le milieu éducatif polonais – qu'il existe une rupture, voire un désaccord entre la théorie et l'empirie. Un remède serait une conceptualisation accompagnée d'une contextualisation de l'objet des recherches glottodidactiques portant sur l'autonomie. En effet, W. Wilczyńska (2011 : 62-63) propose de renoncer à une conception générale de ce qu'est l'autonomie et de définir l'autonomie d'apprentissage et/ou de communication toujours par rapport à un aspect donné, par exemple, en précisant des attitudes autonomes relatives à une pratique communicative concrète et en définissant des indices concrets de l'autonomie ainsi définie qui se manifestent dans le contexte précis de l'enseignement/apprentissage.

Enfin, quant à la perspective interculturelle, on devrait encore réfléchir sur la question de savoir quels sont les conditionnements culturels des conceptions analysées ci-dessous. En fait, d'une part les trois didactologues dont nous avons analysées les conceptions fonctionnent dans le contexte universitaire polonais et partagent la même langue et la même culture maternelles, mais d'une part ils se spécialisent dans trois langues étrangères différentes. Or, ce dernier facteur ne les empêche pas d'avoir une vision commune de la glottodidactique alors que, par exemple, la conception de M. Dakowska diffère considérablement de celles des autres spécialistes polonais en anglais langue étrangère, très influencés par le modèle britannique qui sous-estime la spécificité épistémologique de la didactologie des langues par rapport aux sciences connexes et qui surtout la subordonne à la linguistique appliquée.

La réflexion proposée dans le présent article est loin de déboucher sur des conclusions concernant l'impact du contexte socio-culturel sur la construction des connaissances et conceptions disciplinaires. Nous constatons que c'est un problème très complexe qui demande des études plus approfondies et que les apports de la sociologie de la connaissance peuvent s'avérer très opérationnels sur ce plan à condition que l'on tienne compte de la distinction entre les connaissances ordinaires, quotidiennes et les connaissances scientifiques, produites par des spécialistes (Busino, 2007 : 58).

En guise de conclusion

On peut résumer la pensée épistémologique polonaise comme fondée sur l'idée que la glottodidactique a tous les atouts pour devenir une science autonome mais que le processus de sa constitution en tant que discipline scientifique à part entière est toujours en cours. On peut même constater que la spécificité de la vision polonaise de la glottodidactique se manifeste à travers les revendications de l'autonomie de la discipline qui sont particulièrement fortes et explicites par rapport à ce que l'on observe actuellement en France.

De plus, la conception de la didactologie des langues en tant que science autonome qui a été conçue par les épistémologues polonais de la discipline ne la limite pas à sa visée praxéologique. Même si les épistémologues polonais postulent l'existence d'un lien entre les modèles glottodidactiques et la réalité empirique, ils mettent également l'accent sur la construction des savoirs scientifiques. Ainsi, pour avancer dans son parcours vers l'autonomie scientifique, la glottodidactique devrait fonctionner comme une science empirique, en

modélisant son objet d'étude avec la prise en considération de ses rapports avec la réalité empirique et en construisant des savoirs susceptibles de mieux faire comprendre la complexité de l'enseignement/apprentissage des langues.

En ce qui concerne l'interdisciplinarité de la glottodidactique, sa conception a évolué dans le temps et aujourd'hui les didactologues, tout en partageant certains objets d'intérêt scientifiques relatifs à l'enseignement/apprentissage des langues avec les spécialistes dans les autres sciences, devraient définir leurs concepts et modèles dans les catégories glottodidactiques et souligner la spécificité de l'objet de recherche de leur domaine de référence. Cette conception s'oppose notamment à la conception de l'interdisciplinarité développée par les chercheurs anglo-saxons dans le domaine de la SLAR, car ceux-ci s'appuient sur des modèles et des conceptions théoriques empruntées aux disciplines connexes.

Toutefois, il faut tenir compte du fait que tous les spécialistes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Pologne ne s'identifient pas à la vision de la glottodidactique que nous avons présentée. En effet, au sein de cette communauté d'intérêts se retrouvent aussi bien les chercheurs en glottodidactique que les enseignants de langues et ces derniers, dans la majeure partie, ne s'intéressent qu'à la didactique des langues dans sa dimension praxéologique et n'attachent donc pas d'importance au fonctionnement de la glottodidactique en tant que science. Parallèlement, la perception des pratiques didactiques n'est pas la même chez les enseignants et chez les didactologues polonais. De plus, les représentations de la glottodidactique diffèrent même parmi les chercheurs polonais, car leurs cultures épistémologiques et scientifiques divergent et le consensus entre eux en matière de définition de leur discipline de référence reste toujours à établir. Les chercheurs spécialisés dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne définissent pas de la même façon le champ et l'objet de leur discipline car les visées de leurs recherches et les perspectives qu'ils adoptent sont très variées. Par conséquent, ils ne partagent pas non plus le même langage ni ne recourent à la même méthodologie de recherche ; Il en est de même en ce qui concernent les didactologues qui appartiennent à la même sous-discipline glottodidactique.

A notre sens, ce qui pourrait à présent faire avancer les recherches en glottodidactique serait d'essayer d'effectuer des analyses détaillées des recherches relatives à ses différentes sous-disciplines, telles que la didactique autonomisante, l'interactionnisme, la didactique du plurilinguisme, etc. qui seraient focalisées sur les représentations de la glottodidactique les sous-tendant. Particulièrement intéressante sur ce plan nous paraîtrait une analyse comparative des modes de conceptualisation et de modélisation des objets de recherche qui incluerait l'identification de la conception de l'interdisciplinarité de la glottodidactique à laquelle adhèrent les didactologues dont les études seraient l'objet de cette analyse. Une telle confrontation de regards différents sur les questions épistémologiques de la glottodidactique pourrait, à notre sens, faciliter le dialogue scientifique entre chercheurs polonais. On pourrait, par exemple, confronter différentes conceptions de l'autonomie d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Pologne et se demander dans quelle mesure celles-ci se rapportent à l'objet général de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qu'est la compétence de communication. Par la suite, peut-être serait-il également possible que les membres de la communauté glottodidactique polonaise entament le dialogue sur les règles relatives à l'application des méthodes de recherche en glottodidactique, conformément à la spécificité épistémologique de cette discipline scientifique.

Bibliographie

Besse, H. (1989). « De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues ». *Langue française*, 82. pp. 28-43.

Busino G. (2007). « Matériaux pour l'histoire de la sociologie de la connaissance ». *Revue européenne des sciences sociales*, n° 45. pp. 57-190.

Canal M. & Swain S. (1980). « Theoretical bases on communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied Linguistics*, n° 1(1). pp. 1-47.

Chiss, J.-L. (2010). « La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? ». In Macaire D., Narcy-Combes, J.-P. & Portine, H. (dir.). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*. Paris : Clé International. pp. 37-45.

Coste D., North B., Sheils J. & Trim J. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe /CLE International.

Dakowska M. (1979). « Znaczenie podejścia eklektycznego dla teorii glottodydaktycznej ». *Przegląd Glottodydaktyczny*, n° 4. pp. 35-41.

Dakowska M. (1994). « Glottodydaktyka jako nauka ». In Kielar B. Z. & Bartosiewicz L. (dir.). *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*. Warszawa : Wydawnictwo UW. pp. 65-79.

Dakowska M. (1998). « Glottodydaktyka u progu XXI wieku ». *Glottodidactica*, n° 26. pp. 43-56.

Dakowska M. (1999). « Glottodydaktyka jako nauka empiryczna ». In Bańczerowski J. & Zgółka T. (dir.). *Linguam Amicabilem Facere*. pp. 405-418.

Dakowska M. (2003). *Current controversies in foreign language didactics*. Warszawa : Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Dakowska M. (2008). « Determinanty przedmiotu badań glottodydaktycznych ». In Jaroszewska A. & Lorenc M. (dir.). *Kultury i języki. Poznawać – uczyć się – nauczać*. Warszawa : Uniwersytet Warszawski – Instytut Germanistyki. pp. 39-50.

Dakowska M. (2010). « W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej ». *Neofilolog*, n° 34. pp. 9-19.

Demaizière F. & Narcy-Combes J.-P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données du terrain ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4. pp. 1-20.

Galisson R. (1986). « Éloge de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures (maternelles et étrangères) - D/DLC - ». *Études de linguistique appliquée*, n° 64. pp. 97-110.

Galisson R. (1989). « Problématique de l'autonomie en didactique des langues ». *Langue française*, n° 82. pp. 95-115.

Galisson, R. (1994). « Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures ». *Études de linguistique appliquée*, n° 95. pp. 117-159.

Grucza, F. (1976). « Lingwistyczne warunkowania glottodydaktyki ». In F. Grucza (dir.). *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa : Wydawnictwo UW. pp. 7-24.

Grucza F. (1978). « Glottodydaktyka, jej zakres i problemy ». *Przegląd Glottodydaktyczny*, n° 1. pp. 29-44.

Grucza F. (1983). *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Hymes D. (1972). "On Communicative Competence". In Pride J.B. & Holmes J. (Eds.). *Sociolinguistics Selected Readings*. Harmondsworth : Penguin. pp. 269-293.

Klus-Stańska D. (2009). « Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną ? ». In Hurlo, L., Klus-Stańska, D. & Łojko, M. (dir.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Impuls. pp. 11-23.

Moirand S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Narcy-Combes J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC. Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Narcy-Combes J.-P. (2008). « LEA/LANSAD : convergences/divergences – synthèse des travaux ». *Cahiers de l'Aplut*, n° 27(1). pp. 90-99.

Nizegorodcew A. (2009). « Dwie tradycje badawcze w językoznawstwie stosowanym dotyczącym języka drugiego ». In Pawlak M. (dir.). *Neofilolog*, n° 32. pp. 7-16.

Orchowska I. (2008). *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*. Kraków : FLAIR.

Orchowska I. (2013). « De la communication spécialisée à l'intérieur de la communauté glottodidactique polonaise. Conceptualisation de l'objet de la discipline scientifique et de son interdisciplinarité ». In Wasikiewicz-Firlej, E. & Lankiewicz, H. (dir.). *From classroom to workplace: advances in applied linguistics*. Piła : Wydawnictwie PWSZ im. S. Staszica w Piłe. pp. 189-206.

Puren Ch. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Dider.

Raby F. & Narcy-Combes J.-P. (2009). « Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? ». *Lidil*, n° 40. pp. 5-16.

Roulet E. (1989). « Des didactiques du français à la didactique des langues ». *Langue Française*, n° 82. pp. 3-7.

Stern H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.

Widdowson H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP.

Wilczyńska W. (2005/1993). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Kraków : FLAIR.

Wilczyńska W. (2010). « Obszary badawcze glottodydaktyki ». *Neofilolog*, n° 34. pp. 21-35.

Wilczyńska W. (2011). « Autonomia jako przedmiot badań glottodydaktycznych ». In Pawlak M. (dir.). *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań-Kalisz-Poznań : Wydawnictwo UAM. pp. 47-63.

Woźniewicz W. (1987). *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wójcicki R. (1982). *Wykłady z metodologii nauk*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Zabrocki L. (1966). *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Enseigner le Grec comme L2 à des immigrants - parents d'enfants dans l'enseignement obligatoire : introduire les besoins des apprenants dans le curriculum

Maria PAPADOPOULOU, Eleni GANA, George ANDROULAKIS, Marina MOGLI, Maria POIMENIDOU, Anastasia ANDRITSOU

Université de Thessalie, Grèce

1. L'immigration vers la Grèce et l'intégration linguistique des parents

Traditionnellement pays d'origine d'immigrés (Androulakis, 2003), la Grèce a connu un renversement de situation à partir du début des années 1990 avec l'arrivée massive d'immigrés économiques, dans un premier temps d'Albanie et des pays de l'ex-Union Soviétique, puis, dans les années 2000, venant d'autres continents aussi. Selon les estimations des sources démographiques, pas toujours convergentes, entre 7% et 12% des habitants du pays sont des migrants (Pavlou & Christopoulos, 2004 : 370 ; Emke-Poulopoulou, 2009 : 22). Dans le domaine éducatif, le pourcentage des enfants issus de familles immigrées dans les écoles primaires s'est hissé à 15% en 2007. Plus de la moitié de cette population migrante vient d'Albanie. L'état grec ne s'est pas du tout montré prêt à faire face à cette nouvelle donnée. La législation sur ce sujet a tardé à voir le jour (Triantafyllidou, 2005) et, quand elle s'est mise en place, elle a été caractérisée par un conservatisme, tant sur le plan des droits des immigrants, de la procédure de naturalisation (où la connaissance du grec, voire de l'histoire et de la civilisation grecques, sont exigées), que dans le contexte de l'éducation (Tsokalidou, 2005). Bien que des programmes interculturels, financés par l'Union Européenne, aient été mis en place, la question des rapports entre les parents immigrants d'élèves fréquentant les écoles publiques grecques n'était pas systématiquement abordée (cf. Worthy, 2006). Des enseignants faisaient état de difficultés de contact avec les parents immigrants qui « parlaient moins bien le grec que leurs enfants, étaient réservés dans leurs contacts avec l'école, et frustrés de ne pas pouvoir suivre la progression de leurs enfants à la maison » (Androulakis, 2008 : 48). Par conséquent, l'intégration linguistique de ces parents constitue un défi que notre projet a tenté de relever.

2. L'analyse des besoins au service de l'enseignement de langue

En discutant les principes régissant les politiques linguistiques éducatives nécessaires pour favoriser l'intégration des immigrants dans les communautés d'accueil, David Little (2008) affirme que l'enseignement de la langue devrait répondre de manière immédiate aux besoins communicatifs vécus par des adultes immigrants dans la communauté d'accueil. En effet, jusqu'aux années 70, les besoins d'apprentissage des langues étaient déterminés par les professeurs de langues et les enseignants. Richterich (1972), puis Van Ek (1975), Richterich, & Chancerel (1977), Munby (1978), Brindley (1989) sont parmi les chercheurs qui ont contribué à mettre les aspirations des apprenants et leurs conceptions au centre de l'analyse

des besoins. Comme le souligne Porcher (1983 : 14-23) un besoin n'existe pas avant un projet : il est toujours construit. Alors parler d'un besoin n'est pas la même chose que parler en général de ce qui manque.

Des recherches empiriques récentes (Bartlett, 2005 ; Lellerman, Koonen & van der Haagen 2005 ; Lett, 2005) ont montré que les besoins langagiers d'apprentissage dépendent largement des individus ou de groupes spécifiques. Par ailleurs, ces besoins sont liés aux contextes locaux et aux besoins d'apprentissage particuliers. Effectivement, il a été reconnu que pour tracer ce réseau complexe des besoins, il faut utiliser des ressources méthodologiques multiples (Long, 2005). Cependant pour la plupart des recherches, la description des besoins se développe à partir des sondages et des questionnaires fermés et/ou ouverts, méthodes habituelles dans les études en sciences sociales dans les milieux scolaires. Certaines enquêtes comprennent aussi des observations sur place, principalement dans des milieux de travail. Cependant elles n'utilisent que de questionnaires pour s'informer sur l'opinion des «experts» ou étudier par échantillonnage l'expérience langagière des apprenants (De Groof, 2003). Sur le plan pédagogique, la plupart des projets d'enseignement de langue seconde aux adultes-immigrés semblent négliger la question des besoins des apprenants eux-mêmes dans la conception des contenus et des moyens d'enseignement et d'apprentissage. Comme il a été souligné, qu'ils soient développés autour des notions ou des fonctions, de vocabulaire ou de grammaire, dans la plupart des projets d'enseignement, les besoins d'apprentissage suggérés sont avant tout considérés comme linguistiques sans pour autant être conçus comme essentiellement fonctionnels en lien avec l'expérience sociétale des apprenants (Avermaet & Gysen, 2006). Dans ce cas, les apprenants-adultes-immigrés perdent parfois leur motivation et abandonnent les cours. Ceux-ci perçoivent que les objectifs langagiers posés par les concepteurs des programmes ne sont pas en rapport direct avec ce qu'ils voudraient être aptes à faire avec la langue cible dans le monde extérieur (Berben, 2003, cité par Avermaet & Gysen, 2006).

Or, l'idée principale du projet présenté n'est autre que d'enquêter sur les besoins associés à la communication des parents-immigrés avec l'école de leurs enfants dans leur propre perspective et dans des contextes sociaux authentiques. Une des innovations du projet réside dans la méthodologie ethnographique adoptée, qui inclut une combinaison de méthodes qualitatives telles que l'observation sur terrain, des entretiens semi-directifs et ouverts et des discussions en groupes avec des parents et les enseignants de leurs enfants. Les résultats d'une telle approche méthodologique ont clairement révélé que la question de communication des immigrés en société d'accueil, notamment dans le cadre officiel, n'est que partiellement liée aux compétences proprement linguistiques et qu'elle implique nécessairement des aspects socioculturels et politiques. Dans ce contexte, concevoir et mettre en œuvre un curriculum dont les fins et les moyens d'enseignement répondraient au maximum à la réalité des situations et aux aspirations du groupe-cible devient un défi à relever.

3. Le cadre de la recherche

L'hypothèse initialement, émise dans le projet était qu'il y a un manque important de communication entre les parents immigrés et les écoles de leurs enfants et que cet écart est principalement dû à un manque de compétences linguistiques. Dans le but donc d'étudier les besoins des parents immigrés à travers leurs propres points de vue et avec une connaissance approfondie des contextes spécifiques dans lesquels leurs points de vue sont développés, nous

avons utilisé une approche ethnographique et qualitative. L'équipe des anthropologues sociaux participant au projet a adopté des techniques classiques d'enquête ethnographique, telles que l'observation participante, les entretiens semi-directifs et les discussions en groupes (Marchive, 2012).

Plus précisément, afin d'explorer les contextes sociaux et culturels, dans lesquels les besoins linguistiques des parents émergent, aussi bien que les aspects « subjectifs » de ces besoins (Nunan, 1988 : 21), nous avons organisé notre enquête en deux étapes successives mais distinctes. Lors de la première étape, nous avons adopté un agenda de recherche ouverte, en combinant observation participante et entretiens individuels ou collectifs. Dans la seconde étape, nous avons œuvré de manière plus ciblée dans des groupes de discussion (*focus groups*). Au total, 46 participants, tous immigrés et parents d'élèves dans l'éducation obligatoire, habitants de la région de Volos, ont été impliqués dans l'étape d'analyse de besoins; 32 d'entre eux étaient d'origine albanaise. Les autres participants venaient de Roumanie, de Bulgarie, d'Ukraine, du Pakistan et d'Inde. Quatorze entretiens individuels et six entretiens collectifs ont été réalisés. En ce qui concerne les groupes de discussion, il y en eut huit avec des participants immigrés et quatre avec des enseignants. Dans chaque groupe entre quatre et huit participants étaient présents.

Lors de la première des deux étapes mentionnées, les chercheurs ont participé à des rencontres sociales organisées dans les écoles ou dans des locaux utilisés par les associations des immigrés ; ils ont aussi visité des maisons de familles immigrées et assisté à des interactions familiales. Les résultats de cette démarche enregistrés dans des carnets de bord et des notes de terrain étaient partagés, discutés et analysés en profondeur de façon régulière par tous les groupes disciplinaires du projet : les anthropologues sociaux, les didacticiens responsables du développement du dispositif et les professeurs de langues vivantes. Ces résultats nous ont donc fourni un premier répertoire de besoins objectifs, ainsi que des interprétations préliminaires sur les besoins subjectifs des parents-immigrés. Les interprétations étaient explorées largement pendant l'analyse des données recueillies par des démarches complémentaires de recherche, voire les entretiens et les discussions en groupe effectuées avec des parents et des enseignants.

Selon Nunan (1988 : 18) « les besoins objectifs » se réfèrent aux traits personnels des individus du groupe-cible, leurs choix linguistiques, leur niveau de maîtrise de la langue etc. Les « besoins subjectifs », eux, se réfèrent à toute information déduite par le discours des apprenants eux-mêmes. En effet, les parents-immigrés qui ont participé à la recherche en question venaient de pays et de cultures variées (Albanie, Bulgarie, Afghanistan, Roumanie etc.). De même, leur niveau d'éducation ainsi que leur statut socio-économique étaient différents. Leur compétence en grec comme langue seconde ou quelquefois comme langue troisième était « partielle » (Coste, Moore & Zarate 1997/2009 : 14) avec des capacités de communication orale plus avancées et toujours fonctionnelles par rapport à certains objectifs spécifiques (par exemple, pour les hommes, liés à leur activité professionnelle). En fait, leurs compétences orales en grec étaient souvent de niveau A2 tandis que leurs compétences à l'écrit étaient assez faibles. Après avoir longuement discuté avec eux d'un large éventail de sujets, y compris leurs projets de migration, leurs attentes et leurs attitudes à l'égard du système scolaire grec, leurs besoins en termes de communication, nous avons pu constater les limites de notre hypothèse initiale à savoir que le manque de communication entre les parents-immigrés et les enseignants de leurs enfants était principalement lié aux questions langagières. Au contraire, l'analyse des données qualitatives a révélé que des paramètres non langagiers interviennent fortement et conditionnent largement la relation entre parents et

école. A titre indicatif, des parents avaient des priorités différentes par rapport à l'intégration et les types des besoins communicationnels que celle-ci implique ; ils se sentaient méprisés et frustrés à l'encontre du système institutionnel – le système scolaire inclus. Ils avaient aussi des conceptualisations différentes par rapport aux enseignants sur le rôle et le contenu de leur communication avec eux, ils considéraient leurs propres ressources inefficaces d'où leur réticence à entrer en communication, etc. Effectivement, en ce qui concerne le domaine de l'école, l'analyse des besoins a révélé un répertoire de situations et de besoins spécifiques complexes. A titre d'exemple, citons l'entrevue avec les enseignants et les multiples questions que celle-ci soulève : Pour quel raison les rencontrer ? De quoi parler ? Comment faire valoriser les droits de leurs enfants dans le milieu scolaire ? Comment aider les enfants aux devoirs à la maison ? De quelle façon traiter les documents de l'administration scolaire ? Par quel moyen comprendre le fonctionnement des niveaux éducatifs ? Il y a cependant d'autres domaines et des situations corrélatives qui émergent aussi et qui sont parfois plus importantes pour les parents : comprendre le système national de santé, être apte à entamer une négociation. Il apparaît donc que les problèmes de communication liés aux compétences linguistiques plus ou moins restreintes des parents-immigrés s'étendaient à de multiples domaines de la vie sociale et qu'ils impliquaient des dimensions à la fois culturelles, sociales, culturels, et sans doute politiques (Mastorodimou, van Boeschoten & Androulakis, 2011). Il est à souligner aussi que le caractère récursif de l'approche ethnographique a permis de repérer des changements dans la hiérarchisation des besoins en raison de changements sociaux et politiques survenus en Grèce. Plus précisément, notre projet a commencé juste avant la crise économique en Grèce et s'est mis en œuvre en pleine crise. Nous ne pouvons donc que prendre en compte l'émergence des priorités différentes des immigrés relatives au processus social de leur intégration. Par exemple, comme beaucoup de parents immigrés étaient désormais au chômage, la quête du travail revêtait un rôle primordial. Par ailleurs, les immigrés se confrontaient quotidiennement à la montée d'attitudes négatives, voire hostiles à leur égard.

3.1. Ancrage épistémologique du curriculum

Suite aux résultats de l'analyse des besoins, le renforcement social des apprenants et leur autonomie face à l'apprentissage, dans le cadre sociétal donné, se sont hissés au niveau des objectifs sociaux principaux de l'enseignement. Le curriculum développé acquiert alors le fonctionnement d'outil en vue du plurilinguisme (Coste, Moore & Zarate 1997/2009 : 10-13) en valorisant à la fois les niveaux différents de compétences en grec comme en toute autre langue du répertoire linguistique des parents-apprenants et tout savoir (savoir-faire et savoir-apprendre) qui puisse soutenir et renforcer leur potentiel communicationnel. Au niveau de la méthodologie d'enseignement nous avons donc privilégié la perspective actionnelle (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, CECR, 2001) en proposant des tâches qui sont en cohérence avec leur réalité sociale. Pour les accomplir les parents-immigrés-apprenants devaient mobiliser stratégiquement les ressources et les compétences dont ils disposent. Par « ressources », on entend leur capacité de considérer consciemment le caractère multimodal de la communication et prendre en compte des modes sémiotiques variés (langagiers et non langagiers) qui, « formés socialement et utilisés culturellement » (Kress, 2010 : 79), fonctionnent dans le contexte des interactions. Par « compétences », on entend tout savoir, savoir-faire et compétence langagière qui puisse les aider à effectuer les tâches (par exemple, des compétences en grec mais aussi en toute autre langue dont ils disposent, des expériences déjà tenues sur des processus sociaux similaires etc.). Il en ressort alors, que le

choix des supports didactiques devait renvoyer largement à la multimodalité de la communication orale ou écrite.

Les textes proposés reflètent l'authenticité de leur usage : des images statiques ou en mouvement, la mise en page, la typographie, la proximité et les gestes des locuteurs, leur intonations, la sonorité du fond et les objets de médiation utilisés etc. constituent à la fois des ressources sémantiques et des formes de représentations culturelles auxquelles les apprenants sont invités à se familiariser.

Nous avons aussi opté pour une perspective co-actionnelle (Puren, 2004) dans le sens où la réalisation des tâches en classe invitait ces adultes-apprenants qui viennent de cultures variées et qui ont des savoirs et des compétences divers à se mettre en interaction et à co-agir pour l'accomplissement des tâches. Par le repérage conscient (métacognition) des ressources et des stratégies utilisées, nous avons essayé de renforcer l'application de leurs compétences dans le quotidien.

Le matériel didactique a été mis à la disposition des apprenants par ordinateur. En effet un grand nombre de sous-tâches et d'activités demandées faisaient appel à l'usage du web 1.0 et du web 2.0 comme sources d'information, de communication et d'apprentissage. On invitait, par exemple, les apprenants à faire usage d'un logiciel, à naviguer sur le web, à accéder à des documents en ligne, à des ressources disponibles comme des dictionnaires et des grammaires. Faciliter la navigation sur le web et améliorer les compétences de ces adultes-immigrés à l'informatique faisaient partie des objectifs d'apprentissage supplémentaires et transversaux de notre projet.

3.2. Le dispositif et les supports didactiques

L'analyse des données recueillies lors la recherche ethnographique a déterminé cinq domaines de référence sociale qui renvoient aux besoins communicatifs des parents-immigrés. 1) L'école 2) Le foyer/la famille 3) Les déplacements 4) Le travail 5) La santé. Cette délimitation des domaines a été dictée à la fois par l'exploration des traits considérés comme objectifs du public-cible (les conditions du travail ou la vie de la famille) et par les objectifs d'apprentissage clairement indiqués par les apprenants eux-mêmes. Par exemple, le domaine du "travail" répond à la situation de chômage dans laquelle se trouvait un grand nombre de parents lors de notre recherche, le domaine « déplacement » aux problèmes de location qui apparaissaient dans le discours les interviewés.

Chaque domaine a été décrit davantage en termes de tâches de nature non proprement linguistique visant à atteindre un but social (CECR, chap. 2.1). Les tâches désignaient un éventail de « situations problème » que les circonstances et l'environnement donné posaient aux parents-immigrés à l'intérieur du domaine particulier en les incitant ainsi à agir pour y remédier. On a donc à faire à un « projet multitâches » (Nissen, 2010 ; CECR : 21) qui s'enchaînaient autour d'une situation sociale problème¹. Par exemple, le domaine « école » renvoie à des tâches comme celles-ci : « faire l'inscription de mon enfant à l'école », « exiger un droit dans le cadre scolaire » « aider mon enfant à former un plan éducatif », « réagir à

¹ « Les tâches sont "réalistes" dans la mesure où elles sont ancrées dans le contexte réel de ces apprenants » (Nissen, 2010). « *Les tâches [authentiques] ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans le domaine privé et public* ».

l'intimidation de mon enfant à l'école ». Le domaine « travail » est décrit par « la recherche d'emploi » ou par « la négociation des termes de leur travail », etc.

Pour l'accomplissement des tâches, nous avons proposé un répertoire de sous-tâches particulières suite aux résultats de l'analyse des besoins. On pourrait dire que chaque tâche acquiert le fonctionnement d'un « curriculum scénarisé » (Nissen, 2010) dans le sens où les sous-tâches qui y sont proposées contribuent à résoudre d'éventuels problèmes dont la tâche est la cause directe. Par exemple, la tâche « faire l'inscription de l'enfant à l'école » demande au parent-immigré des actions particulières telles que : « s'informer sur les certificats nécessaires », « avoir une compréhension globale sur les documents administratifs », « chercher à trouver les services responsables afin de recueillir les certificats demandés » (des services variées d'enregistrement, des services de santé pour la vaccination, des cabinets privés ou des cabinets de pratique sociale etc.), « remplir des formulaires d'inscription », « fournir une liste avec des habitudes alimentaires de l'enfant », « repérer les horaires scolaires ». De même, la tâche « la recherche d'emploi », développée dans le domaine du travail, entraîne des sous-tâches : « chercher dans le voisinage », « consulter la presse, mettre en ligne une demande d'emploi ». En effet, au niveau opérationnel les tâches et les sous-tâches développées tiennent à fournir aux processus de l'enseignement et de l'apprentissage un plan de travail à référence sociale telle qu'elle a été suggérée par la recherche de terrain pendant l'analyse des besoins.

Domaines- Tâches & sous-tâches	L' école						
	Le foyer/ la maison	Acquérir la langue maternelle	Créer une liste contenant des arguments pour l'apprentissage de la langue maternelle	Recherche d'appartement à louer	Rédiger une petite annonce pour trouver un appartement à louer	Traiter les problèmes de l'habitat	Se plaindre contre un voisin bruyant
			Rechercher des meilleures façons d'apprendre la langue maternelle		Contacteur une agence mobilière ou un individu afin de louer un appartement		Négocier une baisse de loyer
			Rédiger une lettre pour organiser des cours de langue maternelle				Réclamer de paiement des dommages
	Les déplacements	Discuter sur l'immigration	Enregistrer un récit autour de l'arrivée en Grèce	Présenter mon identité d'immigrant	Remplir la matrice de mon identité	Préparer un voyage	Raconter une expérience vécue dans des transports en commun
			Raconter des expériences pour obtenir un permis de séjour		Préparer une présentation de mon pays		Envoyer un message avec des instructions et des conseils pour un voyage
							Créer une liste des choses à faire pour un voyage en toute sécurité à mon pays natal
							Organiser un voyage
	Le travail						
	La santé						

Tableau 1. Tableau des deux domaines avec des tâches et des sous-tâches

Nous avons évité de proposer une succession linéaire de tâches et de sous-tâches permettant les apprenants-parents-immigrés à décider eux-mêmes et en fonction de leurs besoins sur les domaines, les tâches ou même les sous-tâches afin de faciliter leur engagement dans l'apprentissage. Nous avons considéré qu'adopter la perspective co-actionnelle impliquait une prise de décision collective à plusieurs niveaux et impliquait l'interaction co-active des apprenants sur le choix des tâches et des sous-tâches à réaliser (Puren, 2004). Autrement dit, la planification de la thématique à étudier, des tâches et des sous-tâches à

accomplir sont décidés par les apprenants.

Les activités proposées sont aussi liées aux processus réels de la communication dans les environnements sociaux particuliers. Les textes² venaient de la communication quotidienne, de la publicité, de la presse, des documents administratifs, etc. En effet, les dispositifs didactiques font appel à un large éventail de types de textes tels que des SMS, des petites annonces, des reportages, des articles, des formulaires variés, des rubriques, des bandes dessinées, des chansons, des recettes, des cartes numériques, des affiches, des brochures, des enregistrements, des événements communicationnels réels, des vidéos clips, des dictionnaires, des listes et des catalogues, des interviews, des émissions de télé, des interactions quotidiennes, des guides de voyage, des sites de web, etc. En outre, plusieurs activités concernent le rôle de diverses ressources sémiotiques (modes) dans les textes multimodaux en permettant ainsi aux apprenants-immigrés de se familiariser et de prendre conscience des significations socioculturelles qui se mettent en jeu par les divers modes sémiotiques non langagiers pendant la communication verbale. En analysant, par exemple, une photo où des chômeurs font la queue devant une agence pour l'emploi, on discute sur les regards et la posture des gens ; ou encore, en lisant des bandes dessinées, on discute sur les modes que le dessinateur utilise pour produire du sens, entre autres l'usage de la couleur et de la typographie ; en entendant une interaction quotidienne, on s'interroge sur le ton de la voix, les gestes, l'articulation des interlocuteurs, etc.

Les activités langagières quant à elles, sont centrées sur le sens et impliquent la gestion des savoirs culturels et une compétence linguistique quelconque ou plusieurs à la fois. En d'autres mots, elles demandent l'utilisation de la compréhension orale ou écrite ou de la production orale ou écrite, voire de toutes à la fois. On peut citer par exemple, la tâche «la recherche d'emploi», déclinée en sous-tâches : « chercher dans le voisinage » (support utilisé : offres d'emploi affichées aux vitrines des magasins, interactions quotidiennes), « consulter la presse » (support utilisé : les journaux), « mettre en ligne une demande d'emploi » (support utilisé : des sites web).

De plus, nous avons veillé à ce que les sous-tâches et les activités proposées impliquent des processus cognitifs complexes (CECR, 2001 : 15). Pour tout apprenant, suivre l'objectif d'une activité demandait l'exploration de toutes les ressources sémiotiques disponibles dans le texte, de les mettre en relation avec ses expériences et ses connaissances antérieures, de choisir l'information qui semblait importante, de valoriser des perspectives et des choix de langue variés. La tâche « Utiliser internet pour trouver un emploi » entraînait des sous-tâches telles que « Naviguer sur un site d'emploi et noter les possibilités il offre pour trouver un travail », « choisir les mots clés les plus appropriés pour trouver un site d'emploi, les taper sur les moteurs de recherche et discuter en groupe des résultats de votre recherche », « Utilisez internet pour chercher du travail », « Tapez des mots-clés appropriés sur les moteurs de recherche et choisissez un travail qui correspond à votre profil », et des activités telles que « Discuter en groupe de vos expériences antérieures concernant ce type de recherche de travail » et « réaliser un jeu de rôles (un employé et un chômeur) mettant en scène vos recherches pour trouver du travail ».

² Nous utilisons ici 'texte' dans le sens très large qui se relie plutôt à la fonctionnalité qu'à la matérialité du support. *Un texte, c'est la langue quand elle fonctionne dans un cadre spécifique. Le texte peut être oral, écrit ou il peut être matérialisé dans d'autres modes d'expression* (Halliday, 1989 : 10).

Conclusions

Les résultats de ce projet en Grèce liant directement les besoins des apprenants (immigrés – parents d'enfants fréquentant des écoles grecques) au curriculum développé sont, nous semble-t-il, intéressants à plusieurs titres. En premier lieu, l'indépendance des équipes de travail du projet par rapport à tout organe de décision politique ou économique a permis l'adoption d'une conception assez ouverte de la notion de « besoin ». En fait, il a été vite constaté que les besoins recherchés pour mener à une formation d'immigrés adultes, qui place les apprenants au centre de la démarche, ne peuvent pas être purement et seulement linguistiques.

Par conséquent, le curriculum spécifique développé présente une orientation thématique et un ancrage dans le vécu quotidien des apprenants en contexte d'usage du Grec comme langue seconde. Enfin, le matériel émanant de ce processus de recherche dispose de caractéristiques fortes de flexibilité, de multimodalité et de promotion du travail en groupe. En effet, dans une situation de crise et de montée de discours et de pratiques xénophobes, notre projet s'est délibérément mis du côté de la solidarité et de l'encouragement des apprenants immigrés, afin qu'ils se sentent les bienvenus dans les cours, et qu'ils deviennent les protagonistes de la transformation de la classe en lieu d'épanouissement personnel et social.

Bibliographie

Androulakis G. (2003). « La Grèce, terre d'accueil ou l'émergence d'un nouvel espace interculturel ». In Gohard-Radenkovic, A., Mujawamarija, D. & Perez, S. (dir.). *Nouvelles problématiques de l'intégration des minorités et émergence de nouveaux espaces socioculturels*. Berne : Peter Lang. 137-149.

Bartlett N. (2005). "A double shot of mocha latte please, with a whip" - Service encounters in two coffee shops and at a coffee cart". In Long M.H. (Eds.). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 305-343.

Berben M. (2003). *Vitval: waarom? Een analyse van omvang en oorzaken*. Internal Report. Leuven/Antwerpen: KU Leuven/Centrum voor Taal en Migratie & Dienst Integratie Stad Antwerpen.

Berwick R. (1989). "Needs assessment in language programming: from theory to practice". In: Johnson, R. K. (Eds.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 48-62.

Brindley G. (1989). "The role of needs Analysis in adult ESL programme design". In Johnson R.K. (Eds.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 63-79.

Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes Strasbourg (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe / les Editions Didier.

Cost D., Moore D. & Zarate G. ([1997], 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*

(Version révisée). Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. Disponible en ligne http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf [consulté le 10-12-2012].

De Groof W. (2003). « Professionele taalvaardigheid Nederlands in het meertalige Brussel: een onderzoek naar einddoelen ». In Koole T., Nortier J. & Tahitu B. (dir.). *Artikelen van de Vierde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon. pp. 132-139.

Έμκε-Πουλοπούλου Η. (2009). *Η ζωή των μεταναστών στην Ελλάδα. Νομικό καθεστώς, γλώσσα, απασχόληση, ασφάλιση*. Αθήνα: εκδ. Βογιατζή-Ermis Graphics, τόμος Α΄.

Halliday M.A.K. (1989). "Part A". In Halliday, M.A.K. & Ruqaiya, H. (Eds.). *Language, context and Text - Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press. pp. 1-49.

Kellerman E., Koonen H. & van der Haagen M. (2005). "Feet speak louder than the tongue" - A preliminary analysis of language provisions for foreign professional footballers in the Netherlands". In Long, M.H. (dir.). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 200-222.

Kress G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.

Lett J.A. (2005). "Foreign language needs assessment in the US military". In Long, M.H. (dir.). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 105-126.

Little D. (2008). *The Common European Framework of Reference for Languages and the development of policies for the integration of adult migrants*. Disponible en ligne https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0C DUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Ft%2Fd4%2Flinguistic%2FSource%2Fittle_CEFRmigrants_EN.doc&ei=TL0SUfCQMqSO4gTojYGwCA&usq=AFQjCNHAqRXZ LbjFFK7CmA22ZVIbhgGEzQ&sig2=Fc6AoPjr-dXQ-IvTkhWA&bvm=bv.41934586,d.bGE [consulté le 12-09-2012].

Long M. H. (2005) (Eds.). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marchive, A. (2012). « Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 45, pp. 7-14. Disponible en ligne www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-4-page-7.htm. [consulté le 11-12-2012].

Mastorodimou E., van Boeschoten R. & Androulakis G. (2011). "Using qualitative methods for the analysis of adult immigrants' language learning needs: a research project in Greece focusing on school-parents communication". Paper presented at the *Modern Languages Symposium 2011. Language, Migration and Diaspora*. Dublin, 2-3 December 2011.

Munby J. (1978). *Communication Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nissen, E. (2010). « Variations autour de la tâche ». In Foucher A.-L., Pothier M., Rodrigues C. & Quanquin V. (dir.). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et

Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand. Disponible en ligne <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Nissen.pdf> [consulté le 20-05-2012].

Nunan D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.

Pavlou M. & Christopoulos D. (dir.) (2004). *La Grèce de l'immigration. Participation sociale, droits et identité de citoyen*. Athènes : Centre de Recherches pour des équipes minoritaires. [en grec]

Porcher L. (1983). "Migrant workers learning French in France – A practical experiment". In Richterich R. (Ed.). *Case studies in identifying language needs*. Oxford: Pergamon/Council of Europe. pp. 14-23.

Puren, C. (2004). « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Les Cahiers de l'APLIUT (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie)*, n° 23(1). pp. 10-26.

Richterich R. (1972). *A model for the definition of language needs of adults learning a second Language*. Strasbourg: Council of Europe.

Richterich R. & Chancerel J.-L. (1977). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press.

Triantafyllidou A. (2005). *La politique migratoire en Grèce. Problèmes et perspectives*. Athènes : Fondation Hellénique de la Politique Européenne et Extérieure [en grec].

Tsokolidou R. (2005). "Researching bilingualism in Greece". In Mattheoudakis M. & Psaltou-Joycey A. (Eds). *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*. Proceedings of the 16th Symposium of Theoretical and Applied Linguistics. Thessaloniki: Aristotle University. pp. 314-323.

Van Avermaet P. & Gysen S. (2006). "From needs to tasks: Language learning needs in a task-based approach". In Van den Braden, K. (Ed.). *Task-based language Education: From theory to practice*. Cambridge: University Press. pp. 17-47.

Van Ek, J. (1975). *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.

Worthy, J. (2006) "Voces: community, parents, teachers, and students: como si le falta un brazo: Latino immigrant parents and the costs of not knowing English". *Journal of Latinos and Education*, n° 5(2). pp.: 139-154.

La dialectique du proche et du lointain dans la poétique de Victor Segalen

Anne PRUNET

Université de Caen – CRISCO EA 4255

La distance est une dimension nécessaire pour l'écriture de Segalen. Il écrit donc dans un contexte de diglossie où le rapport à l'autre est un révélateur pour engager l'écriture. Sa langue est ainsi mâtinée de celles de ses pays d'élections, comme le chinois ou le maori. Le français de cet auteur est ainsi habité par les langues de ses terres d'élection. Cependant émerge encore une autre langue, moins attendue, celle de la terre natale : le breton. Ainsi, la langue française du milieu d'origine porte-t-elle déjà en elle une autre langue enfouie mais néanmoins présente. Segalen pose la question d'un rapport dialectique entre voyage et écriture. Quelle trajectoire pour une telle écriture ? Quelle issue ? Quelle place pour la langue de la terre natale, pour les langues de la terre d'élection dans l'écriture ? Enfin quel statut pour la langue française, réceptacle de toutes ces autres langues ? Comment la dialectique du local et du global s'opère-t-elle au sein de cette écriture-monde ?

L'écriture de Segalen n'est possible que par et dans l'écart : c'est dans la différence avec l'autre que va émerger l'écriture. Cet écart est paradoxal, incarnant la tension entre langue natale et langue de l'autre, culture du pays natal et culture du pays d'élection. Autant de dichotomies qui s'inscrivent dans la thématique de l'axe du colloque « cultures et langages en tension ». A l'échelle individuelle, Segalen incarne la complexité évoqué par Emmanuel Fraisse dans sa conférence plénière : « Langue, littérature, culture : simultanéité et dialectique du local et du global ». On pourrait hâtivement conclure que Segalen opte pour la « résistance d'un local » au détriment d'une « attraction pour le global »¹. Cette affirmation ne prend toutefois pas en compte la dimension résolument universaliste d'une quête des origines, atemporelle et universelle. Chez cet auteur, les deux pôles – global et local – coexistent bien et se co-constituent dans une dynamique dialectique et multiforme, dialectique qui s'opère entre les acteurs en présence : l'écrivain et le pays d'élection, l'autre devenant même, et soi-même étant devenu autre. Dès lors, quels peuvent être les enjeux de cette écriture-monde, porteuse en palimpseste des langues de la terre d'élection mais aussi de celle de la terre natale, dont l'élan vital, l'écart, fruit d'une tension, est sans cesse mis à mal ?

Nous proposons de montrer comment la terre d'élection, à première vue si éloignée, présente des points communs avec la terre natale, au point d'en être le décalque et d'esquisser des pistes pour une exploitation didactique en classe de français langue étrangère.

¹ Nous référons aux termes proposés par Emmanuel Fraisse dans la conférence déjà citée.

1. Une nécessaire distance

1.1. L'espace : un canton

La condition préalable de l'écriture chez Segalen passe nécessairement par ce qu'il qualifie de « canton ». L'enjeu de la tension entre langues et cultures est ainsi territorialisé ; l'auteur a besoin d'un lieu qui lui est propre, mais ce lieu doit comporter une altérité. C'est donc une démarche volontaire qui pousse Segalen à faire entrer en tension des langues et des cultures. Dans son *Essai sur l'exotisme*² (1995 T.1 : 742) il se donne pour but de désengluier le terme d'exotisme de tout ce qu'il comporte de clichés tels que ceux liés aux pays dits exotiques : chaleur, douceur de vivre, palmiers, vahinés. Il s'intéresse au sens étymologique du mot et part du principe que l'exotisme ne signifie rien d'autre que tout ce qui est hors de soi et affirme le besoin à titre personnel de vivre cet exotisme : « J'aurai là peut-être un canton où je serai vraiment chez moi » (1995, T.1 : 742). Quelques lignes plus loin, il établit explicitement un lien entre cette situation de contact avec l'altérité et le déploiement de son écriture : « où je pourrai jeter sous forme de petites proses courtes, denses, non symboliques, tout l'inverse (si voisin, si adéquat au recto) de ma propre vision. » (1995, T.1 : 742). Segalen ne sera vraiment productif que lorsqu'il sera en situation de décentrement : à cet égard, Henri Bouillet qui a établi l'édition des œuvres complètes de Segalen, classe les œuvres de l'auteur selon ses lieux de prédilection : le cycle polynésien et le cycle Chinois.

Marc Gontard dans son ouvrage, *Victor Segalen, une esthétique de la différence* constate que l'analyse que Segalen fait du terme d'exotisme revient à interroger un rapport au monde, caractérisé dans un premier temps par cet écart, cette distance nécessaire.

Le nécessaire départ de la terre natale est une donnée que nous avons déjà abordée dans nos travaux antérieurs (Prunet, 2007 : 232). Pour ce qui concerne Victor Segalen, cette dimension est également prise en charge par des personnages de fiction qu'il fait intervenir dans plusieurs de ses œuvres. Nous nous référons notamment à l'analyse qui est faite du personnage de Gauguin, auquel Segalen s'assimile et qu'il prend pour modèle pour écrire son *Maître du jour*. Cette distance géographique se double d'un autre type de distance : celle qui se situe sur l'axe temporel.

1.2. Une archéologie : le temps

En effet, une fois immergé dans un contexte autre que sa terre d'origine, Segalen porte son intérêt sur tout ce qui appartient au passé, et plus particulièrement, tente de remonter dans le temps le plus loin possible. La culture du pays d'élection est donc mise à distance, au profit de celle des époques antérieures.

Nous renvoyons pour une analyse plus approfondie aux travaux concernant la question du temps dans l'œuvre de Segalen et au motif de l'archéologie qui marque sa poétique (Prunet, 2007 : 232-242). A titre d'exemple, on pourra citer l'entreprise de *Peintures* où l'auteur tente de faire revivre par les mots les anciennes peintures chinoises aujourd'hui disparues ou celle des *Immémoriaux* où Segalen tente de consigner l'héritage de la culture maorie, que les

² Livre resté sous forme de notes.

missionnaires chrétiens ont détruite par leur intervention. A cet égard on peut citer l'ouvrage de Marie Dollé, *L'Écrit des dits perdus*, dont le titre évocateur expose l'entreprise de Segalen : celle de se faire le passeur par la voie scripturale d'une tradition orale qui n'est plus.

Le désir de remonter aux sources, fait que les termes de mémorial et d'immémorial deviennent presque synonymes : en effet, si mémorial signifie ce qui a perduré par la mémoire des hommes, le terme fait référence à un passé ancien, qu'on ne peut précisément situer puisqu'il se perd dans la chaîne de la transmission ; immémorial, fait référence à une époque très ancienne, au point qu'on ne puisse plus s'en souvenir. Dans les deux cas, l'époque désignée par ces deux qualificatifs n'est pas localisable et se perd dans la nuit des temps. On peut dénombrer un emploi très fréquent de ces deux adjectifs dans les œuvres de Segalen. Sans faire de relevé exhaustif, citons les Stèles mémorielles du temps, le titre qui comporte un néologisme, « les Immémoriaux », repris dans le livre par l'un des personnages, Térri : « Les immémoriaux que vous êtes, on les traque, on les disperse, on les détruit. » (1995, T1 : 107).

La culture du pays d'élection est donc non seulement mise à distance, mais à l'épreuve du temps dans laquelle elle se perd. La tension n'est plus inter-culturelle mais entre la présence et l'absence.

1.3. Une rencontre : l'autre

C'est dans cet interstice, défini d'abord spatialement, puis temporellement que Segalen peut donc faire entendre sa voix, voix qui charrie en elle l'altérité que représente le pays d'élection, faisant de l'écriture de Segalen, une œuvre réceptacle des langues et des cultures de ses pays d'élection qui sont mis en tension entre eux et dans leur contact avec le français. Cette présence dans l'écriture a été étudiée entre autres par Marc Gontard et Muriel Détrie pour la Chine, et par Marie Dollé pour le cycle tahitien. Elle est présente à différents plans : ce qu'on pourrait qualifier de « décor » et qui est de moindre importance chez Segalen, souvent réduit à sa plus simple expression et très symbolique. Toutefois, il faut bien convenir que René Leys par exemple, se passe dans la ville de Pékin et le narrateur, dont les fantasmes sont nourris par les aventures de René Leys, pénètre virtuellement dans la Cité Interdite. Ensuite, c'est la langue chinoise qui vient hybrider le français : au sens premier du terme. On peut prendre l'exemple de Stèles, où chaque poème est précédé d'un cartouche écrit en idéogrammes chinois et reprenant des proverbes ou des extraits d'auteurs classiques ou de propos d'empereurs de Chine. Outre cette présence, la langue de Segalen porte en elle une étrangeté qui fait qu'elle sonne comme une langue étrangère à l'oreille d'un lecteur français. Cette dimension a été étudiée notamment par Haiying Kin, « Stèles : épigraphes chinoises et stratégie d'une écriture transculturelle ».

On peut ajouter que la Chine et Tahiti ont comme point commun de se situer en opposition avec le pays d'origine, c'est-à-dire avec les valeurs occidentales chrétiennes. La terre d'élection serait donc comme un complément à la terre natale et prendrait d'autant plus de valeur qu'elle s'inscrit hors, voire contre le schéma de la terre natale. Citons sans développer, les structures sociales et politiques, la perception du corps et de la nudité, ou encore le contact charnel et sensoriel (Prunet, 2007 : 261-285). Le contact de l'autre est donc présent dans cet espace taillé dans le réel, investi par la poétique de l'auteur. Cette présence a toutefois une conséquence : elle réduit le « canton » comme une peau de chagrin.

1.4. Une dialectique

La dialectique qui se joue entre les acteurs en présence tend en effet à réduire de manière irréductible cet espace chèrement acquis. Tout d'abord soi, façonné par le voyage et l'expérience de la terre d'élection devient autre ; surtout l'autre devient trop proche, la distance fertile, s'amenuise donc. La distance temporelle touche également à ses limites, puisqu'elle se trouve en butte au vide, le particulier se perdant dans une universalité immémoriale. Ainsi, la recherche d'une forme originelle, pure, est-elle confrontée à un vide qui menace de tarir l'écriture de l'auteur. La tension atteignant son paroxysme contraint l'auteur de quitter la terre d'élection. Ainsi s'en explique-t-il dans une lettre du 9 juin 1917 :

La Chine, pour moi, est close, sucée. De plus en plus, en étreignant mon butin, (qui n'est pas fait que de porcelaines et de laques seulement), je m'en sépare, je m'en retire, je m'en vais. Il y a d'autres rares pays au monde. Il y a surtout d'autres mondes (2007 : 898).

Cet impératif de retour ne s'impose toutefois pas subitement à l'auteur, qui peut en percevoir les signes avant-coureurs par l'expérience qu'il qualifie de « regard par dessus le col ». Ce phénomène consiste en l'irruption de motifs liés à la terre natale au sein de la terre d'élection, mettant en regard, en tension, sa propre culture et celle de l'autre, questionnant leur altérité. Citons un exemple, sans doute le plus connu, car le plus frappant : celui de la rencontre du double. Dans *Equipée*, récit des pérégrinations de Segalen en Chine, le voyageur se trouve confronté à son double, qui se présente sous l'aspect d'un jeune homme de 16 ans, vêtu à l'occidentale ; ce jeune homme, rencontré au plus profond de la Chine ne dit rien au narrateur, qui lui en sait gré, mais ce retour marque la fin du voyage. Gérard Macé a commenté ce retour en les termes suivants :

Les écrits de Victor Segalen (...) sont orientés vers le retour, c'est-à-dire vers le moment mystérieux, à la croisée de l'espace et du temps, où l'autre vient à notre rencontre. L'autre pour Segalen est un revenant – retour de la Chine et du fond de soi - qui regarde par-dessus son épaule : soi-même un instant retrouvé, mais qui ne répond plus à l'appel d'aucun nom et qui ne répondra rien à la question posée depuis toujours (Macé, 1980).

Ainsi, des parcelles de la terre natale émergent-elles dans l'espace de la terre d'élection : la tension est telle que le voyageur se voit rappelé par son double, alter ego dans le sens plein du terme, signant le paroxysme de la tension entre les cultures. Les caractéristiques du double de Segalen sont intéressantes pour appréhender en quelle mesure ce personnage est lié au pays d'origine : d'abord il a des vêtements occidentaux, ensuite, son âge est un âge que Segalen évoque souvent concernant le rapport qu'il entretient avec son pays d'origine. Dans une lettre à sa femme, il expose le désir d'écrire un livre sur la Bretagne et expose les raisons de ce choix ainsi : « Vers seize ans, j'ai eu par éclats l'intuition, vite refermée, qu'il en existait une autre, que j'aimerais bien retrouver. » (2007 : 884). Avant d'éprouver le besoin de quitter sa terre natale, Segalen a donc fait l'expérience d'une « autre Bretagne », qui semble émerger au gré des voyages dans des contrées pourtant, à première vue, très différentes.

Les expériences de regard par-dessus le col mettent en présence l'hiver breton sous la neige à Tahiti, par la présence d'une toile de Gauguin. Segalen rapporte que cette toile était présentée comme une représentation des chutes du Niagara³. À Suzhou, tout lui rappelle la

³ *Hommage à Gauguin.*

Bretagne : « fermes un peu bretonnes, toits gris à peine chinois »⁴ (2007, T.1. : 839).

Le constat précédemment tiré selon lequel les terres d'élections se définissaient en opposition à la terre d'origine n'est pas pour autant faux, mais il convient de revenir aux caractéristiques de cette région propre à l'enfance de Segalen, la Bretagne et de la distinguer de la France ou de l'Occident chrétien pour percevoir en quelle mesure cette terre natale présente aussi et surtout des similitudes avec les situations de voyage dans lesquelles Segalen s'est trouvé.

2. Un décalque de la terre d'élection

2.1. Des terres en diglossie

Le premier élément frappant est de constater que Segalen se trouve toujours dans des situations en passe de devenir autres, témoin d'un monde disparu. Ainsi les situations de tensions entre deux cultures et deux langues, avec domination de l'une sur l'autre sont-elles fréquentes dans son œuvre et rappellent la définition de la diglossie qui est également celle de sa terre natale :

La diglossie est une situation linguistique (...) dans laquelle, en plus des dialectes premiers dans la langue (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée très différente, rigoureusement codifiée, (souvent plus complexe du point de vue de la grammaire), qui est le support d'un recueil important et considérable de textes littéraires provenant d'une époque antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère, qui est largement apprise par le biais de l'école, et qui est utilisée dans la plupart des textes écrits et des discours formels, mais qui n'est jamais utilisée – dans quelques segments de la société – pour une conversation ordinaire (Fergusson, 1959 : 232).

Sans détailler la situation de la Basse Bretagne, c'est-à-dire la Bretagne bretonnante qui se situe géographiquement à l'ouest de la ligne Saint-Brieuc/Vannes, on constate que cette définition de la diglossie s'applique bien (Le Dù, 1980 : 153-165). Si on se réfère aux six critères sociolinguistiques⁵ définis par Ferguson : la répartition des fonctions, le prestige lié à la langue haute, l'héritage littéraire de la langue haute, la standardisation et la stabilité sont cinq des six critères qui correspondent à la situation de la Bretagne à l'époque de Segalen. Le seul critère qui ne s'applique que partiellement est celui de l'acquisition. D'après Ferguson, il consiste à considérer que la langue acquise dans le foyer, est la langue basse et que la langue haute fait l'objet d'un apprentissage systématique et planifié, en milieu scolaire.

En Bretagne, au début du siècle dernier, la situation était telle qu'on ne peut pas généraliser les pratiques, qui différaient selon les critères que William Labov, puis Françoise Gadet avançaient pour définir la variation linguistique. En effet, la variable géographique – même sur un territoire peu étendu – (milieu urbain/ rural), socioculturelle, ou encore, la variation selon les usages – au sein d'une situation de communication dans le foyer, induit que la langue employée n'est pas toujours la même. En outre, des éléments relatifs à la situation personnelle

⁴ *Briques et tuiles.*

⁵ Nous excluons les critères grammaticaux et lexicaux car français et breton appartiennent à des familles de langues différentes.

de Segalen confirment bien cette partition entre les deux langues et la valorisation de la langue française. Segalen n'a jamais appris le breton, au contraire, cette langue était dévalorisée dans sa famille. Pourtant, comme tout Breton de sa génération, il a nécessairement entendu cette langue fréquemment, voire quotidiennement puisqu'elle était la seule parlée dans certains contextes par toute une partie de la population. En outre, la grand-mère de Segalen, dont le breton était la seule langue, vivait très proche de Segalen enfant, mais il ne l'a jamais rencontrée. Pour des questions de filiations honteuses – le père de Victor Segalen est né de père inconnu – Mme Segalen a coupé le lien avec sa belle famille. Le père de Segalen en revanche, parle breton mais n'a pas transmis cette langue à son fils. Segalen vit donc dans un milieu francophone où la Bretagne bretonnante, celle qu'il qualifie « d'autre Bretagne » ne pouvait être qu'entr'aperçue. La langue bretonne coexistant à l'échelle locale avec le français, fait donc figure de langue ignorée, objet d'une tension avec la langue « haute ».

2.2. Translation d'une Bretagne entr'aperçue

Revenons sur la citation précédente : Segalen écrivant à sa femme son intention de faire un livre sur la Bretagne :

Je voudrais passionnément, ayant provisoirement sucé l'antique jus d'orange chinoise, retourner au dur terroir breton et le renouveler de tout ce que je lui apporte, mais avec toi : la puissance et la libre jouissance de lui-même et de nous. Vers seize ans, j'ai eu par éclats l'intuition, vite refermée, qu'il en existait une autre, que j'aimerais bien retrouver (2007 : 884).

Cette intuition d'une autre Bretagne corrobore une thèse défendue par Etienne Germe qui postule que toute l'œuvre de Segalen serait une « exobiographie », c'est-à-dire une transposition de son impossible autobiographie sur les terres du voyage. L'analyse de la terre natale sur le plan de la diglossie et le constat que ce hiatus entre langue haute et basse est accru au plan individuel et familial chez Victor Segalen, va dans le sens de cette transposition.

On serait alors en présence d'une situation locale : la Bretagne de Segalen dont la blessure diglossique trop douloureuse, aurait été transférée, projetée géographiquement à l'échelle globale, de ses terres d'élection.

Il n'est pas fortuit de faire l'hypothèse que cette autre Bretagne est bien la Bretagne bretonnante au regard de la première expérience d'écriture et de voyage de Segalen : *A dreuz an arvor*. Ce premier écrit retrace l'itinéraire à vélo de Segalen et son ami d'enfance, Emile Mignard. Le titre est écrit en breton et utilise une préposition qui n'a pas exactement son équivalent en français. *A dreuz* signifie « à travers » mais aussi « de travers », ou « de côté ». Elle semble signifier un itinéraire au gré des envies des deux compagnons de voyage, Ici, elle aurait le sens que Flaubert confère à la préposition « par » dans le titre de son ouvrage, relatif à son voyage en Bretagne : *Par les champs et par les grèves*, mais en outre, le sens d'un voyage « dans l'autre Bretagne », celle qui est encore demeurée inconnue aux deux jeunes hommes. L'existence de ce roman démontre ainsi l'intérêt de Segalen pour sa terre natale. Pour autant, cet intérêt semble avoir été aussi fugitif que l'intuition de l'existence d'une autre Bretagne fut « vite refermée ». D'où l'hypothèse d'Etienne Germe d'exobiographie. Dans ce livre de jeunesse, on trouve en effet nombre d'éléments porteurs de l'œuvre à venir que nous avons analysés (Prunet : 172 ; 409) : les motifs de la muraille, de l'espace clos sont déjà présent notamment dans la description de la ville de Concarneau. Or, c'est un motif constitutif

de la poétique du cycle chinois de Segalen, incarné par la Cité Interdite de Pékin et présente dans plusieurs de ses ouvrages : *Le Fils du Ciel*, *René Leys*, par exemple. Un autre exemple frappant est la description des chaos du Huelgoat rappelant indéniablement la mort de l'empereur, décrite dans « Edit funéraire », et faisant écho à la propre mort du poète 25 ans plus tard dans ce même lieu.

Cette œuvre de jeunesse comme les préoccupations du jeune lycéen qui s'intéressait au « fonds bretons de la bibliothèque » témoignent d'un intérêt pour la Bretagne : « Dr Corre et Amiral Réveillère. De la Villemarqué » (2007 : 326) Attardons-nous sur les trois noms de La Villemarqué : cet écrivain a collecté des sources orales relatives à la culture celtique afin qu'elles ne disparaissent pas, qu'il a consigné dans un ouvrage intitulé le *Barzaz Breiz*. Le fait que Segalen s'y intéresse est à mettre en perspective avec son propre livre écrit sur la culture maorie de Tahiti à l'époque où les missionnaires tentaient d'imposer une autre culture et une autre langue. Les terres d'élection sont donc des sortes de réceptacles permettant à l'auteur d'exprimer ce qu'il a entrevu dans son enfance mais qu'il n'a pas réussi à appréhender dans son propre milieu, l'histoire familiale et sociologique complexe et traumatisante de l'acculturation, comme le poids du secret ayant conditionné une nécessaire prise de distance. Un autre point que nous ne ferons qu'esquisser car il a été très bien analysé par Noël Cordonnier⁶ réside en la question du nom. Retenons pour notre propos que Segalen commence sa carrière d'écrivain en signant ses ouvrages d'un pseudonyme de Max Anély. Ce n'est qu'après son départ et après également une correspondance avec son père évoquant la signification et l'orthographe de son patronyme que Segalen se résout à abandonner Max Anély – mélange du nom de son meilleur ami et de sa grand-mère – pour Victor Segalen, sans l'accent sur le « e », mais prononcé à la bretonne, c'est à dire « Ségalène » et non pas « Ségalin ». A différentes reprises, il souligne le sens de son patronyme. Ainsi dans *René Leys* : « Je préfère mon épi de seigle breton ». C'est donc par le voyage que Max Anély assume de devenir Victor Segalen : cette acceptation passe par le fait de renouer avec les origines bretonnes perdues par le patronyme francisé.

Ainsi, la situation diglossique du pays natal, certains motifs clairement identifiables – comme l'abandon du pseudonyme – nous indiquent que les terres d'élection telles qu'elles sont appréhendées et présentées par l'écriture de Segalen sont en fait la projection des enjeux entr'aperçus de sa terre natale, le « local » étant délocalisé à l'échelle du « global ».

2.3. La présence en creux de la langue bretonne dans l'écriture de Segalen

Cette présence en creux de la terre natale est également visible dans la langue. Nous avons évoqué la présence de la langue de l'autre, à savoir de la terre d'élection au sein du français de Segalen. L'altérité sur le plan linguistique est cependant constatable à plusieurs niveaux : en effet, on trouve des traces de la langue bretonne dans l'écriture de Segalen, cette langue du pays natal, occupant la position de langue dite « basse » sur l'échiquier de la communication, se trouve mêlée aux voix maories, chinoises charriées par le français si singulier de l'auteur.

Cette affirmation peut paraître étonnante à première vue, dans la mesure où Segalen n'a pas écrit sur la Bretagne. Également parce que nous savons que Segalen n'a jamais appris le breton ; cette assertion pourrait paraître en contradiction avec l'affirmation selon laquelle

pratiquer une langue pour être influencée par elle. Précisément en situation de diglossie où la langue basse investit de manière même passive le champ communicationnel. Un exemple intéressant est celui des générations à qui les parents n'ont pas transmis la langue dite basse et qui, néanmoins, pratiquent une autre langue, la langue dite haute, hybridée, mâtinée par le fantôme de cette langue, que les aînés, pour des raisons socio-culturelles ont voulu évincer, mais qui perdure, sous la carapace de celle qui l'a englobée. Ce phénomène est constaté et même vulgarisé par des ouvrages tels que, *Les Bretonnismes* d'Hervé Lossec dont le sous-titre évocateur : « le français tel qu'il est parlé en Bretagne » annonce la perspective de l'ouvrage : celle de montrer la présence du breton et son influence dans le français parlé en Bretagne. Que Segalen ait appris le breton ou non ne change rien, le français de Bretagne porte en lui les marques de la langue bretonne et l'écriture de Segalen, pourtant éloignée des terres finistériennes, porte aussi en palimpseste les traces de cette langue.

Notre étude relative à la présence de la langue bretonne dans l'écriture de Segalen est en cours, aussi évoquerons-nous ici simplement quelques exemples emblématiques. Nous avons commencé à mettre en place un système de classification des occurrences qui se répartit selon deux grandes catégories : l'emprunt et la transposition. L'emprunt consiste à faire figurer des mots bretons dans l'écriture, sans traduction, tel que le titre du récit de voyage *A Dreuz an arvor*. Tel un ouvrage de marqueterie, l'écriture de Segalen sertit des termes issus de la langue « locale », le breton dans son écriture. C'est sans doute le cas le plus minoritaire et probablement aussi le moins intéressant pour une analyse de la présence d'une langue souterraine. La transposition consiste à transcrire en français des tournures bretonnes. Cette catégorie comporte une sous-catégorie d'ordre lexical, une autre relative à des expressions qu'on appellera figées ou idiomatiques, une troisième, relative à la structure syntaxique de la phrase - notamment l'ordre des mots, qui en breton, n'obéit pas seulement à une logique syntaxique mais aussi sémantique. A titre d'exemple, nous évoquerons ici l'emploi de la préposition « avec », notamment dans l'expression idiomatique de salutation, et celui du déterminant possessif devant les parties du corps. Dans *Les Immémoriaux*, alors que deux Maoris se rencontrent, Victor Segalen écrit : « Comment cela va-t-il avec toi ? » Cette expression est le décalque exact du breton « Mont a ra ganeoc'h ? » ou « Penaoz ma kont ganeoc'h ? » Il faut préciser que cette structure est employée très fréquemment en breton pour engager la conversation avec quelqu'un que l'on croise ; un Breton ne dit pas bonjour mais, « mont a ra ganeoc'h ? ». Segalen a entendu inévitablement cette expression dans sa jeunesse. Aujourd'hui encore, il n'est pas rare d'entendre dans la bouche de Bretons cette expression transposée en français. Toujours dans *Les Immémoriaux*, Segalen fait dire à l'un de ses personnages : « Ta voix me montre que les années sont peu nombreuses avec toi. » L'emploi abusif de la préposition « avec » en français est une des caractéristiques des bretonnants francophones, en effet, la préposition « gant » est très usitée en breton et recouvre bien plus d'acceptions qu'"avec" en français.

Le déterminant possessif est fréquemment employé pour désigner les parties du corps. En breton, on n'emploie pas l'article défini, mais le possessif pour désigner son propre corps, ce qui n'est pas le cas du Français qui dira « ils lui ont coupé les bras » et non « ils ont coupé ses bras ». Dans « *Libation Mongole* », un poème de son recueil *Stèles*, Segalen écrit :

*Nous avons coupé ses jarrets, Nous avons coupé ses bras », Nous avons fendu sa bouche, Ne crevons pas ses yeux comme au lâche, mais tranchant sa tête avec respect
[...] (1995, T2 : 86).*

Ces exemples, comme les autres occurrences que nous avons relevées, doivent faire

également l'objet d'une étude de l'écart à la norme qui existe chez Segalen en comparaison avec d'autres œuvres littéraires ou non, de la même époque, mais écrits par des écrivains qui ne seraient pas influencés par la langue bretonne.

Ainsi, la langue si singulière de Segalen n'est-elle pas uniquement le fruit de la présence des langues des terres d'élection du poète, mais aussi celui d'une des langues de sa terre natale, la langue défendue, cachée, à laquelle il n'a pas eu accès et qui pourtant investit l'écriture de sa présence. Cette piste de présence du breton dans l'écriture de Segalen est donc intéressante à creuser dans la mesure où elle donne une caution à la thèse d'exobiographie soutenue par Etienne Germe, saluée par la critique, avec cependant une réserve : la fragilité de la base même de l'analyse critique, reposant précisément sur un silence. Cependant, le silence parle, il hurle même pour qui sait lui donner un sens. Ainsi nous le rappelle Anna Akhmatova dans son recueil *Elégies du nord* : « On entend pourtant mon silence. / Il remplit la salle du tribunal. Il pourrait couvrir le vacarme / Des rumeurs ; comme un miracle, Il appose partout son sceau. » (Akhmatova, 2007 : 303). Ici le silence n'est pas vide, il a façonné aussi la langue même du poète, dans une tension et une présence tangible où la langue natale interdite a trouvé secrètement droit de cité.

2.4. Une dialectique sans issue

La fin du voyage est donc conditionnée, d'une part, par la menace de disparition d'un espace de création, ravivée, d'autre part, par le phénomène de regard par dessus le col qui ramène l'auteur vers sa terre natale. On aurait donc pu croire que le retour au pays natal, que le poète appelait de ses vœux, aurait bouclé l'itinéraire de Segalen.

Pourtant lorsqu'il se retrouve à Brest, sa ville natale, à exercer son métier de médecin militaire pendant la guerre, il se sent cloué ; le choc du retour au pays natal, est accompagné d'une maladie aux symptômes mystérieux. Sans savoir ce qui lui arrive précisément, il décrit la maladie dont il est l'objet ; son séjour au Huelgoat ne lui apportera pas la guérison, mais un lieu propice à la mort, un « tombeau agréable » déjà décrit dans la stèle « Edit funéraire ». Il est impossible de ne pas faire un parallèle entre cette maladie mystérieuse, le retour au pays natal et l'impossibilité d'écrire sur sa vie, son pays natal, voire dans son pays natal ; l'échec de deux livres allant dans ce sens le montre : *Essai sur soi-même* et *des Immémoriaux bretons* en sont des preuves supplémentaires.

Le projet des Immémoriaux bretons est un leurre dont la description porte les failles :

Fatalité d'écrire un livre, mon dernier livre, autour ou au-dedans de la Bretagne. Retour à l'os ancestral. Quelques lignes plus loin Segalen évoque la forme que devrait prendre Les Immémoriaux Bretons : « la forme puérile du roman » (2007 : 1008).

Cette forme romanesque avait jusqu'à présent été rejetée par Segalen. Le qualificatif « puéril », nous renvoie irrémédiablement à l'enfance ; on a l'impression qu'avec ce livre, la boucle serait bouclée, le cycle des œuvres de l'auteur trouverait son maillon manquant et la vie de l'auteur serait ordonnée dans une cohérence conforme à sa propre vision, que son œuvre refléterait. Telles seraient les conclusions que l'on pourrait tirer si *Les Immémoriaux Bretons* avaient vu le jour.

Mais les Immémoriaux bretons sont « impossibles à écrire »⁷ Pourquoi ? Peut-être les

⁷ La formule est de M. Dollé dans *L'écrit des dits perdus*.

origines bretonnes lui étaient elles encore inaccessibles... Peut-être aussi cette forme du cycle parfait ne pouvait-elle être qu'une vue de l'esprit et Les Immémoriaux Bretons qu'une chimère... L'impossibilité même est évocatrice d'une dimension autobiographique déterminante, celle du tabou et du secret des origines de l'auteur. Cette conclusion établit donc un lien entre les recherches d'une part d'Anne-Marie Grand ou de Marc Gontard autour du motif du vide et de la discontinuité dans l'œuvre de Segalen, et d'autre part de celles d'Etienne Germe précédemment citées. Pour Segalen, le pays natal ne permet ni à l'écrivain ni au voyageur d'écrire, ni même de vivre : la tension entre la langue et la culture locale et les langues et cultures d'ailleurs doit vibrer pour que l'auteur puisse écrire.

3. Pistes pour une exploitation didactique

Face à ce feuilletage linguistique, quelles pourraient être les exploitations didactiques en classe de français langue étrangère ?

Tout d'abord, cette écriture de l'altérité pose la question de la classification et souligne la relativité de la notion d'écrivain francophone. En effet, Segalen, selon la norme en usage ne figure pas parmi les écrivains francophones. Pourtant, son œuvre prend en charge de multiples voix : celle de la Chine, des Maoris, mais aussi de la Bretagne, terre française certes, mais porteuse d'une autre langue et d'une autre culture que le français. A ce titre, nous nous associons à Marc Gontard qui, dans son séminaire de littérature comme dans l'approche de son équipe de recherche associe littérature bretonne, africaine, québécoise, maghrébine d'expression française dans la problématique du contact de langues.

Sur le plan de l'étude de la langue française, Segalen est un auteur qui nécessite une bonne maîtrise du français. Ainsi, il nous paraîtrait envisageable de le proposer à des étudiants de niveau C2, voire C1, du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Les études autour de l'écart à la norme, de l'archaïsme de la langue, utilisés pour rendre présent les temps immémoriaux, les néologismes, employés pour créer une altérité et faire entendre la présence de l'autre, sont autant d'écarts à un français normatif que le CECR incite à appréhender au niveau C2. Les calques linguistiques sont également un autre type d'écart qu'on peut étudier avec des étudiants allophones d'un niveau élevé, même s'ils ne maîtrisent pas les autres langues présentes dans la polyphonie segalienne. Cette écriture-monde est une incitation, pour un étudiant de français langue étrangère, à suivre Segalen dans ses pérégrinations et à se faire le lecteur complice qu'il appelle de ses vœux à la fin de Peintures :

Vous êtes là : vous m'avez bien écouté jusqu'au bout. Merci, je vous sais gré, mes compagnons, mes complices. [...] Emportez [ces peintures] au fond de vos yeux. Tant de choses entr'aperçues ne pourront jamais être vues⁸ (1995, T.2. : 254).

L'écriture de Segalen peut donc se définir selon les notions de vide et de plein, la trajectoire de l'œuvre se soldant par un vide : celui de la mort, écho au vide originel de la langue inaccessible, sous le sceau du secret et du mystère, du nom caché, thèmes omniprésents dans l'écriture. Ce nom, c'est aussi celui d'une langue, celui d'un père, ou de pères. La langue de Segalen est hybridée par celles du monde, témoins d'une recherche toute rimbaldienne : celle du « lieu et de la formule ».

⁸ C'est Segalen qui souligne.

Bibliographie

Ouvrages généraux

- Akhmatova A. (2007). *Requiem, Poème sans héros, et autres poèmes*, Paris : Gallimard.
- Bessière J. (2000). « Voyage, récit de voyage, rhétoricité à partir de Michel Butor ». *Ecrire le voyage*. Paris : Presses Universitaires de la Sorbonne Nouvelle.
- Borer A. & Bouvier N., Coatalem J.-L., et al. (1992). *Pour une littérature voyageuse, le regard littéraire*. Bruxelles : Complexe.
- Calvet, J.-L. (1974). *Linguistique et colonialisme*, Paris : Payot.
- Cordonier N. (1995). *Max-Anély et les fantômes : les débuts littéraires de Victor Segalen*. Paris : Kimé, coll. Détours littéraires.
- Cogès G, (2004). *Les écrivains voyageurs au XX^{ème} siècle*. Paris : Le Seuil.
- Dambre M. & Gosselin M. (dir.) (2001). *L'Eclatement des genres au XX^{ème} siècle*. Paris : Presses Universitaires de la Sorbonne nouvelle.
- Delaplace A. (2007). « Intermittences » et « moments de vie » : l'esthétique de la discontinuité chez Marcel Proust et Virginia Woolf ». *TRANS, séminaire*, Disponible en ligne : <http://trans.revues.org/493> [consulté le 16 janvier 2013].
- Détrie M. (1997). « L'inscription de la langue et de l'écriture chinoise dans l'œuvre de Victor Segalen ». *Cahiers Victor Segalen*, n° 3. pp. 63-68.
- Dollé M. (1997). *L'écrit des dits perdus*. Paris : L'Harmattan.
- Germe E. (2001). *Segalen, l'écriture, le nom, architecture d'un secret*. Paris : P.U.V.
- Gontard M. (1990). *Victor Segalen, une esthétique de la différence*. Paris : L'Harmattan.
- Grand, A-M. (1990). *Le moi et l'expérience du vide*. Paris : Klincksieck.
- Kin H. (1993). « Stèles : épigraphes chinoises et stratégie d'une écriture transculturelle ». *Cahiers Victor Segalen*, n° 2. pp. 39-44.
- Le Dù J. (1980). « Sociolinguistique et diglossie : le cas du breton ». In Gardin, B. (dir.). *Sociolinguistique, approches, théories, pratiques*, actes du colloque organisé du 27 novembre au 2 décembre 1978. Le Havre : Presses Universitaires du Havre. pp. 153-165.
- Ferguson C. (1959). "Diglossia Word". In Gilioli P. (Ed.). *Language and Social Context*. London: Penguin Book. pp. 232-235.
- Fichman J. (1971). *Sociolinguistique*. Bruxelles & Paris : Borer & Nathan.
- Glissant E. (1996). *Introduction à la poétique du divers*. Paris : Gallimard.
- Kristeva J. (1991). *Etrangers à nous-mêmes*. Paris : Folio.
- Lavillemarqué H. (1981). *Barzaz Breiz*. Paris : Maspéro.
- Lossec H. (2010). *Les Bretonnismes*. Morlaix : Skol Vreizh.
- Liotard F. (1979). *La Condition postmoderne*. Paris : Minuit.
- Levinas E. (1995). *Altérité et transcendance*. Fontfroide : Fata Morgana.

Macé G. (1980). *Nerval, Corbière, Rimbaud, Mallarmé, Segalen*. Paris : Gallimard.

Merleau-Ponty M. (2002). « La perception d'autrui et le dialogue ». *La prose du monde*, chapitre V. Paris : Ellipses.

Postel P. (1995). « Victor Segalen, archéologue et critique d'art, ou les chemins de l'âme ». In Berne M. (dir.). *Victor Segalen, voyageur et visionnaire*. Paris : B.N.F.

Prunet A. (2007). *Poétiques du voyage au XX^{ème} siècle*. Thèse de doctorat, Paris 8-Vincennes.

Œuvres de Segalen et correspondance

Segalen V. (1995). *Œuvres complètes*. Paris : Robert Laffont.

A Dreuz an Arvor

Essai sur l'exotisme

Les Immémoriaux

Pensers païens

Le Maître du jouir

Gauguin dans son dernier décor

René Leys

Le Fils du ciel

Stèles

Peintures

Equipée

Briques et tuiles

Segalen V. (2007). *Correspondance*. Paris : Fayard.

Langues de lecture et littératures de genre

Pratiques et représentations d'adultes plurilingues

Marie Rivière

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 – Diltec (EA2288)

1. Débats sur les littératures de genre

En référence aux célèbres collections des éditions Gallimard, on oppose fréquemment la littérature « blanche », celle avec un grand L, aux littératures « noire », « rose »¹, etc., qui constituent les « paralittératures ». Ces différents genres sont repérables aux maisons d'édition ou collections qui les font paraître² et par leur degré de reconnaissance par ces instances légitimantes que sont les critiques culturels, les jurys des prix littéraires, les institutions scolaires et universitaires.

Une catégorisation relativement courante chez les professionnel-le-s du livre permet d'éviter l'usage d'un préfixe dépréciatif : celle qui distingue la « littérature générale » (« blanche ») des « littératures de genre ». Sous cette large étiquette sont notamment regroupés les fictions policières et d'espionnage, les thrillers et romans d'épouvante, les séries de romans d'aventure, les œuvres de science-fiction ou fantasy. On y retrouve la littérature érotique et les romans sentimentaux auxquels s'ajoute, depuis les années 1990, la chick lit (« littérature de poulettes ») dont *Sex and the City* de Candace Bushnell est un exemple célèbre. La littérature jeunesse ne sera pas évoquée ici. Il sera en revanche question de livres d'humoristes, dont l'appartenance même à la (para)littérature est sujette à discussion, bien qu'ils puissent être publiés dans des collections de théâtre, comme c'est le cas de deux titres mentionnés par un lecteur (voir section 4.2). Enfin, on tiendra compte des lectures de romans historiques grand public, lesquels constituent un des principaux réservoirs de « best-sellers programmés » (Nora, 2009).

Les publications de ce type ont longtemps été absentes ou du moins peu présentes dans les cours de langue. Depuis la fin des années 1970, on a pu observer une certaine diversification des supports recommandés par les didacticien-ne-s, qui a fait entrer la chanson, la publicité, la bande dessinée et quelques « mauvais genres »³ littéraires dans les salles de classe. Les littératures de genre ont en partie bénéficié du fait que la « réhabilitation de l'écrit, et en particulier de la lecture » (Cornaire, 1999 : 8) effectuée par l'approche communicative s'est accompagnée d'une démythification relative de la littérature, considérée comme un « moyen de communication » parmi d'autres (Cornaire, 1999 : 8). Elles ont également profité du

¹ À propos des « couleurs » des collections (para)littéraires, voir Canvat, 2007a.

² « Les best-sellers et les sous-genres dits de paralittérature comme le polar et la science-fiction paraissent le plus souvent dans des collections spécifiques, comme par exemple la collection “Best-Sellers” chez Laffont. » (Sapiro, 2010 : 23).

³ Pour une analyse de cette expression, voir Canvat, 2007b : 9-10.

« passage de la centration sur les méthodes (de l'enseignement) à une centration sur l'apprenant » (Séoud, 1997 : 118) et de la valorisation de l'autonomie (Barbot, 2001), qui ont entraîné des interrogations sur le « plaisir de lire » en langue étrangère et les différentes manières de le susciter (Médioni, 2010 ; Séoud, 1997). Avec les travaux sur l'interculturel et le développement d'une « approche anthropologique des textes » (Demougin, 2006 ; Gohard-Radenkovic, 2005 ; Rosset, 2007), les œuvres littéraires sont désormais souvent présentées comme des moyens de se familiariser non pas avec « La Culture », officielle et dominante, mais avec les cultures d'une langue, y compris les cultures « périphériques » (antillaises, québécoises, suisses, etc., dans le cas du français). On peut donc dire qu'on est passé – ou en train de passer – d'une « didactique **de** la littérature » à une « didactique **des** littératures » (Riquois, 2009 : 515, elle souligne).

L'admission des littératures de genre semble toutefois relativement limitée. Les « grands classiques » n'ont pas disparu des classes ni des manuels et les ouvrages contemporains de littérature « blanche » ont souvent la part belle. Dans un corpus de 20 méthodes généralistes de français langue étrangère, publiées en France entre 1999 et 2008, Estelle Riquois n'a trouvé que 8 % de textes appartenant au genre policier et 4 % à la science-fiction (Riquois, 2009 : 200).

Les romans policiers paraissent en effet plus prisés que les autres genres, comme en témoignent des sites internet (Fournier & Perrot, nd ; Laspeyres & Schott, 2002-2004) ou le dossier que la revue suisse *Babylonia* leur a consacré en 2010 (Mascetti & Venturelli, 2010). C'est dans le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD), notamment de l'anglais de spécialité, que d'autres genres trouvent grâce aux yeux des chercheurs et chercheuses. Michel Petit a commencé par montrer l'intérêt de la « fiction à substrat professionnel » (FASP), soit des thrillers spécialisés à grand succès dont le cadre, les ressorts de l'intrigue et l'énigme même sont étroitement liés à un milieu professionnel donné : médical (romans de Robin Cook), juridique (John Grisham), militaire (Dale Brown), etc. (Petit, 1999). À sa suite, des didacticien-ne-s du même secteur ont évoqué des ouvrages de fiction n'étant pas forcément des thrillers, tels que les best-sellers historiques (Trouillon, 2005) ou la chick lit (Hardy, 2005).

Ces questionnements font écho à des recherches initiées plus tôt, en didactique de la littérature. La possible exploitation des pratiques extrascolaires de lecture et le potentiel pédagogique des littératures de genre ont notamment été étudiés par Yves Reuter (1986 ; 2001) et Karl Canvat.

Aujourd'hui, les « mauvais genres » sont une composante essentielle de l'univers culturel, ils occupent une place centrale dans le système éditorial moderne, et comme ils sont les plus abondamment lus et les plus largement reconnus par beaucoup de lecteurs comme littérature, et seule littérature, ils touchent une large fraction du corps social. Diffusés sous la forme de livres de poche, ils nous entourent, s'imposent à notre regard dans tous les kiosques des gares, dans les boutiques d'aéroports, dans les offres spéciales des journaux et revues, dans les grandes surfaces. Si bien que l'on est en droit, aussi, de s'interroger de leur succès auprès de ceux que l'on appelle « les faibles lecteurs », les lecteurs « précaires », ceux qui lisent le moins. D'autant que le goût de la lecture naît et se développe, comme l'attestent certaines enquêtes et plusieurs autobiographies d'écrivains, dans ces livres exclus du monde scolaire et perçus comme des divertissements futiles (Canvat, 2007b : 11).

S'il éveille la curiosité des un-e-s, ce succès des littératures de genre peut être source d'inquiétude pour d'autres. Dans le contexte de la mondialisation culturelle, l'accroissement

des flux transnationaux de livres « s'accompagne d'une domination croissante de l'anglais et d'un essor des genres de livres à rotation rapide, jeunesse, polar, roman rose, best-sellers, parmi lesquels les traductions de l'anglais sont surreprésentées par rapport aux autres langues » (Sapiro, 2008b : 396).

Aux craintes suscitées par l'hégémonie linguistique et culturelle anglo-saxonne s'ajoute parfois la peur de « l'effondrement général des frontières et des hiérarchies culturelles » (Lahire, 2004 : 672), hiérarchies qui « distinguaient, il y a peu encore, culture noble et culture de masse » (Lipovetsky & Serroy, 2008 : 114)⁴. La légitimation des littératures de genre participerait d'une désacralisation de la « haute » culture, d'un « abaissement des barrières entre loisir, apprentissage de savoir et offres de salut » (Collovald & Neveu, 2004 : 323-324) qui aurait pour conséquence, entre autres, d'atténuer voire d'anéantir l'opposition entre la « bonne » et les « mauvaises » littératures.

2. Lecteurs et lectrices plurilingues

Les pratiques de lecture de littératures de genre et leur éventuelle légitimation concernent la didactique des langues, car elles interviennent dans le choix de supports d'enseignement, mais aussi parce qu'elles influent sur la réception des apprenant-e-s. Ces derniers ont d'ailleurs souvent lu des œuvres de ce type ou sont susceptibles de le faire dans le cadre privé. En suivant les recommandations de chercheur-e-s qui incitent à « élargi[r] le "terrain" de la classe à d'autres situations sociales dans lesquelles sont impliqués les acteurs de l'enseignement /apprentissage, acteurs et locuteurs sociaux avant tout » (Blanchet & Rispaïl, 2011 : 65), il peut être intéressant de se pencher sur les comportements d'adultes plurilingues dès lors que leurs lectures ne sont plus prescrites par le contexte scolaire.

Ce travail se situe dans le courant des études européennes sur le plurilinguisme qui considèrent toutes les langues et variantes de langues, premières et étrangères⁵, utilisées par un individu comme faisant partie d'un unique répertoire linguistique et culturel (Coste, 2002 : 117 ; voir aussi Beacco, 2008). Cette perspective met l'accent sur « les fonctions et certains fonctionnements du plurilinguisme et du pluriculturalisme d'acteurs sociaux "ordinaires", plus que sur le rôle de l'école dans le maintien ou le développement de cette pluralité » (Coste, Moore et Zarate, [1997] 2009 : 15 ; voir aussi Kern & Liddicoat, 2008). C'est donc moins leur apprentissage ou leur degré de maîtrise de chacune de leurs langues qui nous intéresse ici que l'usage que les lecteurs et lectrices en font dans leur vie quotidienne.

Les plurilingues lisent-ils des œuvres de littératures de genre ? Si oui, le font-ils plutôt en langue-s étrangère-s ou dans leur-s langue-s première-s ? Dans quelle mesure les statuts des langues et l'illégitimité des textes interviennent-ils dans le choix de la langue de lecture ? Quelles représentations sociales⁶ peuvent inhiber, favoriser ou simplement accompagner les

⁴ Bernard Lahire, Gilles Lipovetsky et Jean Serroy rapportent de telles appréhensions sans les partager, ou alors de façon très nuancée.

⁵ L'expression « langues premières » désigne ici les langues familiales et de première scolarisation que les lecteurs et lectrices ont acquises, ne serait-ce qu'à l'oral, avant l'âge de 10 ans ; les « langues étrangères » sont celles dans lesquelles les personnes ont acquis une certaine autonomie à l'adolescence ou à l'âge adulte, même si elles ont pu y être initiées plus tôt dans le cadre scolaire.

⁶ Le terme « représentations » est ici utilisé dans le sens que lui donne Sofia Stratilaki, c'est-à-dire non

pratiques de lecture de genres ?

Cette contribution tentera d'apporter quelques éléments, sinon de réponse à ces questions, du moins de réflexion, à partir des témoignages de 16 individus plurilingues : 7 hommes et 9 femmes. Ces personnes étaient âgées de 20 à 83 ans et vivaient en Europe de l'Ouest (Île-de-France, Catalogne, Suisse romande et Pays basque français) au moment des entretiens, la plupart en situation exolingue. Elles travaillent ou étudient dans des domaines divers (enseignement, banque, droit, restauration, médecine, etc.). Si toutes ne sont pas nées dans des familles à fort capital économique ou culturel, elles ont acquis ou sont en train d'acquérir un important capital scolaire, avec des diplômes de deuxième ou troisième cycle. Leur point commun est d'avoir lu des livres en au moins 3 langues au cours de leur vie, tous genres éditoriaux confondus.

Chacun de ces individus dispose d'une compétence plurilingue, plurilittérée et pluriculturelle « **en déséquilibre**, à la fois complexe et dynamique » (Moore, 2006 : 179, elle souligne ; voir aussi Coste, 2002 : 118-119). Leurs niveaux dans leurs différentes langues, la fréquence de leurs usages et les rapports affectifs qu'ils entretiennent avec elles sont donc très variables et sujets à évolution dans le temps. En outre, les motivations qui sous-tendent leurs pratiques de lecture sont rarement d'un seul tenant : lire pour apprendre ou se perfectionner dans une langue et lire pour se divertir sont, dans le cas des lectures de « mauvais genres », particulièrement entremêlées.

Les quantités de livres lus en moyenne par les un-e-s et les autres sont également diverses. Certain-e-s sont de grand-e-s lecteurs et lectrices, qui lisent beaucoup de livres – et notamment de romans – par an ; d'autres déclarent lire un ou deux livres par mois ; d'autres enfin lisent peu (moins de 10 livres par an) durant leur temps libre. Tou-te-s signalent des variations dans leurs pratiques en fonction de leurs obligations professionnelles, de leur état de santé ou de leur situation familiale.

3. Pratiques de lecture de littératures de genre

3.1. En lire ou pas

Sur 16 personnes rencontrées, 13 évoquent des lectures effectives de romans et nouvelles de genre : pratiques ponctuelles ou limitées à une époque de leur vie pour 7 d'entre elles, pratiques régulières ou relativement importantes pour 5 personnes. Notons que ces 5 individus ne sont pas forcément les moins lecteurs : si Isaac et Mi-Ying lisent peu – tous types de livres compris –, Anne, Samar et Violeta sont plutôt des moyennes ou grandes lectrices.

Les moins friands de genres n'ont pas justifié leur abstinence par des jugements négatifs, ni fait part d'aucun mépris. À l'instar de celles et ceux qui déclarent ne pas lire de théâtre ou de poésie, les « allergiques » à telle ou telle littérature de genre mettent surtout en avant leur incapacité individuelle à apprécier certains types d'œuvres.

seulement comme « des images stabilisées propres à des sujets ou à des collectivités », mais aussi comme « des versions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions situées entre les acteurs sociaux, et [qui] permettent de comprendre, à différents niveaux, leurs comportements linguistiques » (Stratilaki, 2011 : 306-307).

Gulo : J'ai essayé de lire des romans policiers, j'aime pas trop ; j'ai pas réussi.

Dani : [...] Disons que ce que je lis le moins, c'est les science-fiction – j'ai du mal, je sais pas pourquoi.

Alors que ces personnes voient dans le genre une difficulté en soi, les amatrices et amateurs de genres sont ceux qui insistent le plus sur les fonctions relaxantes, divertissantes de la lecture, toutes langues confondues.

Anne : [...] Vu que je n'ai plus d'obligations professionnelles, je lis pour me divertir, pour me détendre, pour... Surtout pas pour me poser des problèmes ! Donc je suis un mauvais sujet !

L'enquêtrice : Et tes motivations quand tu ouvres un bouquin, c'est quoi ?

Isaac : Qu'il m'accroche. Qu'il m'accroche et qu'il me prenne pas trop la tête. [rire] Non, mais qu'il me prenne pas trop la tête, non... c'est pas ça ! Plus qu'il m'accroche...

Samar : [...] Si j'ai du temps libre, je prends quelques romans policiers. C'est en général quand je suis en vacances ou que je prévois de prendre l'avion... J'en prends plusieurs et voilà. Ou que je suis très déprimée et que je veux pas sortir de mon trou [rire].

Les autres lecteurs et lectrices ne considèrent pas pour autant la lecture comme une activité dénuée de plaisir, mais ils le trouvent plus volontiers en lisant de la littérature légitime ou d'autres types de publications (bandes dessinées, magazines, etc.).

Taiga : Mangas, je lis certains mangas, notamment un qui s'appelle One peace. Mais en japonais. C'est une histoire d'un... l'histoire de Vikings. Et c'est très... Bon, c'est pas enfantin parce que même les adultes le lisent – bon peut-être que les adultes sont enfantins aujourd'hui, mais... En tout cas parfois ça me fait du bien parce que ça me vide la tête et je reçois avec toute ma passivité et je peux lire en oubliant les problèmes réels et assez violents du quotidien. C'est une échappatoire, oui, les mangas.

3.2. Lectures déclarées

Dans les titres de livres et noms d'auteur-e-s cités lors des 16 entretiens, les œuvres de littérature générale sont dix fois plus mentionnées que celles de littératures de genre. Il est vrai que, dans l'ensemble, les personnes rencontrées lisent de préférence des romans de littérature générale contemporains ou des classiques du XX^{ème} siècle. Mais cette faible représentation des œuvres de genre est aussi due au fait, signalé entre autres par Bernard Lahire, qu'elles « sont souvent “sans nom” »⁷, c'est-à-dire qu'elles font plus facilement l'objet d'oubli ou de déni. En outre, ces œuvres sont fréquemment déclinées en séries, ce qui minimise la place occupée par leurs références, car les lecteurs et lectrices citent la série comme un ensemble (« les Maigret », « les Pepe Carvalho »), sans préciser le titre de chaque volume.

⁷ « La deuxième grande difficulté lorsqu'on veut faire parler de produits peu légitimes, c'est qu'ils sont souvent “sans nom” : [...] on a lu un roman de science fiction ou un roman policier dont on ne se souvient plus ni du titre ni du nom de l'auteur [...]. On voit à ce propos que la notion même d'“auteur” a déjà partie liée avec les instances de consécration de la légitimité culturelle. Il existe bien sûr des “auteurs” peu légitimes et très connus (Barbara Cartland, Stephen King, Marie Higgins Clark, Paul-Loup Sulitzer, Gérard de Villiers, Guy des Cars, etc.), mais, de façon générale, le nom d'auteur consacre l'originalité d'un style, d'une manière d'écrire » (Lahire, 2004 : 742).

Mi-Ying est la seule à n'évoquer aucune œuvre légitime lue de son plein gré. Cette lectrice taïwanaise de 39 ans déclare que « les trucs très littéraires » lui donnent « mal à la tête » et préfère de loin ce qu'elle appelle les « trucs de kung-fu ». Ces romans *wuxia*, très populaires en Chine, sont à la fois des romans d'aventures et historiques, qui mettent en scène des chevaliers errants épris de justice et de liberté. Elle n'a pas fini le tome de *Harry Potter* qu'on lui avait prêté en anglais – langue qu'elle maîtrise parfaitement, ayant fait ses études aux États-Unis. En revanche, elle a aimé le best-seller historique d'Arthur Golden, *Mémoires d'une geisha*, originellement écrit en anglais mais qu'elle a lu traduit en français.

Dans l'ensemble des entretiens, les titres de littératures de genre les plus cités sont des romans policiers ou d'espionnage (lus par 6 personnes différentes), suivis par les romans historiques grand public (4 personnes), puis par les romans de science-fiction et fantasy (5 personnes). La moitié des références concernent des auteur-e-s de best-sellers (Stieg Larsson, Ken Follett...). Un tiers des auteur-e-s évoqué-e-s sont des classiques (Arthur Conan Doyle, Agatha Christie...) car, comme l'a fait remarquer Jean-Marc Gouanvic, « il existe des classiques pour chaque genre de texte », même si « les œuvres classiques n'échappent pas à la hiérarchisation en vigueur dans l'ensemble des biens symboliques » (Gouanvic, 2009 : 305).

On pourrait émettre l'hypothèse que le fait de lire un best-seller – soit un ouvrage qui a été lu par un très grand nombre de personnes – ou un classique est plus facile à assumer, donc à déclarer. D'ailleurs, les seuls textes à caractère érotique ayant été mentionnés sont des classiques : un livre du marquis de Sade (1740-1814), lu en français par Milda, et le *Jin Ping Mei*, œuvre chinoise du XVI^{ème} siècle lue dans une traduction anglaise par Akhil. Toutefois, la prédominance des best-sellers et des « long-sellers » devenus classiques peut s'expliquer simplement par la très large ou très durable diffusion de ces œuvres⁸.

4. Littératures de genre et langues de lecture

4.1. En langues dominantes ou dominées

Les études sociologiques du marché des traductions font apparaître une surreprésentation de l'anglais, comme langue-source, dans ces genres « à grande production » que sont les policiers, les thrillers ou les romans sentimentaux, et une plus forte présence de langues dominées dans les traductions de théâtre ou de poésie (Sapiro, 2008a : 188 ; Bokobza & Sapiro, 2008 : 163). Chez les lecteurs et lectrices plurilingues interrogé-e-s, la moindre diversité linguistique, ainsi que la prédominance de l'anglais et d'autres langues centrales (français, espagnol, chinois, allemand) sont en effet évidentes pour l'accès aux littératures de genre. Seul le catalan est utilisé par une lectrice pour lire des romans noirs ; l'hébreu est mentionné à une reprise par un lecteur.

Ce phénomène est lié, d'une part, au fait que les ouvrages de genre sont produits en plus grande quantité dans des langues et surtout dans des cultures dominantes, notamment les cultures britannique et américaine. D'autre part, les « grandes » langues jouent un rôle véhiculaire dans la circulation des textes⁹ et ont ainsi tendance à devenir des langues

⁸ L'avenir nous dira si le succès international annoncé de *Fifty Shades of Grey* de E. L. James favorisera ou non la légitimation des genres érotique et sentimental.

⁹ « [...] la communication entre les groupes périphériques passe souvent par un centre. Ce qui est traduit d'une

privilegiées d'accès aux œuvres traduites. Rien d'étonnant, donc, à ce que les lectures évoquées ici soient majoritairement effectuées en langues dominantes.

4.2. En langues premières ou étrangères

Parmi les 4 lecteurs plurilingues qui apparaissent dans *La Culture des individus* de Bernard Lahire se trouve « un gynécologue-obstétricien issu des classes moyennes », français, âgé de 59 ans. Récemment retraité, ce grand lecteur lit surtout de la littérature policière, principalement en anglais ou en allemand. Il explique :

Comme je lis souvent des policiers, les lire en français ça me donne mauvaise conscience et les lire en anglais ça me donne bonne conscience (in Lahire, 2004 : 578).

Plus loin, on découvre qu'il a lu Georges Simenon traduit en anglais :

Au tout départ, j'ai fait parce que Simenon a un vocabulaire très limité et Simenon en anglais c'est vraiment archi facile (in Lahire, 2004 : 578).

La suite du portrait nous apprend qu'il n'apprécie guère la littérature de vampires, même en anglais, mais qu'il a pu lire des romans sentimentaux, notamment en allemand. Le changement de langue est ici explicitement présenté comme un moyen d'accéder à des œuvres perçues comme peu légitimes par le lecteur lui-même. Un comportement, qualifié de « singularité linguistique » dans l'ouvrage de Bernard Lahire, mais qui n'est peut-être pas exceptionnel.

Deux des lectrices interrogées usent apparemment de la même stratégie¹⁰. Anne, Allemande vivant à Genève depuis plusieurs décennies, a lu les enquêtes du commissaire Maigret traduites en espagnol, en dépit de sa bien meilleure maîtrise du français. La visite des bibliothèques de son appartement a confirmé sa tendance à lire des œuvres policières ou d'espionnage en anglais, en français ou en espagnol. Les romans de John Le Carré ou de Donna Leon, pour ne citer qu'eux, sont d'ailleurs rangés dans une chambre avec les guides de voyage, tandis que des romans plus légitimes trônent dans le salon¹¹.

Samar, libano-française, semble elle aussi avoir un peu honte de lire des œuvres de genre. Elle ne cite aucun nom d'auteur-e de ces genres, alors qu'elle se souvient d'auteur-e-s plus avouables. Elle ne compte pas les livres policiers ou de science-fiction dans le calcul de ses lectures privées.

Samar : Euh, je dois dire en moyenne... C'est très variable, parce qu'il y a des genres de romans que je lis plus vite que d'autres : c'est les espèces de romans à suspense, quoi,

langue périphérique vers une autre dépend de ce qui est traduit de ces langues périphériques vers les langues centrales. En d'autres termes : plus une langue est centrale le système mondial de la traduction, plus elle a la capacité de fonctionner comme un intermédiaire, ou une **langue véhiculaire**, c'est-à-dire comme un moyen de communication entre les groupes linguistiques qui sont eux-mêmes périphériques ou semi-périphériques.» (Heilbron, 2009 : 264, il souligne).

¹⁰ Milda pourrait leur être ajoutée, mais ses références aux littératures de genres étaient trop ténues pour qu'on puisse vraiment comprendre son attitude sur ce point.

¹¹ Si c'est en allemand qu'Anne a lu les œuvres de Karl May – écrivain allemand de la fin du XIX^e siècle, célèbre pour ses romans d'aventures dans un Far West très fantaisiste –, qu'elle qualifie d'« écrivain merveilleux », une remarque à propos des bandes dessinées, qu'elle n'irait pas acheter en allemand, confirme l'hypothèse de lectures moins inhibées en langues étrangères qu'en langue première.

les romans policiers surtout, de science-fiction dans une moindre mesure, ceux-là, je peux les... Quand j'en lis je peux en lire beaucoup d'affilée. En les excluant, les autres types de livres, je dois lire en moyenne, en fonction des mois, trois ou quatre livres par mois.

C'est pourtant grâce à ces livres peu légitimes qu'à « 23-24 ans » elle s'est mise à lire en anglais, langue qu'elle détestait durant sa scolarité et avec laquelle elle se déclare « réconciliée ».

Plus nombreux sont celles et ceux, dans ce corpus, qui ont tendance à lire des littératures de genre dans leur-s langue-s première-s. C'est en catalan et castillan que Violeta lit la majorité de ses polars et thrillers. C'est en espagnol que Michelle, chilienne, a « presque tout lu » d'Alejandro Jodorowsky, auteur de science-fiction et d'essais ésotériques. C'est dans leur ou une de leur langue première (anglais ou français), qu'Adrien et Oihana ont respectivement lu de la science-fiction et des best-sellers historiques.

Oihana : [...] Et ça m'a fait pareil avec Ken Follet, Les Piliers de la terre.

L'enquêtrice : Tu lisais...

Oihana : En français aussi. J'ai pas pu m'arrêter ; j'ai lu pendant trois jours, j'ai pas mangé. Et... oui. C'est souvent ça. Je me fais souvent manger par les livres. Katherine Pancol aussi, je me fais manger.

Cette propension apparaît d'une façon nuancée chez Isaac. Ce Franco-Canadien évoque des lectures plutôt légitimes en anglais ou en espagnol, alors que les romans qu'il a lus dans son français natal sont surtout des romans historiques grand public (Christian Jacq), de science-fiction (Bernard Werber) ou policiers (Jean-Claude Izzo). Toutefois, c'est en catalan, langue apprise à l'âge de 17 ans, qu'il a lu les livres des humoristes Pepe Rubianes et Andreu Buenafuente. La ligne de partage ne passe pas, pour lui, entre sa langue première et ses langues étrangères, mais entre des langues de scolarisation et de socialisation au sens large (anglais, espagnol) et ses langues de l'intimité ; le français de sa famille et le catalan de son couple servant d'accès aux littératures les moins légitimes.

L'échantillon est trop réduit pour tirer des conclusions généralisables, on peut tout au moins constater que la tendance au « relâchement » littéraire apparaît ici plus fréquente en langues premières. Plusieurs hypothèses, non exhaustives et non exclusives, peuvent expliquer cette tendance :

- soit la plupart des personnes interrogées assument leurs lectures peu légitimes et n'ont donc pas recours à des langues étrangères pour les lire ;
- soit, quitte à lire en langue étrangère, elles en profitent pour acquérir du capital symbolique et lisent en priorité des classiques ou des auteur-e-s contemporain-e-s reconnu-e-s ;
- soit, comme on va le voir, elles préfèrent ne pas risquer de perdre une miette de leurs lectures de genre en les lisant en langues étrangères – en particulier lorsqu'il s'agit de polars où le moindre détail peut être déterminant pour la compréhension de l'histoire.

5. Des représentations contradictoires

5.1. Des œuvres « faciles »

Le médecin retraité de *La Culture des individus* évoquait la « facilité » des livres de Simenon. Cette représentation du polar « facile », revient dans les propos de Stéphane, qui explique ainsi pourquoi elle a commencé à lire en anglais avec un roman d'Agatha Christie¹². Annie Collovald et Erik Neveu ont finement analysé le caractère ambivalent de ce lieu commun.

Parce que, sans manières, sans vaines complications stylistiques, « faciles » et « rapides » pour reprendre deux adjectifs fréquents, les récits policiers seraient associés à une idée d'absence de ticket d'entrée culturel, à une lecture moins investie. De semblables rapports au policier peuvent exister. [...] Mais l'échange avec Jane manifeste aussi combien ses lectures policières sont plus souvent actives, chargées de sens, investies. Penser la lecture policière comme un pis-aller ou une simple facilité serait doublement erroné. On verra bientôt, à travers le thème des conventions, que le plaisir des récits policiers comporte, lui aussi, ses préalables, une forme d'alphabétisation au genre (Collovald & Neveu, 2004 : 174-175)¹³.

De fait, Violeta et Samar, grandes amatrices de polars, mettent en avant une nécessité de suivre l'histoire dans ses moindres détails – donc une intolérance à l'ambiguïté – plus forte pour les romans à suspense que pour des œuvres de littérature générale.

Samar : [...] D'ailleurs je n'en lis dans aucune autre langue, pour les romans policiers en particulier, parce que là ça m'ennuierait vraiment de ne pas comprendre [rire]. Là c'est fatalement en français ou en anglais.

5.2. Traduction ou version originale

L'idée que les littératures de genre seraient plus faciles devrait encourager leur lecture en version originale. Paradoxalement, la moindre légitimité de ces œuvres a aussi pour effet de rendre secondaire, chez certaines personnes, l'opposition entre traduction et version originale. Anne, malgré sa prédilection pour les VO, peut, comme on l'a vu, lire Simenon en espagnol ou Agatha Christie en français et en espagnol.

Cette attitude est cependant loin d'être commune à toutes les personnes rencontrées. Ush, linguiste israélien vivant à Genève, déclare :

¹² Ce choix d'Agatha Christie comme première lecture en anglais semble être assez fréquent. On le retrouve dans cet extrait d'une biographie linguistique traduit de l'allemand : « Ma mère est incroyable je suis allée la voir j'ai dit t'as pas un livre facile pour moi en anglais parce qu'elle m'a dit toujours oui on apprend en lisant mais c'est sans doute pas ce qu'elle voulait dire j'ai dit t'as pas un livre facile pour moi et elle ah va à un rayon de sa bibliothèque et prend un roman policier d'Agatha Christie me le donne et dit oui y'a beaucoup de dialogues alors tu vas comprendre et moi alors hum j'ai naturellement rien compris [...]. » Témoignage recueilli par Daniela Zappatore, cité par Georges Lüdi (2005 : 150).

¹³ Patrick Parmentier remarque de son côté : « Tout se passe comme si la question de la qualité ou de la plus ou moins grande difficulté des textes ne se posait jamais en science-fiction. » (Parmentier, 1988 :137). Sur l'importance de la réception lectorale dans le genre policier, voir : Fraisse & Mouralis, 2001 : 229-239.

Et ça m'arrive aussi de lire – ma mère m'a récemment donné une traduction de Simenon, traduit en hébreu, elle m'a donné deux-trois livres. J'ai commencé mais après j'ai arrêté : c'est pas la peine que je lise Simenon en hébreu alors que je peux le lire... C'est intéressant du point de vue de comparaison, mais pas pour le plaisir.

Samar indique que, s'il lui arrive de lire des polars en français, « il ne faut pas que ce soit de l'anglais traduit ». La conscience de l'illégitimité du genre ne la rend donc pas moins exigeante en matière de style. Anne elle-même, évoquant ses lectures de Simenon, insiste sur la qualité de la traduction castillane :

Anne : [...] Simenon a été traduit en espagnol d'une façon impeccable. Les Espagnols, quand ils s'y mettent, ils sont très littéraires. Ils sont très attentifs pour capter les – disons l'atmosphère, le style de l'auteur.

Enfin, Violeta ne prête guère attention à la langue de lecture lorsqu'il s'agit d'un roman noir traduit d'une langue qu'elle ignore. C'est ainsi qu'elle a lu chacun des trois tomes de *Millénium* de Stieg Larsson dans une langue différente : castillan, catalan et français. Cela lui était égal car, dit-elle, “es como ver una película” (« c'est comme regarder un film »). Pourtant, elle ne supporterait pas de lire les romans de Manuel Vázquez Montalbán traduits en catalan ni dans aucun autre idiome. Installé depuis longtemps dans sa “memoria lectora” (« mémoire lectorale »), le détective Pepe Carvalho est, sans conteste, “un personaje en castellano” (« un personnage en castillan »).

6. Des genres légitimés ?

Ces discours sur les littératures de genre et les langues dans lesquelles elles sont lues témoignent de l'ambiguïté de leur statut. Tandis que la chick lit et, plus encore, les romans sentimentaux restent très illégitimes (Olivier, 2007), une partie des romans noirs et, dans une moindre mesure, de science-fiction ont été reconnus par les instances légitimantes (Bokobza, 2008 ; Raynal, 2007). Les romans de Georges Simenon ont rejoint en 2003 les œuvres complètes du marquis de Sade (depuis les années 1990) dans la prestigieuse collection « La Pléiade ».

Quelques-unes des personnes interrogées témoignent de l'« anoblissement » (Lahire, 2004 : 85) de ces genres littéraires. Lorsque Milda, Lituanienne de 27 ans, émet le souhait de commencer à « lire la littérature en langue anglaise », c'est un auteur américain de polars, Dennis Lehane, qu'elle met en tête de sa liste.

Akhil, Indien de 39 ans, aborde cette question sous l'angle du fossé entre générations. S'il se déclare « ouvert à l'idée qu'un roman policier représente de la grande littérature » et voit *Les Frères Karamazov* comme un polar¹⁴, son père n'est pas du même avis. Lucide, Akhil se demande si une différence similaire n'apparaîtra pas entre son tout jeune fils et lui-même d'ici quelques années. Le fait qu'Anne, 83 ans, et Samar, 27 ans, puissent ressentir le besoin de changer de langue pour lire des policiers nuance toutefois cette idée d'une légitimation selon les classes d'âge.

Stéphane, une Française âgée de 27 ans ayant des goûts globalement très légitimes, émet

¹⁴ L'opinion d'Akhil est entre autres partagée par Patrick Raynal (2007 : 139). Cette position participe de ce qu'Annie Collovald et Erik Neveu nomment « la démarche de désenclavement-légitimation » qui concerne notamment le polar historique (Collovald & Neveu, 2004 : 77-78).

elle aussi l'hypothèse d'une « question de génération ». Mais elle observe que seuls **certains** romans noirs – tout comme **certaines** bandes dessinées – sont devenus des lectures avouables¹⁵. Cette remarque rend bien compte de la reconnaissance d'œuvres de genre comme celles de Manuel Vázquez Montalbán, qui sont, en fin de compte, mieux perçues dans certains milieux sociaux que des productions relevant de la littérature générale – par exemple les romans de Katherine Pancol appréciés d'Oihana.

Quoique sujette à des ajustements restreints de ce type, « l'opposition entre culture légitime et culture de masse continue ainsi à structurer la production culturelle, en la hiérarchisant en fonction du public-cible et de son capital culturel » (Sapiro, 2010 : 23 ; voir aussi Lipovetsky & Serroy, 2008 : 117). D'autres critères que le genre littéraire peuvent présider à la légitimation ou la dépréciation des œuvres, mais les « **guerres symboliques** perpétuelles qui se mènent dans toutes les régions du monde social » (Lahire, 2004 : 672, il souligne) garantissent la persistance des hiérarchies, et des représentations qui en découlent. Aux yeux des professionnel-le-s du livre comme à ceux des lecteurs et lectrices interrogé-e-s, il y a encore des « romans de gare ». Mais c'est parfois leur illégitimité même qui les rend attrayants, y compris aux yeux de celles et ceux qui goûtent la « bonne » littérature.

À l'instar de l'écrivain Dany Laferrière, qui estime que « si on veut connaître un pays, c'est par sa culture populaire qu'il faut commencer » (Laferrière, 2007 : 96)¹⁶, Stéphane présente la chick lit, en VO ou en traduction, comme un moyen aussi pertinent que les grands classiques pour comprendre une société étrangère. Son éloge paradoxal de ce qu'elle appelle « la littérature pour filles » témoigne à la fois de la dévalorisation persistante des livres destinés à un public supposé féminin et de leur intérêt culturel, puisqu'ils permettent, selon elle, de savoir « quelles sont les thématiques qui intéressent les gens [...] ce qui fait rêver les gens, ce qui les emmène ailleurs ».

Elle ajoute que cette littérature peut servir d'intermédiaire avec des œuvres d'autres genres, y compris les plus reconnus¹⁷. C'est bien à force de fréquenter des romans policiers et de science-fiction en anglais que Samar s'est mise à lire Ernest Hemingway ou Emily Brontë dans cette langue. Et Stéphane d'expliquer comment Jane Austen, qu'elle lit désormais en anglais dans le texte, est devenue l'une de ses auteures préférées :

Tiens, d'ailleurs, si j'ai relu Jane Austen, c'est grâce à Bridget Jones. Parce que je l'avais lue en français et j'avais pas trouvé ça transcendant. Et puis, à cause de tout ce délire dans Bridget Jones, tout ce délire qu'elle a avec Orgueil et Préjugés, le jour où j'ai eu le DVD entre les mains – j'étais à New York – ben, je l'ai regardé et je me suis dit : « Peut-être que c'est pas si mal ! » Et voilà, donc faut pas sous-estimer ce genre de littérature.

¹⁵ Bernard Lahire écrit que, si certains genres « mineurs » ont pu être anoblis, cela ne vaut que pour la partie de la production qui renonce au « commercial » (Lahire, 2004 : 85 et 605).

¹⁶ Sur la recherche d'informations culturelles, historiques ou sociales dans des romans policiers lus, à priori, en langue première, voir Collovald & Neveu, 2004 : 176-186.

¹⁷ L'inverse est également possible. Par exemple, lire l'article de Séverine Olivier (2007) sur le roman sentimental – texte universitaire, très légitime – peut donner grande envie de lire les romans d'amour de Nora Roberts.

Conclusion

Il ressort de cette analyse que, d'un individu à l'autre, les pratiques de lecture et les représentations liées aux littératures de genre sont complexes et souvent contradictoires. Les contraintes matérielles, telles que la richesse de l'offre éditoriale dans une langue donnée, semblent ici nettement plus influentes que les représentations sociales. En effet, l'intériorisation de l'illégitimité de certaines œuvres n'empêche pas leur consommation, de même que l'absence d'a priori sur ces genres ne pousse pas toujours à la lecture. On ne peut pas non plus tirer de conclusions hâtives sur les rapports entre genres éditoriaux et langues de lecture. Lire des « mauvais genres » en version originale n'apparaît pas nécessairement plus « facile » ni plus évident aux yeux de tous les lecteurs et lectrices. Chacun-e recourt à ses différentes langues de lecture, premières et étrangères, en fonction de ses représentations, sujettes à variation dans le temps, et de ses besoins sociaux, culturels et langagiers du moment.

La diversité des œuvres produites au sein des genres dits « paralittéraires » offre un large choix de supports potentiels pour l'apprentissage linguistique et la familiarisation culturelle. Les écarter des cours de langue, sous prétexte de leur moindre légitimité dans une société donnée, serait priver les apprenant-e-s de larges pans de la « culture générale » et de références d'autant plus partagées que ces livres auront été massivement diffusés. L'utilisation de tels ouvrages peut, en outre, donner lieu à des activités réflexives sur la fluctuation des statuts des œuvres dans le temps et l'espace, ainsi que sur les différents modes et critères de légitimation.

On ne peut cependant partir du principe que la lecture de romans noirs, sentimentaux, historiques ou de science fiction sera forcément couronnée de succès ou, à l'inverse, vouée à l'échec dans un cours de langue. Il y a fort à parier que, dans un groupe-classe, certain-e-s seront susceptibles d'apprécier particulièrement ce type de lecture, quand d'autres préféreront des genres littéraires plus légitimes. Celles et ceux qui n'aiment pas du tout lire des livres ne seront pas inévitablement « convertis » par la fréquentation d'œuvres de genre, mais cette possibilité n'est pas à écarter. D'autres enfin ne goûteront ce type d'œuvres qu'à condition qu'elles ne soient pas imposées dans le cadre scolaire, car elles perdraient alors l'attrait des lectures défendues. Seule la prise en compte des représentations sociales et des pratiques culturelles extra-scolaires¹⁸ des apprenant-e-s directement concerné-e-s – dans leurs différentes langues et pas seulement dans la langue-cible –, ainsi qu'un travail réflexif sur ses propres pratiques et représentations, pourra guider l'enseignant-e de langue dans la mise en œuvre d'activités de lecture où chacun-e pourra trouver son compte.

¹⁸ Les genres fictionnels délimités par les collections des maisons d'édition (policier, terreur, sentimental, SF, fantasy, etc.) se retrouvent aisément dans d'autres sphères de la production culturelle. C'est pourquoi l'ensemble des pratiques culturelles des apprenant-e-s – incluant la lecture de livres et périodiques, mais aussi le visionnage de films, séries et vidéos, l'écoute de musique, les activités de jeu en ligne, etc. – permet de mieux cerner leurs « univers » culturels extra-scolaires.

Bibliographie

Barbot M.-J. (2001). *Les Auto-apprentissages*. Paris : CLE International /VUEF, coll. « Didactiques des langues étrangères ».

Beacco J.-C. (2008). « Migrations et éducation plurilingue ». In Extramiana, C. & Sibille, J. (dir.). *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques : « Migrations et plurilinguisme en France »*, n° 2. Paris : DGLFLF /Didier. pp. 114-120.

Blanchet P. & Rispaïl M. (2011). « Principes transversaux pour une sociodidactique dite “de terrain” ». In Blanchet P. & Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*. Paris : Archives contemporaines / AUF. pp. 65-70.

Bokobza A. (2008). « Légitimation d'un genre : la traduction des polars ». In Sapiro G. (dir.). *Translatio – Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*. Paris : CNRS Éditions. pp. 287-310.

Bokobza A. & Sapiro G. (2008). « L'essor des traductions littéraires en français ». In Sapiro G. (dir.). *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions. pp. 145-174.

Bourdieu P. (1979). *La Distinction – Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit, « Le sens commun ».

Canvat K. (2007a). « Pragmatique de la lecture : le cadrage générique ». *Atelier de théorie littéraire : genres et pragmatique de la lecture*. Disponible en ligne http://www.fabula.org/atelier.php?Genres_et_pragmatique_de_la_lecture [consulté le 03-11-12].

Canvat K. (2007b). « Quand la littérature a mauvais genre... ». In Pollet M.-C. & Rosier L. (dir.). *Les mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*. Namur : Presses universitaires de Namur, « Diptyque ». pp. 9-26.

Collovald A. & Neveu E. (2004). *Lire le noir – Enquête sur les lecteurs de récits policiers*. Paris : Bibliothèque publique d'information / Centre Pompidou.

Cornaire C. (1999). *Le Point sur la lecture*. Paris : CLE International, « Didactique des langues étrangères ».

Coste D. (2002). « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». In Castellotti V. & Py B. (dir.). *Notions en questions*, n° 6. Lyon : ENS éditions. pp. 115-123.

Coste D., Moore D. & Zarate G. (2009) [parution initiale : 1997]. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Disponible sur le site du Conseil de l'Europe www.coe.int.

Demougin P. (2006). « Enseignement de la littérature et apprentissage de la langue étrangère : du linguistique à l'anthropologique ». In Demougin F. (dir.). *Lire dans la langue de l'autre*. Montpellier : Université Montpellier 3. pp. 31-40.

Fournier A. & Perrot T. (nd). *Polar FLE. Fiches pédagogiques pour enseigner le français avec le polar*. Site Internet. Disponible en ligne <http://www.polarfle.com/classe.htm> [consulté le 16-11-12].

Fraisse E. & Mouralis B. (2001). *Questions générales de littérature*. Paris : Éditions du Seuil, coll. « Points essais ».

Gohard-Radenkovic A. (2005). « Des représentations de la littérature romande en Suisse à la conception d'une didactique ». In Gohard-Radenkovic A. (dir.). *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales ». pp. 159-176.

Gouanvic J.-M. (2009). « Traduire/adapter les classiques de la littérature "populaire" américaine en français, ou de l'art de "faire du neuf avec du vieux" ». In Sapiro G. (dir.). *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*. Paris : Nouveau Monde.

Hardy, M. (2005). « La publifiction, voie d'accès à l'anglais du marketing ? ». *ASp*, n° 47-48. Paris : Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité (GERAS). pp. 31-49. Disponible en ligne <http://asp.revues.org/772> [consulté le 16-11-12].

Heilbron, J. (2009). « Le système mondial des traductions », traduit de l'anglais par A. Bokobza. In Sapiro G. (dir.). *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*. Paris : Nouveau Monde. pp. 253-274.

Kern R. & Liddicoat A. J. (2008). « Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur ». In Kramsch C., Lévy D. & Zarate G. (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Archives contemporaines. pp. 27-33.

Laferrière D. (2007). « Je voyage en français ». In Le Bris M. & Rouaud J. (dir.). *Pour une littérature-monde*. Paris : Gallimard. pp. 87-101.

Lahire, B. (2004). *La Culture des individus – Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte, coll. « Textes à l'appui / Laboratoire des sciences sociales ».

Laspeyres F. & Schott P. (dir.) (2002-2004). « Le policier dans tous ses états ». Dossier en ligne sur l'enseignement de l'allemand langue étrangère dans des lycées en France. Strasbourg : Groupe Recherche Formation de la Délégation à la formation des personnels (Dafor) de l'Académie de Strasbourg / Institut Goethe. Disponible en ligne http://www-zope.ac-strasbourg.fr/sections/lacademie/vous_etes/personnel_de_l_acade/personnels_enseignant/second_degre/formation_continue_/grf/2002-2004/allemand/krimi/view [consulté le 03-11-12].

Lipovetsky G. & Serroy J. (2008). *La Culture-monde – Réponse à une société désorientée*. Paris : Odile Jacob, coll. « Penser la société ».

Lüdi G. (2005). « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition /enseignement des langues ». In Collectif. *Plurilinguisme et apprentissages – Mélanges Daniel Coste*. Lyon : École normale supérieure, coll. « Hommages ». pp. 143-154.

Mascetti G. & Venturelli M. (dir.) (2010). *Babylonia : « Le genre policier et l'interculturel »*. Comano : Fondazione Lingue e Culture.

Médioni M.-A. (2010). « Introduction : littérature et plaisir de lire ». *Les Langues modernes*, n° 3. pp. 9-14.

Moore D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier, coll. « Langues et apprentissage des langues ».

Nora P. (entretien avec) (2009). « Le bestseller révèle les sensibilités latentes d'une société ». *Books. Tour du monde des bestsellers*, n° 1. pp. 10-15.

Olivier S. (2007). « Lecture d'un "mauvais genre" : le "roman sentimental" ». In Pollet M.-C. & Rosier L. (dir.). *Les mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ». pp. 53-69.

Parmentier P. (1988). « Lecteurs en tous genres ». In Poulain M. (dir.). *Pour une sociologie de la lecture – Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris : Cercle de la Librairie. pp. 125-153.

Petit, M. (1999). « La fiction à substrat professionnel : une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité ». *ASp*, n° 23-26. Paris : Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité (GERAS). pp. 57-81. Disponible en ligne <http://asp.revues.org/2325> [consulté le 13-11-12].

Pollet M.-C. & Rosier L. (dir.) (2007). *Les mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».

Raynal P. (2007). « L'avenir du roman ? Noir ». In Le Bris M. & Rouaud J. (dir.). *Pour une littérature-monde*. Paris : Gallimard. pp. 135-42.

Reuter Y. (1986). « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques ». *Pratiques*, n° 50. pp. 3-21.

Reuter Y. (2001). « La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux ». *Repères*, n° 23. Lyon : INRP. pp. 9-32. Disponible en ligne http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS023_2.pdf [consulté le 06-04-10].

Riquois E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère. Du roman légitimé au roman policier*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Rouen. Disponible en ligne <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/31/24/PDF/Thesecomprese.pdf> [consulté le 10-11-12].

Rosset F. (2007). « Littérature et langue étrangère en monde francophone : au-delà des poncifs et des alibis ». In Bemporad C. & Jeanneret T. (dir.). *Études de lettres : « Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères »*, n° 278. Lausanne : Université de Lausanne. pp. 87-102.

Sapiro G. (2008a). « Les collections de littérature étrangère ». In Sapiro G. (dir.). *Translatio – Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*. Paris : CNRS Éditions. pp. 175-210.

Sapiro G. (2008b). « Conclusion ». In Sapiro, G. (dir.). *Translatio – Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*. Paris : CNRS Éditions. pp. 395-400.

Sapiro G. (dir.) (2009). *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*. Paris : Nouveau Monde.

Sapiro G. (2010). *Paris-New York-Paris – Les traductions littéraires entre Paris et New York à l'ère de la globalisation*. Paris : Centre européen de sociologie et de science politique / Observatoire du livre et de l'écrit en Île-de-France (le MOTif). Disponible en ligne

<http://www.lemotif.fr/fr/etudes-et-analyses/etudes-du-motif/etude-paris-new-york-paris/>
[consulté le 04-04-12].

Séoud A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier, coll. « Langues et apprentissage des langues ».

Stratilaki S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Francfort : Peter Lang.

Trouillon J.-L. (2005). « Entre texte et contexte : la fiction historique et la fiction à substrat professionnel ». *ASp*, n° 47-48. Paris : Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité (GERAS), pp. 51-65. Disponible en ligne <http://asp.revues.org/778> [consulté le 16-11-12].

Concevoir des outils didactiques en formation d'enseignants de FLE :

le rôle de la contextualisation

Véronique Rivière

Université Lumière Lyon 2, UMR ICAR

Depuis quelques années, nous portons notre intérêt sur les discours professionnels de formation à l'enseignement du français comme langue étrangère (Rivière & Cadet, 2011 ou Rivière, 2011). Cet objet de recherche, ancien en didactique du français langue étrangère (Cicurel & Moirand, 1986), regroupe une diversité d'objets de discours, selon qu'est considéré le contexte de production, la visée ou les caractéristiques formelles de ceux-ci. On trouvera ainsi des discours institutionnels prescriptifs (programmes, instructions), des discours réflexifs (discours de supervision, d'analyse de pratiques, récits de vie, discours d'évaluation de la pratique professionnelle), des discours académiques et scientifiques assertifs. Nous voudrions nous pencher ici sur un type de discours encore assez peu observé dans les dispositifs de formation et que l'on peut considérer comme un discours professionnel. Ce sont les discours de conception. En effet, en formation à l'enseignement du FLE, les étudiants sont régulièrement mis en situation de concevoir, en simulation ou en situation réelle, des ressources pour la classe aussi diverses que l'élaboration d'un schéma explicatif d'une règle de la langue, la préparation de fiches pédagogiques, l'élaboration d'activités didactiques ou d'exercices, ou encore l'élaboration de micro-tâches à répartir entre les apprenants, etc., tout cela dans le but de les former à la méthodologie d'enseignement. Pour ce faire, les formateurs « proposent » un contexte d'exercice à ces travaux d'élaboration : un public, un environnement sociolinguistique et didactique ciblés, etc. Il s'agit dès lors de voir à quelle activité de discours donne lieu la contextualisation d'un outil didactique à concevoir : sur quel types de ressources s'appuie-t-elle ? Privilégie-t-elle certains éléments du contexte au détriment d'autres ? Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'activité discursive de contextualisation de l'action didactique envisagée, c'est-à-dire la capacité à identifier, définir et même interroger les composantes du contexte pour lequel l'outil est construit et sera utilisé, permet d'observer la manière dont s'oriente et se configure l'activité formative en cours pour les étudiants. Cette contribution s'attache donc à montrer, dans une situation de conception d'artefacts didactiques, comment les étudiants font référence à et construisent discursivement le contexte¹ d'utilisation de l'outil conçu, avec quelles connaissances ou savoirs et selon quels positionnements discursifs.

¹ Plus précisément, nous considérons ici le contexte ou la contextualisation de l'action didactique dans une perspective proche de celle ethnométhodologique. Nous étudions, à partir des discours et des échanges entre les étudiants, ce qu'ils rendent pertinent des multiples paramètres de la situation d'évaluation diagnostique et de quelle(s) manière(s).

Notre étude s'appuie sur des échanges (essentiellement verbaux) centrés sur l'élaboration d'un test de positionnement menés par des étudiants du Master 2 Enseignement et diffusion du FLE de l'université Lyon 2. Cette activité d'élaboration n'est pas une simulation mais une vraie réalisation faisant suite à une demande d'un organisme accueillant des demandeurs d'asile et des réfugiés souhaitant évaluer les compétences initiales en langue française et constituer des groupes de niveaux pour une plus grande cohérence de son organisation pédagogique dans l'offre de cours de français.

Nous exposerons tout d'abord les présupposés de l'étude, son ancrage théorique et son contexte (partie 1). Puis, nous analyserons un processus décisionnel du point de vue discursif et interactionnel en montrant ce qui est rendu pertinent du contexte de passation et comment (partie 2). Enfin, nous discuterons et interpréterons les résultats de l'étude et formulerons quelques propositions pour la formation (partie 3).

1. Qu'est-ce qu'une situation de conception ?

L'analyse de l'activité, l'ergonomie et la psychologie cognitive font de l'activité de conception une forme de travail en soi qui réunit des sujets autour d'un projet à penser et à mettre en œuvre. Ces sujets communiquent, échangent et manipulent des objets. La dimension interactionnelle et discursive, mais aussi la dimension productive et constructive de cette activité (Samurçay & Rabardel, 2004) méritent donc d'être explicitées.

1.1. La construction d'un artefact

La situation de conception que nous étudions est marginale au regard de situations comme la production industrielle par exemple où les sciences de l'ingénieur contribuent à définir et concevoir les processus d'élaboration puis de fabrication de produits ou de services. La conception est à la fois le processus de « recherche de solutions adaptées à des problèmes précis et souvent pratiques » (Perrin, 2001 : 43) et la « construction d'artefacts techniques dans un domaine déterminé » (Sonntag, 2007 : 68), soit le produit de cette recherche.

La conception d'artefacts ou d'activités d'apprentissage langagier s'inscrit dans le domaine large de l'ingénierie didactique et il ne faut pas oublier que l'enseignant est aussi en quelque sorte un ingénieur² dans le sens où il planifie, construit méthodiquement et met en place, à l'aide de contraintes ou de prescriptions diverses (programmes, curricula, référentiels, cahiers des charges...), en fonction d'un corps de savoirs scientifiques et plus ou moins techniques, seul ou en équipe, des dispositifs de formation et d'enseignement, et cela à travers une diversité d'outils, activités, supports, exercices, tâches, fiches, etc. A cet effet, la conception d'outils didactiques constitue un *acte professionnel* majeur, parce qu'elle nécessite des gestes et savoir-faire particuliers, mais aussi un *acte didactique*, parce qu'elle s'inscrit dans une discipline particulière (l'enseignement du FLE par exemple) et parce que sa visée est la transmission de la langue. Elle est également un *acte technique*, parce que la dimension matérielle et organisationnelle est importante ; et enfin un *acte formatif*, dans la mesure où elle peut servir d'entraînement aux futurs enseignants, comme c'est le cas dans notre étude.

² Il l'est potentiellement de plus en plus avec l'approche actionnelle de l'enseignement des langues étrangères par exemple.

1.2. La projection d'un contexte didactique

La situation d'élaboration d'outils pédagogiques demande aux concepteurs d'anticiper, d'explorer, de prévoir des scénarii, voire de simuler l'utilisation de l'outil qui n'existe pas encore dans ses caractéristiques finales et qu'il faut pourtant faire exister, par exemple à travers l'activité de discours partagée qui construit l'objet de manière virtuelle, qui construit et projette également le contexte d'utilisation de l'outil, mais également des places ou des positions, qui donne à voir des savoirs de divers ordres³. L'activité d'anticipation est importante dans l'activité globale de l'enseignant (même si elle est largement solitaire) et ce, de différentes manières : anticiper pour planifier, guider ou moduler l'action didactique. L'activité anticipatoire est souvent beaucoup entraînée en formation, à travers des modules de méthodologie de l'enseignement (préparations et productions d'activités et d'exercices par exemple), et des tâches virtuelles ou de simulation (on fait comme si on avait un vrai public d'apprenants) confiées aux étudiants (en formation initiale). Cette anticipation s'accompagne de prises de décisions. Ainsi, les concepteurs ont à se situer sur le plan des savoirs (savoirs sur l'action future, mais aussi savoirs présents pour envisager l'action future) et sur le plan des actions (actions des utilisateurs, actions des concepteurs) (De Saint-George, 2005 ; 2011).

1.3. La prise de décisions

Ce travail collectif d'anticipation et d'échafaudage de scénarii aboutit à des décisions et des « produits » et mobilise des savoirs multiples. Dès lors, la dimension cognitive de la conception collective est forte et « recouvre la façon dont les propositions, évaluations et choix de solutions sont fondés sur des critères et arguments reposant sur des connaissances et des expériences antérieures de conception » (Cahour, 2002 : 316). L'activité de conception, quelque soit son domaine, se situe en grande partie du côté de la pensée et de la décision et peut s'observer comme « processus d'engendrement des savoirs » (Perrin, *Ibid.* : 17). Cette perspective a toute sa pertinence du point de vue des discours de formation à l'enseignement dont la visée est, d'une manière ou d'une autre, la transmission ou la mise en discussion de savoirs, mais aussi peut-être la formation à la prise de décision éclairée, autre élément central de l'activité enseignante.

L'activité de conception est également de nature interactive et collaborative, comme l'ont montré Traverso (2009) ou Mondada (2002). Elle fonctionne beaucoup sur le principe accords-désaccords dans l'interaction.

« La dynamique de l'accord et du désaccord est constitutive des activités de co-conception où le désaccord fonctionne comme un moteur de recherche d'alternatives et de critique ou de justification des solutions proposées ou rejetées et l'accord permet une stabilisation des solutions retenues. » (Mondada, 2005 : 137).

Et si l'interaction étudiée présentement est symétrique (les sujets sont tous étudiants), les rôles, les formes de participation (initiation d'une nouvelle proposition, rôle de contradicteur) agissent sur la prise de décision.

³ Il faut lever ici un présupposé socioconstructiviste de notre recherche : l'activité de discours (activité verbale en particulier) constitue un lieu d'émergence et de construction des savoirs et donc un lieu potentiel d'acquisition de savoir ou savoir-faire professionnels (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008 ; Rabatel & Blanc, 2011).

Cela signifie enfin que l'activité de conception se caractérise par une activité argumentative forte. Des propositions sont faites, discutées et argumentées, et reposent sur des connaissances et des expériences antérieures (Martel, 2002).

Finalement, il semblerait que l'activité de conception mette en œuvre des discours permettant l'élaboration de connaissances (Gilly, Roux & Trognon, 1999). L'enjeu formatif pourrait alors être appréhendé à travers des positions construites et confrontées et des catégories et des savoirs convoqués et confrontés.

1.4. Notre projet de conception : un test linguistique de positionnement

Ce projet est né d'une demande faite par un organisme dont la mission est d'accueillir des adultes demandeurs d'asile ou réfugiés politiques en France. La demande de ces personnes pour apprendre la langue est forte, bien qu'elle ne soit pas prévue explicitement par la loi⁴. Dans cet objectif-là, nous avons été sollicités pour concevoir un test de positionnement permettant d'évaluer à leur arrivée dans les cours de français proposés au CADA⁵, leur niveau linguistique, afin d'organiser des groupes de niveaux, mais aussi d'orienter l'élaboration de contenus de cours. Il faut souligner que les demandeurs d'asile sont assez souvent des populations bien formées scolairement dans leur pays d'origine.

Nous avons ainsi considéré qu'élaborer cet outil, dans le cadre d'un cours sur l'évaluation en Master 2, pouvait permettre aux étudiants d'acquérir ou de mettre à l'épreuve savoirs et savoir-faire didactiques (sur l'évaluation en particulier), à partir d'un cas d'élaboration concrète, mais aussi de connaître un nouveau contexte de diffusion de la langue française. Nous avons élaboré, en concertation avec une enseignante de FLE salariée de l'organisme, un cahier des charges qui prévoyait une phase de connaissance du contexte, une phase d'élaboration, une phase de pré-test auprès des acteurs concernés, une seconde phase d'élaboration et d'ajustement en fonction du feed-back reçu.

La tâche donnée aux étudiants consistait à concevoir par groupe un test progressif (de A1.1 à B2) en compréhension et expression orale et en compréhension écrite. Ce choix a été dicté par le contexte ciblé. En effet, les besoins langagiers les plus « pressants » de ce public sont comprendre à l'oral et à l'écrit et se faire comprendre à l'oral dans les démarches juridiques de la demande d'asile et dans la vie quotidienne. De même, le choix d'un test progressif par items pour la compréhension répondait à un besoin de l'équipe pédagogique de pouvoir disposer d'un outil facile et rapide d'utilisation⁶. Il fallait concevoir les items pour la compréhension et les tâches communicatives pour l'expression orale, pour chaque niveau, la correction et un vademecum de prise en main du test pour les personnes parfois non formées à l'enseignement qui font passer le test aux hébergés. Les étudiants avaient donc à construire un outil en

⁴ Elle n'est pas prévue explicitement pour les demandeurs d'asile, dont le statut est indéterminé tout le long de la procédure de demande d'asile. Elle est toutefois tolérée, voire encouragée dans le cadre des animations proposées aux personnes pour « gérer l'attente » (Kobelinsky, 2010).

⁵ L'arrivée en CADA (Centre d'Accueil pour les Demandeurs d'Asile) intervient après le dépôt de la demande d'asile. Cet hébergement est souvent le premier qui offre une stabilité (certes provisoire) après de longs mois ou semaines de migration, d'errance.

⁶ Nous sommes face à une situation de formation linguistique non institutionnelle (cf. note précédente). Les moyens humains et organisationnels sont par conséquent peu importants et les cours fonctionnent grâce à des formateurs bénévoles.

fonction de ces contraintes contextuelles.

Le corpus d'étude est ainsi constitué des échanges par groupe (3 groupes chargés respectivement du test en compréhension orale, expression orale et compréhension écrite) menés durant les séances de cours et captés par enregistreur numérique. Nous ne prenons en compte dans cette étude que le groupe chargé d'élaborer les items en compréhension orale. Il s'agit de la deuxième séance de conception (en salle de cours) durant laquelle les étudiants partagent et discutent d'une première sélection de documents sonores faite au préalable individuellement pour chacun des niveaux du test et d'une première ébauche de rédaction d'items de compréhension orale à partir de ces extraits sonores. Ils mettent en commun et discutent la pertinence des extraits que chacun a sélectionné de son côté et de celle des items rédigés.

Ce groupe de travail réunit trois étudiants français (MOR, XAV et CEL) et trois étudiants étrangers (une Taïwanaise SHI, une Brésilienne LUC et un Chinois ALE)⁷.

2. Analyses

2.1. Précisions méthodologiques

Afin de comprendre le processus de décision et de déterminer quels éléments pertinents du contexte d'utilisation du test construisent les étudiants, nous avons sélectionné un unique extrait donnant à voir un processus décisionnel complet portant sur le nombre d'écoute des documents sonores sélectionnés. Ce thème de discussion concerne plus globalement les moyens pour les personnes testées d'accéder au sens et est l'occasion d'aborder les processus sensoriels et cognitifs à l'œuvre durant une activité de compréhension orale. Il pose en particulier la question, en situation d'évaluation diagnostique, de la répétition du discours écouté et du traitement de l'information (Gremmo M.-J. & Holec H., 1990 ; Parpette, 2008). Nous avons fait ce choix dans l'optique de mettre l'accent sur des dimensions contextuelles du processus d'enseignement-apprentissage moins abordées en formation : le contexte social et cognitif dans lequel se trouvent les apprenants⁸.

Du point de vue interactionnel, la décision, prise dans son déroulement séquentiel, représente donc l'unité d'analyse la plus large. Elle se structure séquentiellement par⁹:

- (1) l'énoncé d'un problème (XAV 767 «ouais ben en fait moi j'me demandais je sais plus ce qu'on s'est dit la dernière fois est-ce qu'on s'est dit que on faisait écouter une fois chaque chose ou deux fois »),

⁷ Cette répartition tient out à fait au hasard. Nous n'avons pas cherché à agir sur cette variable.

⁸ Nous aurions pu ainsi aborder des aspects plus fréquents de la contextualisation : les situations sociales de référence, visibles à travers le choix des supports ou documents pédagogiques. On lira par exemple l'étude de Marquilló-Larruy & Valetopoulos (2010) et sur les éléments de contextualisation des manuels de FLE. Nous avons par exemple, dans le cadre de cette élaboration, choisi des documents supports centrés sur la vie quotidienne en France.

⁹ Conventions de transcription : ouais – chevauchement / et : - allongement syllabique / LAIsser – accentuation / xxx – segment incompréhensible / ((rires))- action à valeur de tour de parole / (.) - silence

- (2) une discussion de la proposition par alternance d'arguments, contre-arguments, et contre-propositions (25 minutes)
- (3) une décision (prise finalement lors d'un échange avec la formatrice)

A l'intérieur de cette séquence décisionnelle, nous prenons en compte l'activité argumentative, la prise en charge énonciative et les catégorisations¹⁰.

2.2. Etude d'une décision : le nombre d'écoute des documents sonores

2.2.1. Présentation des arguments

La sélection des documents sonores à écouter durant le test de compréhension orale entraîne une discussion entre les étudiants sur le nombre d'écoute à proposer durant le test. Les arguments avancés face à cette question didactique et pédagogique nous permettent de voir comment se construit sa pertinence et de manière plus indirecte quelles connaissances ils mobilisent pour tenter de la régler et de se mettre d'accord. Globalement, trois positions sont tenues. Alors qu'ils discutent du nombre de documents à sélectionner par niveau de compétence, XAV émet une nouvelle proposition sur le nombre d'écoute :

788 XAV et aussi euh: on peut on pourrait je sais pas après en termes de temps mais euh: **si on imagine qu'on** a quatre questions pour euh: A1 trois pour A2 deux pour B1 et: une optionnelle pour B2 ça fait ça fait dix questions sur 15 minutes euh: si on les passe qu'une fois avec le temps de réponse et coet enfin c'est pas

791 XAV **c'est pas très très long**

proposition qu'il tente de réitérer un peu plus tard :

847 XAV moi je penserais même **juste peut-être** une pour un et après on peut en mettre deux mais:

Cette proposition est également défendue une unique fois par ALE

862 ALE mais moi en fait je suis d'accord avec xx plutôt avec niveau A1 A2 mais **je propose d'écouter une fois** et après mais je sais

Mais l'argument en faveur d'une seule écoute ne fait pas long feu, sans doute parce que la proposition fonctionne comme une ouverture d'une nouvelle question à trancher. En revanche, il donne l'occasion à deux étudiantes, LUC et CEL, de réagir fortement à ce dernier et de défendre la proposition pour deux écoutes, chacune prenant beaucoup la parole, avançant des arguments différents et adoptant un positionnement différent.

Nous pouvons synthétiser les arguments de CEL et LUC ainsi :

(LUC)	(CEL)
Principe didactique général : la 1 ^{ère} fois c'est toujours pour s'habituer, La 1 ^{ère} fois c'est pour vérifier et la 2 ^{ème} pour	la situation de test crée de l'insécurité au regard de la situation des personnes. Nécessite donc 2 écoutes, la 2 ^{ème} pour se confirmer (sécuriser) :

¹⁰ Activité de référencement par rapport à une situation (Mondada & Dubois, 1995).

confirmer Pour le niveau A1 c'est 2 fois J'écouterais toujours 2 fois (expérience d'apprenante)	-Tu as le stress, si tu penses à autre chose, tu as besoin de 2 écoutes
Ils ont plusieurs situations (critère de difficulté ou complexité)	Ceux qui n'ont pas besoin de 2 écoutes, on minimise les conséquences
Ils n'ont pas compris un mot (représentation du processus de compréhension)	
2 écoutes, mais pas plus : il faut limiter pour ne pas entraver le processus d'évaluation	

Tableau 1. Arguments pour deux écoutes

Enfin une troisième position est tenue durant tout le processus de cette décision par MOR qui défend l'idée de laisser le choix du nombre d'écoutes aux personnes testées

803 MOR **je trouvais très bonne l'idée en fait de leur LAIsser le choix** d'écouter une fois deux fois ou même trois fois parce que si toi tu es niveau B2 il neige je prends mon parapluie ou je prends mon sac poubelle

895 MOR oui mais mais **pourquoi pas le laisser au choix** c'est ce que tu disais moi je trouvais ça parfait de laisser le choix=

MOR estime que la liberté laissée sur le nombre d'écoute permet de prendre en compte le degré variable de facilité ou difficulté des documents sonores pour les personnes de niveau également variable.

817 MOR c'est pour ça si toi t'es niveau B2 le il neige tu vas l'écouter qu'une fois

818 LUC ah bon bon non

819 MOR et puis tu pourras écouter quatre fois si tu veux le B2

2.2.2. Sur quoi se fonde le choix du nombre d'écoute ? Construction de la pertinence

- Les contraintes du test

Les contraintes pratiques ou docimologiques d'élaboration et de passation du test constituent souvent une réponse à cette question du test. C'est le cas de la durée du test (XAV, 788-791, cf. ci-dessus) ou de la fiabilité et la validité du test (874 MOR mais de toute façon je vois pas l'utilité un mec qui a besoin d'écouter trois fois il neige je prends mon parapluie / 876 de toute [façon il passera pas le niveau A2 [même s'il écoute cinq fois »). Sur ce dernier point, il semble que MOR ait pris davantage en compte la situation de compréhension d'un discours ou d'un ensemble de discours que la situation d'évaluation, qui, elle, nécessite la prise en compte de critères docimologiques connus : objectivité, fiabilité, validité¹¹. C'est donc plutôt le point de vue de la personne qui écoute et qui veut comprendre

¹¹ Ces éléments ont été présentés et discutés en cours deux ou trois semaines avant cette séance. Il semble donc qu'il y ait ici un souci sur l'appropriation de ces notions.

certaines discours que MOR prend, plutôt que celui de l'évaluateur ou du concepteur. LUC tente, face à cela, de mettre en garde sur le danger de fausser l'évaluation :

885 LUC il faut limiter aussi parce que sinon il va

886 CEL c'est trop :

887 LUC écouter plusieurs fois et après il va répondre forcément xxx

- Le processus de compréhension orale impliqué

Les étudiants mettent en avant la situation anxiogène de test (« c'est stressant » « c'est déjà un peu flippant »), les stratégies d'écoute potentielles des personnes testées ou les savoir-faire à mobiliser comme la rétention puis la vérification de l'information (LUC 792 « la première fois *c'est toujours pour s'habituer* », CEL 877 « ça te permet de réentendre, de te confirmer » ; LUC 802 c'est à la première fois de cocher une chose là et après de confirmer ça en fait) ou encore la diversité ou la complexité des situations de communication proposées susceptibles de rendre plus difficile l'activité cognitive de reconnaissance des contextes et de traitement de l'information (LUC 796 : c'est passer deux fois parce que comme on va prendre plusieurs situations en fait il neige euh: après : dans les trains après dans / 798 : oui mais c'est bien parce que comme il a plusieurs choses différentes 802 : c'est à la première fois de cocher une chose là et après de confirmer ça en fait»). Ces arguments font varier des conceptions connues de la compréhension orale : compréhension « mot à mot » par isolation de segments sonores (modèle down-top), vérification des hypothèses de sens, rôle de la mémoire, etc.

- Des comportements ou des capacités cognitives et socio-affectives prêtées aux sujets testés induites des conditions matérielles et sociales de vie.

Les personnes qui réaliseront le test sont décrites comme des sujets préoccupés, à la pensée non disponible pour le test (CEL 849 : « si tu es pas concentré... ») ou alors comme des sujets au profil psychologique et psychoaffectif insécurisé (CEL 857 « il ya des gens qui veulent se rassurer » ; CEL 869 « qui sont en panique totale[...]qui sont complet en panique ») du fait de conditions matérielles et sociales précaires (CEL 869, cf. ci-dessous). De même des incapacités présumées, des comportements induits justifient la nécessité de deux ou plusieurs écoutes (LUC 853-856 « parfois il va pas comprendre un mot parfois ils veulent réécouter xxx de vocabulaire parfois ils veulent réécouter » ; MOR « mais de toute façon [...] un mec qui a besoin d'écouter trois fois il neige je prends mon parapluie de toute façon il passera pas le niveau A2 même s'il écoute cinq fois »). Ne sont donc envisagées ici que les capacités en négatif (ce qu'il ne sait/peut pas faire).

2.2.3. CEL et LUC : des positionnements discursifs complémentaires

Dans le déroulement de l'interaction, du discours et du processus décisionnel, nous observons entre LUC et CEL des positionnements discursifs¹² et des orientations sociocognitives (Cahour, 2002), parfois opposées, mais complémentaires dans l'exemple analysé ici.

¹² La notion de positionnement discursif est à entendre ici comme l'identité discursive et énonciative (Maingueneau, 2002 : 453).

CEL développe un point de vue que l'on peut qualifier d'« empathique » alors que LUC déploie un positionnement plus normatif dans les réponses argumentées fournies au problème du nombre d'écoute.

Le point de vue de CEL se trouve plus centré sur le sujet testé et fait davantage référence aux représentations qu'elle se fait de l'expérience de vie et d'apprentissage des personnes qui seront évaluées. Ainsi, elle défend séquentiellement l'argument pour deux écoutes de cette façon :

849 CEL non mais moi je crois là par contre je suis pas d'accord parce que tu as le stress si tu es pas concentré que tu es en train de penser à ton rdv chez le médecin ou à ton fils qu'est malade 'fin t'as besoin d'écouter deux fois les choses tu as le droit 'fin

Dans cet extrait, CEL s'oppose d'abord explicitement, puis met discursivement en scène le contexte cognitif possible pour les personnes évaluées en adressant à ses pairs un « tu » faisant référence aux personnes évaluées pour rechercher l'adhésion de ses interlocuteurs à son argument. Elle leur demande donc de se mettre à la place de celles-ci. Un peu plus tard, elle renouvelle son argumentation comme suit :

869 CEL non mais là on se situe dans le cas de gens qui viennent de débarquer en France avec un baluchon qui sont en panique totale parce que ils savent pas comment ça marche et ils sont au centre de transit pour un premier test et euh : ils viennent ils viennent d'arriver dans un centre d'hébergement pour le deuxième test ils sont complet en panique on leur dit qu'on va leur faire faire leur faire passer un test c'est déjà un peu flippant

870 LUC un test c'est déjà ouais

871 CEL et du coup si on leur dit vous avez le droit d'écouter qu'une fois ils vont enfin moi

872 LUC exactement

873 CEL je serais à leur place je serai crispée comme ça je transpirerais à grosse goutte j'aurais l'impression de passer mon permis de conduire et euh :

Cette fois, son discours précise la situation (« on se situe dans le cas de gens qui ») et explicite le contexte matériel et social de dénuement dans lequel se trouvent les personnes, selon le mode de la narration et de l'exagération (panique totale, en complet panique). Pour définitivement remporter l'adhésion de ses pairs, CEL met en scène une posture empathique (« à leur place ») de l'émotivité potentiellement suscitée : « je transpirerais à grosse goutte », « je serais crispée », « j'aurais l'impression... ».

Par conséquent, CEL s'appuie sur des référents issus de l'expérience supposée des demandeurs d'asile ou plus généralement des migrants qui arrivent sur le territoire ou sur des référents de sa propre expérience de vie (passer son permis de conduire). Ses arguments sont défendus selon des *savoirs expérientiels* liés à des situations, qui débouchent sur une contextualisation très fragmentaire et très subjectivante de la situation de test et peut-être de l'action didactique prévue, mais aussi sur des représentations plus globales du processus de test dans la situation en question.

Le discours de LUC est, lui, beaucoup moins emprunt d'affectivité et beaucoup plus

objectivant¹³ (792 « deux fois , c'est bien », 794 « xxx quand ils ont plusieurs en situations alors c'est bien de xxx c'est passer deux fois), normatif (848 « moi je crois que c'est deux fois pour le niveau A1 » ; 893 « moi j'écouterai de toute façon toujours deux fois pour toujours m'assurer en fait »), voire prescriptif (885 LUC il faut limiter aussi parce que sinon il va / 886 : écouter plusieurs fois et après il va répondre forcément xxx) et recourt à des modèles, des normes, des principes didactiques dont on ne peut pas toujours identifier l'origine didactique ou théorique (contenus de formation par exemple). Par exemple, au tour de parole 848 moi je crois que c'est deux fois pour le niveau A1, la juxtaposition d'une formulation impersonnelle à caractère généralisant et d'un verbe d'opinion introduisant cette généralisation incite à croire que c'est le bon sens, des principes d'une théorie personnelle ou sa connaissance des tests standardisés de type TCF (passés en tant qu'apprenante) qui guident sa réflexion plus que des savoirs situés savants ou expérimentiels sur les situations d'évaluation ou sur le public. A cet égard, elle réfère très peu au public (un « il » uniquement). Elle fait également appel à son expérience typifiée d'apprenante (983 LUC moi j'écouterai de toute façon toujours deux fois pour toujours m'assurer en fait).

Les arguments de LUC en faveur de deux écoutes sont donc défendus à partir de normes de sens commun (habitudes, principes axiomatiques) des situations de test et donnent une activité de discours plutôt décontextualisante. Cela tient sans doute au fait que LUC, étudiante brésilienne en France depuis une année environ, ne connaît la situation des demandeurs d'asile et des migrants qu'à travers ce qu'a pu en dire la formatrice.

Enfin, on note sur le plan interactionnel une complémentarité entre les deux étudiantes, par exemple à travers une fréquente ratification des propos de l'une par l'autre et vice-et-versa :

853 LUC non mais je pense parce que parfois il va pas comprendre un mot en fait

854 CEL ((rires)) **voilà**

855 XAV ouais ouais non

856 LUC xxx de vocabulaire parfois ils veulent réécouter

857 CEL **et puis il y a des gens qui veulent se rassurer**
aussi

858 LUC **exactement** ça deux fois c'est bien

(...)

869 CEL [...] on leur dit qu'on va leur faire faire leur faire passer un test c'est déjà un peu flippant

870 LUC **un test c'est déjà ouais**

871 CEL et du coup si on leur dit vous avez le droit d'écouter qu'une fois ils vont enfin moi

872 LUC **exactement**

ou à travers une complétude argumentative entre l'une et l'autre, c'est-à-dire que lorsqu'un argument est épuisé, l'une ou l'autre prend le relais pour présenter un autre argument en faveur de deux écoutes comme c'est le cas de LUC en 853 ci-dessus ou en 885 ci-dessous :

¹³ Bien qu'il soit aussi de type axiologique.

- 883 LUC **aussi** je suis pas d'accord de faire de laisser faire plusieurs écoutes en fait
- 884 MOR ah oui voilà oui oui effectivement
- 885 LUC **il faut limiter aussi** parce que sinon il va
- 886 CEL **c'est trop :**
- 887 LUC écouter plusieurs fois et après il va répondre forcément xxx
- 888 MOR non mais ce qu'on peut faire c'est
- 889 CEL **on mais on se dit deux fois** parce que même du coup les gens qui ont le niveau si ils écoutent deux fois c'est pas gra:ve quoi 'fin
- 890 LUC **ben oui c'est ça**
- 891 XAV ouais
- 892 CEL trois fois ça devient chiant mais deux fois bon ((bruit de lèvres)
- 983 LUC **moi j'écouterai de toute façon toujours deux fois** pour toujours m'assurer en fait
- 894 CEL **ouais c'est ça**

Finalement, l'étude discursive de ce processus décisionnel montre que la contextualisation concerne globalement le processus de compréhension orale impliqué par le test et le public ciblé et ses conduites cognitives et psycho-affectives potentielles vis-à-vis de l'outil. Nous allons maintenant revenir sur les savoirs mobilisés.

3. Discussion-conclusion : la situation de conception d'outils didactiques en formation : atouts et limites

Cette étude montre une mobilisation différenciée de savoirs pour faire avancer la discussion. Globalement, MOR et CEL présentent des arguments centrés le plus souvent sur le processus de compréhension et sur ce que l'activité d'écoute implique pour les personnes. Seule LUC semble garder en tête la situation d'évaluation. LUC et CEL mobilisent des savoirs d'expérience. LUC, brésilienne récemment arrivée en France, a fait appel à son expérience d'apprenante ayant passé des tests de français. CEL, française, a été plus sensible au contexte de vie du public et aux dispositions cognitives qui peuvent en découler, parce qu'il existe un discours, des catégorisations, un imaginaire social sur ce public dans la société française. Nous constatons également (mais cela n'est pas nouveau) que peu de traces de savoirs scientifiques ou théoriques proposés à la compréhension des étudiants en formation sont identifiables dans les discours, ou alors de manière fugace et éparse (modèle top/down des processus cognitifs de compréhension par exemple)¹⁴. Si l'analyse de la construction du contexte de passation et de correction du test linguistique montre une faible mobilisation de savoirs théoriques, elle illustre néanmoins la nécessité pour les étudiants d'adopter, de manière constante durant l'échange, une diversité de points de vue sur l'artefact et sur

¹⁴ Il faut signaler qu'aucun rappel n'a été fait au sein du cours de master sur l'évaluation, au sujet de la compréhension orale. En effet, certains étudiants du groupe issus du master 1 ont suivi un cours de didactique de l'oral l'année précédente.

l'utilisation de celui-ci en situation d'évaluation. Ainsi, les étudiants sont tour à tour

- ingénieurs de conception

1063 XAV hop piste 2 et ainsi de suite (.) après euh: le souci qu'on a avec ça quand même c'est que si on fait deux écoutes (.) de tout (.) il faut le prendre en compte euh: dans les quinze minutes peut-être qu'on aura (.) pas beaucoup de questions en fait

Le point de vue est celui d'un collectif (« on »).

- apprenants de langue

983 LUC moi j'écouterai de toute façon toujours deux fois pour toujours m'assurer en fait

755 LUC je peux dire pour moi quand j'apprenais (.) je m'apprends les verbes faire je vas comprendre ça je sais pas si s'il VA faire ou s'il l'a déjà fait

- apprenant qui passe le test

708 CEL moi sur cette question là je trouve que si il répond soit la destination du train soit la ville de provenance c'est déjà meilleur que si il répond la fermeture des portes ou l'horaire de départ même si le jusqu'à il sait pas exactement ou il sait plus ou il sait pas il l'a jamais utilisé euh/ c'est un lieu quand même qu'il identifie (.)

- examinateur

896 CEL = pour que ce soit plus simple pour la personne qui le fait passer

Cette variation des points de vue sur l'objet, complexe à tenir, va dans le sens des objectifs de formation, à savoir apprendre à analyser et à catégoriser les situations d'enseignement, apprendre à identifier et à hiérarchiser les propriétés de celles-ci. Les contraintes initiales posées par le contexte (les utilisateurs du test peu ou non formés, le temps à consacrer au testing) ont permis aux étudiants d'orienter leur action de conception en fonction de ces objectifs. Par ailleurs, les étudiants ont pu circuler dans la complexité des points de vue de la tâche et de cette situation d'évaluation diagnostique et exercer leur capacité à anticiper le point de vue de chacun des rôles concernés (apprenant, personne testée, examinateur, correcteur). En revanche, il nous semble que la connaissance des dispositions cognitives des personnes¹⁵, est demeurée limitée. La situation de formation en Master n'a pas ménagé, pour les étudiants, une fréquentation du public ou des cours qu'il reçoit. Les étudiants n'ont eu qu'un accès indirect au « terrain » par l'intervention d'une heure de la formatrice-coordinatrice venue dans le cours présenter le public, ses besoins, ses conditions de vie, sa motivation à apprendre. Cela explique en partie sans doute la nature des savoirs mobilisés dans la construction du test : savoirs expérientiels sur le processus de compréhension en langue étrangère et sur la situation de passation de tests (en tant qu'apprenant ayant passé des tests de ce type), représentations sur le public plus ou moins valides issues de savoirs sociaux.

L'authenticité et la validité des situations didactiques aménagées pour la formation, autour de la conception de ressources didactiques ou d'autres activités susceptibles de développer des compétences professionnelle, se pose finalement comme elle s'est posée, pour l'approche

¹⁵ L'expérimentation du test auprès des demandeurs d'asile a en effet montré qu'ils étaient assez déroutés, durant l'épreuve de compréhension orale, par le fait de devoir écouter et cocher, ce qui a invalidé une partie du test. Malheureusement, la phase de réajustement du test à ces nouvelles données n'a pas été réalisée, faute de temps.

communative en son temps, au sujet de la langue apprise en classe de langue. On s'interroge finalement sur les priorités à donner dans nos formations : apprendre à décrire les contextes est aussi voire plus important qu'apprendre à élaborer des ressources. Il sera intéressant, pour une nouvelle promotion d'étudiants, de reprendre ce test de positionnement et d'étudier son adéquation au contexte pour lequel il était prévu. Il s'agirait alors d'élaborer une méthodologie de connaissance du public, par la réalisation d'observations, d'enquêtes, de lectures permettant de baser le travail de conception sur des connaissances objectivées du public et des situations d'enseignement et d'apprentissage. Le développement de compétences professionnelles technico-didactiques, à partir d'études de cas ou d'une demande sociale, ne garantit pas une efficacité de la formation. Un test standardisé était-il opportun dans ce contexte ? Jusqu'où peut-on contextualiser les situations de formation à l'enseignement ? Comment concevoir le tryptique contextualisation-décontextualisation-recontextualisation de l'action de formation ? Autant de questions au cœur de nos contenus de formation pour lesquels les conditions organisationnelles et institutionnelles du modèle curriculaire actuel de l'enseignement supérieur ne sont pas toujours réunies.

Bibliographie

Cahour B. (2002) « Décalages sociocognitifs en réunions de conception participative ». *Le Travail Humain*, n° 65(4). Paris : PUF. pp. 315-337.

Cicurel F. & Moirand S. (dir.). (1986). « Discours didactiques et didactique des langues ». *Etudes de linguistique appliquée*, n° 61. Paris : Didier Erudition

Détienne F. & Traverso V. (2009). *Méthodologies d'analyse des situations coopératives de conception : Corpus Mosaïc*. Nancy : PU Nancy.

Filliettaz L. & Schubauer-Léoni M.-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.

Gilly M., Roux J.-P. & Trognon A. (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : PU Nancy.

Gremmo M.-J. & Holec H. (dir.). (1990). « La compréhension orale, un processus et un comportement ». *Le français dans le monde. Recherches & Applications*. Paris : CLE International.

Kobelinsky C. (2010). *L'accueil des demandeurs d'asile. Ethnographie de l'attente*. Paris : Du Cygne Editions.

Marquilló-Larruy M. & Valetopoulos F. (2010). La construction de la démarche interculturelle dans les manuels : le risque de la contextualisation. In Blanchet P. & Martinez P. (dir.). *Pratiques innovantes du plurilinguisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines. pp. 237-250.

Martel G. (dir.) (2000). *Autour de l'argumentation. Rationaliser l'expérience quotidienne*. Montréal : Nota Bene.

Maingueneau D. (2002). « Positionnement discursif ». In Charaudeau P. & Maingueneau D. (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil. p. 453.

Mondada L. & Dubois D. (1995). « Construction des objets de discours et catégorisation : une approche des processus de référenciation ». *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, n° 23. pp. 273-302.

Mondada L. (2002). « Interactions et pratiques professionnelles, un regard issu des *studies of work* ». *Studies in communication Sciences*, n°2(2). pp. 47-82.

Mondada L. (2005). « L'exploitation située de ressources langagières et multimodales dans la conception collective d'une exposition ». In Filliettaz L. & Bronckart J.-P. (dir.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Louvain-La-Neuve : Peeters. pp. 135-154.

Parpette C. (2008). « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger ». *Les cahiers de l'ACEDLE*, n° 5(1). pp. 219-232

Perrin J. (2001). *Conception entre science et art. Regards multiples sur la conception*. Lausanne : Presses polytechniques romandes.

Rabatel A. & Blanc N. (dir.). (2011). « Le rapport au savoir dans les discours professionnels ». *LIDIL*, n°43. Grenoble : ELLUG.

Rivière V. (2011). « Comment se saisir des discours sur l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels d'analyse de l'activité discursive ». In Bigot V. & Cadet L. (dir.). *L'agir professoral. De l'interaction à la mise en discours de l'action*. Paris : Riveneuve Editions. pp. 71-86.

Rivière V. & Cadet L. (2011). « Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Etude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère ». *LIDIL*, n° 43. pp. 41-56.

de Saint-Georges I. (2005). « Discours, anticipation et action : les constructions discursives de l'avenir dans une entreprise de formation par le travail ». In Filliettaz L. & Bronckart J.-P. (dir.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Louvain : Peeters. pp. 201-219.

de Saint-Georges I. (2011). « Les dynamiques langagières de l'accompagnement ». *Langage et société*, n° 137. pp. 47-74.

Samurçay R. & Rabardel P. (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences ». In Samurçay R. & Pastré P. (dir.). *Recherches et pratiques en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès. pp. 163-180.

Sonntag M. (2007). « La conception au cœur de la formation professionnelle ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 40(3). pp 59- 78.

de TERSSAC G. & Friedberg E. (1996). *Coopération et conception*. Toulouse : Octarès éditions.

Written mediation tasks in the Greek national exams for foreign language proficiency: linguistic description & analysis

Maria Stathopoulou

Research Centre for Language Teaching, Testing & Assessment

National and Kapodistrian University of Athens

1. Introduction

1.1. Context and aim of the study

1. The present paper deals with the notion of (interlinguistic) mediation – which involves relaying in one language messages purposefully extracted from a source text in another language – so as to restore communication gaps between interlocutors who cannot directly understand each other because they do not share the same language. In the field of foreign language teaching, learning and assessment, mediation became an object of concern through its inclusion in the *Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning and Assessment* – henceforth CEFR (Council of Europe, 2001)¹. Following the CEFR publication, the Greek national foreign language examinations – known as KPG exams², and from which this study draws its data – is the only exam battery to embrace the idea of assessing mediation performance through both oral and written mediation tasks (cf. Dendrinis, 2006). In other words, candidates, from B1 level onwards, are asked to act as mediators and to produce texts in the target language (e.g., English, French, Italian, Spanish, German and Turkish) on the basis of information extracted from a Greek text (see an example of a mediation task in Appendix 1a). Specifically, when test-takers are asked to complete a mediation task, they first have to understand information included in a text of a given language and then relay some of its messages in another language in a way that is appropriate to the context of situation. In other words, they are required to select which messages serve the purposes of a specific communicative encounter so as to transfer them appropriately and accurately. The higher the level of proficiency that the tasks are meant to test, the greater the demands are from a linguistic or

¹ Mediation is defined therein as the process where the language user acts “as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly-normally but not exclusively speakers of different languages” (Council of Europe, 2001: 87-88).

² Acronym standing for *Kratiko Pistopiitiko Glossomathias*. For more information concerning the KPG exams, see <http://rce1.enl.uoa.gr/kpg>. In each of the six KPG languages (English, French, Italian, German, Spanish, Turkish), there are four modules (or test papers) testing candidates’ performance on the basis of (1) Reading comprehension and language awareness, (2) Writing production and written mediation, (3) Listening comprehension and (4) Speaking production and oral mediation. Also, for further information in relation to the philosophy of the KPG exams, see Dendrinis (2009).

cognitive point of view.

This paper is the result of a longitudinal (wider) study aiming at discovering the unexplored area of mediation and what exactly it entails. Viewing mediation performance as being linked to the task at hand, both *tasks* and test-takers' *performance* as a result of mediation tasks, were analysed by using a variety of (top-down and bottom-up) methodological procedures³. This paper, however, does not present the results of the wider project on mediation; rather, given its narrower scope, it focuses on task analysis and description. Mediation tasks from different examination periods were actually analysed on the basis of certain categories in order to explore what type of language is likely to be produced by KPG candidates at different proficiency levels and which features differentiate these particular tasks across test papers of the different KPG languages (although they are based on common specifications).

Specifically, this paper:

a) presents the Task Analysis Model (TAM) used for the linguistic analysis of the written mediation tasks involving relaying of information from Greek to English and it refers to its rationale and to the categories of analysis included in the model (Section 3.1);

b) briefly discusses the basic findings of the (quantitative) analysis of the linguistic characteristics of (Greek-to-English) KPG written mediation tasks (Section 4.1);

c) ultimately assesses the usefulness and applicability of the model, by extending the analysis to different sets of tasks (Sections 4.2 & 4.3): i) those mediation tasks included in the KPG writing test papers of languages other than English (i.e., French, German and Italian) and ii) KPG writing tasks which involve the use of only one language (i.e. monolingual or English-only tasks) also included in the KPG writing test papers in English. These latter tasks are not mediation ones (see an example of this type of task in Appendix 1b)⁴.

The analyses on the basis of the TAM were three in number (Analysis 1, 2 and 3), each of which having a different aim. The first one involved the description of the KPG written mediation tasks and the *quantitative* analysis of their characteristics⁵. The other two *qualitative* analyses, on which this particular paper focuses (in Sections 4.2 and 4.3), were attempted in order to assess the applicability of the model to different KPG tasks not actually involving counting of instances as was the case with the first analysis.

1.2. Rationale for task description and analysis

Before moving on to the rationale for the task analysis, it is crucial to firstly refer to how we define task. Borrowing Bachman and Palmer's (1996: 44) definition – also used in Bachman (2002: 458) – a task is regarded as “an activity that involves individuals in using language for the purpose of achieving a particular goal or objective in a particular situation.” Within our context, these tasks have been carried out in a testing situation (within the framework of the KPG exams) and can thus be described as ‘assessment tasks’. With the

³ They have been presented in a summarized form by Stathopoulou (2012).

⁴ Note that KPG candidates' writing proficiency is tested through two different types of test tasks at independent user and proficiency user level (an English-only task and a mediation one).

⁵ The particular findings have already thoroughly presented by Stathopoulou (2013d).

advent of performance-based assessments, the role of tasks in relation to performance has recently attracted considerable attention, and much research has addressed the impact of task characteristics on the linguistic product, as Wigglesworth (2001) points out. The most influential work in the field of task analysis has been the one by Bachman (1990) and Bachman and Palmer (1996), who have proposed a framework for describing test tasks, which has been influential especially in assessment studies. The task characteristics proposed by Bachman (1990) fall into five major categories: the testing environment or setting, the test rubrics, the input the test taker receives (both in terms of format and language input), the expected response to that input (i.e. in terms of channel, mode, format, nature of language, organizational and pragmatic characteristics); and finally the relationship between input and expected response (see also Bachman *et al.*, 1988).

Although researchers may consider task characteristics differently and classify them in a variety of ways, results of relevant research⁶ suggest that the output seems to be dependent on the task which triggers it or – as Reichelt (2001) puts it – different task types seem to lead language users to produce texts with very different characteristics.

This is the main reason why my research – aiming at discovering what counts as successful mediation – set out to describe and analyze the tasks which triggered the particular performance. As a matter of fact, within the framework of the wider, longitudinal research, task analysis involved the description of a specific number of written mediation tasks, on the basis of a genre-based model (with pre-specified categories, see Section 3.1)⁷. The outcome of such an analysis – which contributed to conclusions about what differentiates mediation tasks across proficiency levels – have been creatively exploited for the grading of illustrative descriptors (can-do statements) relevant to mediation in the new Greek Integrated Foreign Languages Curriculum (IFLC)⁸ (Dendrinos and Stathopoulou, 2011); and this is another incentive for the task analysis attempted as part of a wider investigation of mediation in the context of foreign language didactics.

It is *not*, however, within the scope of this paper to present the procedure followed towards the construction of the particular model; rather, this paper stresses the usefulness of the particular model in investigating the characteristics of mediation tasks by testing it out to additional sets of data (apart from the Greek-to-English mediation tasks initially attempted). In other words, as will be shown in the following sections, the initially constructed model was further used for the investigation of the characteristics a) of the Greek-to-French, Greek-to-Italian, and Greek-to-German mediation tasks and b) of English-only (or monolingual) tasks, i.e., not involving the parallel use of *two* languages.

Overall, as also stated towards the end of this paper, the knowledge gained from the analysis of mediation tasks across proficiency levels and languages can serve as a basis for the construction of levelled descriptors, or can-do statements pertinent to mediation (already absent from the CEFR), which could be then included in foreign language curricula, or comprise prerequisites for educational materials, language exam specifications and tests.

⁶ See Wigglesworth (2008) for a review of research.

⁷ For a detailed description of the procedure followed for the development of the model categories, see Kondyli and Lykou (2009).

⁸ For further information (in Greek), see <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses>.

2. Interlingual mediation in the field of foreign language pedagogy

2.1. Defining mediation

As already mentioned, in the area of foreign language didactics, the notion of mediation firstly appeared through the CEFR in 2001. Given today's translinguistic and transcultural contact situations which seem to impose a readiness on the part of language users to mix up languages and relay meanings from one language to another in order to communicate, the ability to mediate⁹ has become a prerequisite for a language user in order to communicate effectively (cf. Stathopoulou, 2013a; Dendrinos, 2012). However, mediation has not received as much attention as the activities of reception, production and interaction (also included in the CEFR) and consequently relevant research in the area is scarce¹⁰.

Following Dendrinos (2012), mediation is understood herein as the process whereby a user of a certain language (the mediator) extracts certain messages from a verbal or visual, spoken or written text of any type in one language, code or dialect and relaying it in another so as to facilitate communication. In other words, it facilitates understanding between parties who otherwise would not be able to communicate effectively. Mediation can also be described as a highly dynamic and creative process, which is triggered by a need to explain, clarify, interpret meanings or provide the gist or a summary of a text to an interested party (cf. Dendrinos, 2014), and leads to the generation of new meanings.

Interlingual mediation (as opposed to *intralingual* mediation) – which is actually the type of mediation examined for the purposes of this study – involves the selective relaying of messages from one language to another, for a particular communicative purpose. In fact, it is viewed as a social practice involving (i) the interpretation of meanings articulated in source texts and (ii) the making of new meanings in the target language expressed appropriately for the context of situation (Dendrinos, 2006). Thus, the interlingual mediator is viewed as a social actor actively participating in the intercultural communicative event, drawing source language content and shaping new meanings in the target language (*ibid.*). His/her plurilingual repertoire, though differently developed in each language, enables him/her to access both languages (understanding in one and expressing oneself in another) in order to maximize communicative potential (Stathopoulou, 2013a).

Mediation is also seen as a translanguaging activity as it involves the alternation of two linguistic codes. As a matter of fact, in 'translanguaging', the input (reading or listening) is in one language, while the output (speaking or writing) is in the other language. It has to be noted that the meaning mediation takes in this work as a translanguaging activity, is sharply distinguished from its meaning in the CEFR, which sees it as synonymous with (professional) translation and interpretation (cf. Council of Europe, 2001). Actually, the translator's role, as

⁹ As regards its etymological roots, the word 'mediator' derives from the Latin word *medius* [middle] or, it comes from the Latin root *mediare* – to be in the middle, to act as intermediary (cf. Zarate *et al.*, 2008; Roth, 2007). In Chinese, it means to step between two parties and solve their problem.

¹⁰ In Greece, mediation in a testing context has been an object of research in M.A. (cf. Stathopoulou 2009; Tziveloglou, 2008; Voidakos, 2007) and PhD programmes (cf. Stathopoulou, 2013a; Alégre, 2011) at the University of Athens and Thessaloniki.

a ‘rewriter’, comes in contrast with the mediator’s role, as a ‘maker/creator of new meanings’. Translation typically involves the transferring of written or spoken source language texts to equivalent written or spoken target language texts. The final outcome is a text which is a “representation” or “reproduction” of an original produced in another language (House, 2001: 247). By contrast, the mediator *selects* which messages serve his/her own communicative purpose and *conveys* only these to the target text.

Overall, the ability to mediate – which is seen as forming part of speaker’s plurilingual competence – is “not conceived as the sum of abilities and competences in distinct languages but as one global but complex capacity” (Coste & Simon, 2009: 174) which may be more or less developed depending on the mediator’s proficiency in each of the two languages or his/her linguistic experiences. Additionally, being able to mediate entails not only being competent in switching between languages and in relaying information from one language to the other according to the rules and possibilities of a given communicative encounter, but also having the capacity to use an array of mediation strategies, which ultimately determine the quality of the end-product. Mediation strategies – systematically investigated by Stathopoulou (2013a)¹¹ – are specific choices which become visible in texts (scripts), as a result of the practice of transferring information from one text to another for a given communicative purpose (i.e., paraphrasing, reorganising, blending extra-textual with extracted information, etc) and their use ensures the success of mediation.

2.2. Assessing mediation performance in the KPG exams: the nature of KPG mediation tasks

The Greek national foreign language examinations is to my knowledge the only examination battery in Europe that has “legitimized mediation” (Dendrinos, 2006), by testing a candidate’s ability to mediate. Specifically, in both the speaking and writing tests from B1 level onwards, one of the test activities requires that candidates produce in the target language – in a manner that is appropriate for the communicative purpose – a message based on information extracted from a source text written in Greek (cf. Dendrinos & Mitsikopoulou, in press). Candidates are involved in a decision-making process at every stage of the mediation process, in relation to (i) what information to choose from the source text – on the basis of the context of situation – and (ii) how the relayed information will be lexicogrammatically realized, to fit the new linguistic environment. In order to be in a position to do this, candidates should (a) read the source text carefully and activate their prior knowledge of content, genre schemata and cultural information, (b) select what (information) to transfer taking into consideration the genre and the communicative purpose required, (c) organize their ideas into a cohesive and coherent text and, finally, (d) choose the appropriate to the target genre lexicogrammatical choices. In fact, the linguistic features of a text are shaped by its genre or text-type (e.g., an email, a notice, an article, etc.). For instance, the language of a letter to our friend will be much different from the language of an article in a newspaper about the same issue.

KPG mediation tasks can be described as cognitively demanding tasks, as candidates have to use simultaneously both Greek (for comprehension) and English (for production) and activate various skills and competences so as to carry them out. First of all – as claimed by

¹¹ Also briefly described in Stathopoulou (2013b, 2013c, in press).

Dendrinou (2006, 2013) – the prerequisite for successful execution is not only to use their sociolinguistic knowledge or experience and their language awareness, but also to possess the necessary literacy level and the skills to comprehend different kinds of texts in Greek. Specifically, being able to avoid communication breakdowns resulting from some lack of socio-cultural knowledge and knowledge of how the two languages involved operate at the level of discourse and genre is a very essential skill when mediating. What is more, the ability to produce accurate linguistic forms – thus avoiding language errors (i.e., linguistic competence) – along with some sort of cultural sensitivity to the target language (i.e. sociolinguistic competence), are also needed. Cognitive competence, that is, the ability to identify major from minor ideas (cf. Grant, 1992) and select only those which are relevant to the context of situation, also seems to constitute a prerequisite for successful mediation. Of course, mediators are not expected to activate all these resources simultaneously, but draw on them when necessary, according to the task requirements (e.g., who is writing to whom, for what purpose, and in what type of context).

Drawing upon a genre-based approach to writing (Dendrinou & Mitsikopoulou, in press) with a view to assessing the candidates' ability to use language correctly and appropriately – i.e. in line with discourse and genre conventions so as to produce a specific text type for a communicative purpose (e.g., to advise, to suggest, to urge)– KPG written mediation tasks ask candidates:

- a) to use their strategies in order to mediate successfully,
- b) to resort to their experience with the particular genre and to activate their language awareness, which ultimately determines which lexicogrammatical and textual features they should use for which text type.

Referring to the different requirements of written mediation tasks across proficiency levels – as described by the formal KPG specifications (Exam Specifications, 2011)¹² – the B1 level mediation task requires candidates to transfer bits of information from a short Greek text and to produce another text in English. The requirement, most often, is the production of a text which is of a different type from the one of the source text and has a different communicative purpose than the original (i.e. the source text may inform somebody about the plot of a theatrical play, while the target text may be written by somebody wishing to recommend the particular play). The B2 level mediation task requires candidates to extract task-specific information from an authentic Greek text, the ideas in which are somewhat more complex than at B1 level, and to use it in a text in English – a bit longer than that which a B1 level candidate has to produce. The production requirement is informal discourse, as at B1 level, but at B2 level, less flexibility is allowed by the task as to the amount of information to be relayed from the source text. Finally, the C1 level mediation task requires that the candidate be able to produce an even longer text in English than at B2 level, on the basis of a rather sophisticated text in Greek. The Greek text usually includes quite a bit of information that must be included in the English text, which is often of the same text-type as the source text and also has a similar communicative purpose as the source text. At this particular level, the mediation task obliges candidates to stick more closely to the source text and relay specific pieces of information, rather than select those items they can write about in the target language (as is the case at B1).

¹² Find them at: http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/exam_specif.htm

3. Method

3.1. The Task-Analysis Model (TAM)

Involving a top-down or a deductive approach to data-analysis, the description of the written mediation tasks across levels of proficiency has been based on a specific model (see Stathopoulou, 2013d), as already mentioned in Section 1, which model included a finite number of categories as explained below.

The theoretical foundations of the TAM lie upon systemic functional linguistics (Halliday & Hasan, 1985; Halliday & Matthiessen, 2004) and Halliday's view of language as "a social semiotic resource people use to accomplish their purposes by expressing meanings in context" (cited in Ming, 2007: 74). According to this socially situated view of language, language is a result of choices available to the speaker/writer, in order to express his/her meanings in a given situation and implies that language exists in context and, therefore, must be studied in context. The model also echoes the genre-based approach¹³ – the one KPG exams adopt in the testing of language and the approach to language study developed by Knapp and Watkins (2005). This approach to writing not only emphasises the social nature of language –

thereby raising systematic links between language and context – but also implies that using a genre is more than producing a specific text type. As a matter of fact, it involves "assuming a certain stance toward other people and towards the world" (Dyson, 1992: 5). Users of the target language become social actors who use writing in order to "engage in social dialogues with other people, using certain genres to enact certain relationships" (*Ibid.*: 4). The production of language – that is, the 'what' and 'how' speech is articulated – largely depends on the context of situation.

Drawing thus upon Systemic Functional Linguistics (SFL), the task features which have been identified for the purposes of task description and which are included in the TAM (thus reflecting the genre-based approach to the assessment of writing adopted by the KPG exams) are: text-type, generic process, topic, discourse environment, communicative purpose and communicative roles.

a) Genre: the *text type* (e.g. an email, a letter, an article) together with the *generic process* performed (i.e., to instruct, to describe, to explain, to argue and narrate). The combination of these two variables emphasises the inextricable link between the purpose for which a text is written and the lexicogrammar through which it is realised.

b) Topic: it refers to the subject matter of the text, what the text is about or the general content area that test-takers are asked to write about.

c) Discourse environment refers to the linguistic environment a text may appear in (e.g. magazine, newspaper, website, etc.). The language of an article in a newspaper, for instance, is different from the language of an article in a magazine.

¹³ The importance of genre orientation is that "it incorporates both discourse and contextual aspects of language use" (Hyland, 2003: 18). For information about what genre-based approaches to teaching and assessment involve, see, Hyland (2007), Knapp & Watkins (2005) and Hyland (2004).

d) The *communicative purpose* refers to what the writer wishes to do with the language or why s/he is communicating the message (i.e. to urge, to advise, or to disagree).

e) Communicative roles: *Addressor* and *addressee* refer to the interlocutors participating in the communicative event. In order to mediate in writing, candidates of all proficiency levels are expected to assume a specific role (e.g. the role of a friend) and address specific readers conveying specific meaning. It is actually the combination of the aforementioned two categories (i.e., communicative purpose and roles) that give information about the social relations between interlocutors as these relationships "are enacted through the dimensions of power and solidarity" (Martin, 2002: 56).

All the aforementioned parameters contribute to the overall meaning of a given text interacting with one another. It is difficult to single out any one of these characteristics as being, in itself, critical in affecting test performance. Thus, the selection of the categories on which the analysis of the tasks was based, does not constitute an arbitrary decision and the theory of language underlying the KPG exams is reflected in the design of the model.

For the purposes of the task analysis project, a specially designed electronic database¹⁴ was constructed, which facilitated the statistical processing of data and enabled comparisons among tasks with various linguistic features. This database – which included the KPG tasks stored for each exam period and proficiency level– was exploited helping me draw conclusions, not only in relation to each feature separately, but also to combinations of them. Section 3.2 below describes the exact means by which the model was used, in order to describe the tasks and presents the data employed.

3.2. Data and types of analyses

As already mentioned in Section 1, the analyses performed were three in number, each of which had a different goal. Before moving on to Analysis 2 and 3, on which this paper focuses, it is considered important to briefly refer to the methodology followed for Analysis 1, which formed the basis for the other two.

What was firstly attempted was the description of B1, B2 and C1 level written mediation tasks, with a view to exploring what features differentiate them. As a matter of fact, thirty two (32) written mediation tasks designed for fourteen (14) examination periods for the B2 level (from November 2003 exam period to May 2010), seven (7) for the B1 (from May 2007 to May 2010) and eleven (11) for the C1 level (from April 2005 to May 2010)¹⁵ have been described and analyzed (see Appendix 2) on the basis of the aforementioned set of task features¹⁶. Statistical processing of the data followed. It is not within the scope of this paper to present the findings drawn from this first analysis; rather, the basic results, which have been further exploited for the rest of the analyses, are summarised in Section 4.1. Besides, no comparison of test task characteristics across the KPG languages would have been possible

¹⁴ Microsoft Office Access Database, 2007.

¹⁵ I initiated with the examination period of May 2007 for B1, November 2003 for B2 and April 2005 for C1. The last tasks analyzed are those of the period of November 2010. Not all levels were introduced at the same examination period (e.g., B1 was firstly administered in May 2007) that is why the sampling does not concern the same examination periods.

¹⁶ See the complete mediation tasks at http://rce1.enl.uoa.gr/kpg/en_index.htm

(see Section 4.2) if this part of the research (Analysis 1) had not been conducted.

It is crucial to note that the rest of the analyses (Analysis 2 and 3), which were carried out after the completion of the written mediation task analysis (Analysis 1), were complementary and rather impressionistic, not actually involving counting of instances. In fact, in order to further support the claim that task analysis as a method can give valuable insights as regards the characteristics of mediation tasks and to ultimately understand the nature of the mediation tasks included in the English writing test, an attempt was made to compare the English mediation tasks with those appearing in the writing tests of three other KPG languages, namely, French, Italian and German. This complementary comparative analysis ultimately led to the identification of the differences (or similarities) across mediation tasks of the different languages (see Section 4.2). As regards the data, this second analysis involved twenty-one (21) B1 level, twenty-seven (27) B2 level and twenty-seven (27) C1 level tasks, all of which had been included in the KPG French, German and Italian exams. Specifically, for each language I analyzed seven (7) B1 written mediation tasks, nine (9) B2 tasks and nine (9) C1 level tasks (see Appendix 2)¹⁷ and subsequently compared them with the mediation tasks included in the English test papers (see Section 4.2).

A comparative analysis between the monolingual (i.e. English-only) and mediation tasks included in the *English* test papers was also conducted at the end (Analysis 3). This latter investigation actually involved the same number of mediation tasks included in the same test papers as the mediation ones in the English exam (i.e., seven (7) B1, fourteen (14) B2, and eleven (11) C1 tasks). The results of this (qualitative) analysis are discussed in Section 4.3.

4. Findings

4.1. The characteristics of written mediation tasks across proficiency levels in the English test papers: a summary

The aim of this section is to summarize the results derived from the analysis of written mediation tasks (included in the English writing test papers) (Analysis 1). By this means, this section functions as a link between the first analysis and the rest – the results of which are presented in Sections 4.2 and 4.3. It actually gives an overall picture of what differentiates mediation tasks across proficiency levels, but it does not provide numbers derived from the statistical processing of data, as this has already been done by Stathopoulou (2013d).

The systematic analysis and description of written mediation tasks in terms of their linguistic features has shown that the degree of candidates' familiarity with the topics and how abstract these are, seem to distinguish mediation tasks across levels. The higher the level, the higher the degree of abstractness, consequently requiring the use of more complex and sophisticated vocabulary. For instance, while at B1, candidates are required to handle personal and routine, daily life topics, at C1 level, topics involve more specialized, non-routine issues designed to be relevant for older candidates (e.g. literature, medical issues, etc.).

In addition, the analysis has indicated that the higher the level, the greater the text-type

¹⁷ For the test papers in all KPG languages, visit: http://rcei.enl.uoa.gr/kpg/past_papers.htm

variability. This means that candidates at lower levels are likely to produce a limited range of text types when mediating, while C1 level candidates are expected to be able to produce a wide variety of text types. While B1 level mediation tasks, for instance, always require the production of e-mail messages, emails do not appear at all in C1 level mediation tasks. Generally, the possibility of having to deal with a wide range of text types (i.e. letters, articles, etc) – apart from e-mails – appears from B2 level upwards. The generic process of the target texts is not actually a differentiating feature across tasks. Different types of combinations between text types and generic processes occur across levels, without a single pattern emerging.

Discourse environment variability is also what differentiates tasks. As a matter of fact, those requiring the use of complex language should appear in mediation tasks at higher levels. While at B1 level, candidates are always asked to produce language at a personal level, at C1 level the newspaper as a discourse environment appears more frequently.

Moreover, the communicative purpose is much more different at higher levels. C1 candidates, in other words, are likely to use highly complex language in order to achieve communicative goals, which demand use of sophisticated and abstract language (e.g. to argue).

Finally, the relationship between addressor and addressee is also what makes a task more or less demanding. The (task analysis) findings suggest that B1 level candidates are likely to address only personal audiences (their family or their friends), which require the use of simple language.

4.2. The characteristics of mediation tasks across KPG languages

The comparative analysis of mediation tasks across languages has led to the identification of different characteristics of mediation tasks in the different test papers. Actually, given that the test papers across languages are based on common specifications, one would expect a great degree of uniformity regarding task characteristics at the different levels. Interestingly, however, this is not exactly the case as shown below.

Test paper	FRENCH WRITING TEST PAPER	ITALIAN WRITING TEST PAPER	GERMAN WRITING TEST PAPER
Mediation task	GREEK-TO-FRENCH	GREEK-TO-ITALIAN	GREEK-TO-GERMAN
B1 level			
TOPICS	everyday issues	topics such as festivals, exhibitions and adventures	everyday issues
TEXT TYPES & DISCOURSE ENVIRONMENTS	email messages, announcements and letters	letters	email messages and letters
GENERIC PROCESSES	no clear differences across languages and levels		
COMMUNICATIVE	various communicative	various communicative	limited range of

PURPOSES	purposes	purposes	communicative purposes (giving information is the most usual)
COMMUNICATIVE ROLES	highly personal	addressing a broad range of audiences	
B2 level			
TOPICS	variety of topics concerning daily life	of general interest, without however being highly sophisticated	wide variety of topics
TEXT TYPES & DISCOURSE ENVIRONMENTS	email messages, announcements and letters	wide range of text-types (i.e., emails, letters, blog messages, articles)	email messages and letters
GENERIC PROCESSES	no clear differences across languages and levels		
COMMUNICATIVE PURPOSES	various communicative purposes	various communicative purposes	limited range of communicative purposes (giving information is the most usual)
COMMUNICATIVE ROLES	personal and impersonal	addressing a broad range of audiences	
C1 level			
TOPICS	sophisticated, requiring the use of more complex language	topics of general interest without however, being highly sophisticated	specialized topics
TEXT TYPES & DISCOURSE ENVIRONMENTS	email messages, announcements and letters, texts in forums, webpages and the Facebook	wide range of text-types (i.e., emails, letters, blog messages, articles)	email messages and letters
GENERIC PROCESSES	no clear differences across languages and levels		
COMMUNICATIVE PURPOSES	various communicative purposes	wide variety of communicative purposes	limited range of communicative purposes (giving information is the most usual)
COMMUNICATIVE ROLES	personal and impersonal	addressing a broad range of audiences	

Table 1: KPG mediation tasks across languages

To start with the topics, it is evident in Table 1 that not only do KPG mediation tasks cover a great range of topics drawing on the everyday reality of the candidates, but also a relative

progression from more everyday to more sophisticated topics, as the proficiency level increases. In the Greek-to-French B1 level mediation tasks, the most commonly occurring topics concern everyday issues, such as travelling, jobs and social events. At B2 level, candidates need to have the language to handle a wider variety of topics concerning daily life (such as eating habits and pastimes). As it is the case in the Greek-to-English mediation tasks, the C1 level topics are more sophisticated, requiring the use of more complex language. In relation to the Greek-to-Italian and Greek-to-German mediation tasks, the variety of topics is what distinguishes levels. Specifically, in the Italian B1 level writing tests, candidates are asked to handle topics such as festivals, exhibitions and adventures. It seems that test designers have attempted to include topics that would stimulate the interest of the young people sitting for the exam. There is no differentiation within B2 and C1 as far as topics in the Greek-to-Italian mediation activities are concerned. Actually, at both levels, topics are of general interest (e.g. shopping, animals, studying abroad, volunteering) without, however, being highly sophisticated. On the contrary, in relation to the tasks in the German test papers, the possibility of having to deal with a greater variety and more complex content areas, increases at higher levels. Actually, C1 level mediation tasks in the German writing test require the use of less commonly used lexis, as the topics tend to be more specialized (e.g. bio-products, digital libraries, intercultural dialogue, environmental disasters, forest fires, among others). A wide variety of topics appear at the B2 Greek-to-German mediation task as well, but their linguistic demands seem to be lower, as opposed to C1 (e.g. technology, travelling, relationships, professions, animals, school). Among the mediation tasks appearing in the writing tests of all three languages, the ones that follow the pattern observed in the English writing test are the Greek-to-German mediation activities, as it has been demonstrated that there is a consistent tendency for less everyday and more lexicogrammatically demanding topics at upper levels.

With reference to the types of texts candidates are asked to produce in Greek-to-French mediation tasks, Table 1 clearly shows that the same types of texts appear more or less at all three levels and these may concern email messages, announcements and letters. At C1 level, there is a preference for tasks requiring the production of texts found in forums, webpages and the Facebook (i.e., Internet or social media texts). In contrast, the Italian mediation tasks resemble the English ones, at least as regards the texts to be produced. As a matter of fact, in the Italian exams, only one type of text appears at B1 level (i.e. letters), as is the case with English B1 level mediation tasks (i.e. only e-mails are included). The possibility of having to deal with a wider range of text-types (i.e. emails, letters, blog messages, articles, etc.) appears from the B2 level upwards, with letters, however, appearing very frequently at both B1 and B2 levels. Actually, this is one manifest difference between the English and the Italian mediation tasks, since, in the mediation tasks of the English test papers, candidates are asked to produce letters very rarely. What characterizes the mediation tasks appearing in the German writing test is the limited range of text-types. Emails and letters are the only types of texts mediators are asked to handle, with emails occurring the most frequently in all three levels.

The variety of discourse environments follows the degree of variety of the types of texts, which are increasingly diverse at upper levels of all languages. To cite an example, given that, in French and Italian, there is a variety of text-types required, discourse environments are also diverse, especially at B2 and C1. On the contrary, Greek-to-German mediation tasks require the use of language appearing in very few discourse environments (primarily personal domain).

With reference to the generic processes across the mediation tasks of the different languages, the variations are subtle. There is no clear distinction among levels in the language tests I looked at. Commenting on the communicative purposes set by the tasks, in Greek-to-French mediation tasks, there is some sort of progression from B1 onwards, since the possibility of having to deal with a variety of communicative purposes is evident across mediation tasks of all three levels, with the purpose of giving information being the most frequent one. By contrast, in Greek-to-Italian mediation tasks, there is some distinction across levels. B2 and C1 are differentiated from B1, in terms of the variety of communicative purposes required to be fulfilled by candidates. Actually, it is characteristic that from B2 level onwards, tasks increasingly require the achievement of two communicative purposes, one of which is to give information. That particular communicative goal is also very frequently required in the English mediation tasks. In the Greek-to-German mediation tasks, the limited range of communicative purposes is evident across levels. Giving information is again the most usual task purpose. Another difference between the Greek-to-German mediation tasks and those of the other languages is that the former are very guided at all levels, in the sense that they include specific questions which guide candidates to the information to be extracted from the source text.

In relation to the communicative roles of the addressor and the addressee, in the French test papers, one can observe a gradual progression through the levels, from more personal ones (i.e. between friends) to more impersonal (e.g. writers of a newspaper article, a webpage text, an announcement). However, at all levels, writing between friends seems to be very frequent, a fact that does not happen in the English test, where at C1 level, candidates are never asked to produce a text to address their friend. In the Italian and German mediation activities, there is no evident progression through the levels, as far as the writer-reader relationships are concerned. Candidates are usually asked to produce texts in which they have to address friends and more rarely relatives. Therefore, addressing a broad range of audiences as the level increases is a characteristic of the English mediation tasks and, to a more limited extent, of the French.

The aforementioned findings suggest that there are patterned similarities and differences across written mediation tasks of the various KPG language exams. The main similarity across languages concerns the gradual progression from simpler to more sophisticated topics, as the proficiency level increases. There are major differences between English and the rest of the language tests, such as the progressive change in the type of role relationships from B2 level upwards or the wider range of communicative purposes. These findings seem to support the claim that task analysis is an important step of the endeavour to predict and understand test taker's performance.

4.3. The characteristics of (Greek-to-English) mediation tasks and of monolingual (English-only) activities: a comparison

While the previous section compared the mediation tasks across languages in terms of topic, text-type, generic process, discourse environment, communicative purpose and roles, this section presents the results of the impressionistic analysis (Analysis 3) and comparison of characteristics of the two types of tasks included in the writing test papers of the KPG exams: a) the monolingual and the b) mediation tasks (involving parallel use of two languages).

Tasks	MONOLINGUAL TASKS	MEDIATION TASKS
B1 level		
TOPICS	everyday life issues (e.g., hobbies, school, etc)	
TEXT TYPES & DISCOURSE ENVIRONMENTS	variety of text-types (i.e. texts for leaflets, emails, personal statements, letters, blog messages, etc)	email messages
GENERIC PROCESSES	variety of generic processes (e.g., describe, narrate, etc)	
COMMUNICATIVE PURPOSES	limited range of purposes (e.g., to inform)	
COMMUNICATIVE ROLES	variety of roles (e.g., writer of a magazine text to his/her audience, students to the readership of the school newspaper)	between friends
B2 level		
TOPICS	general interest topics (e.g., friendship)	
TEXT TYPES & DISCOURSE ENVIRONMENTS	variety of text-types	
GENERIC PROCESSES	variety of generic processes	
COMMUNICATIVE PURPOSES	variety in purposes (e.g., to urge, to advise etc)	
COMMUNICATIVE ROLES	variety of roles (e.g., between colleagues, teacher-student)	
C1 level		
TOPICS	abstract issues (e.g., global warming etc)	
TEXT TYPES & DISCOURSE ENVIRONMENTS	wide range of text-types	
GENERIC PROCESSES	great variety of generic processes (e.g., argue, narrate etc)	
COMMUNICATIVE PURPOSES	wide range of purposes	
COMMUNICATIVE ROLES	broad range of roles (e.g., newspaper editors, communication between professionals etc)	

Table 2: KPG monolingual vs. mediation tasks

As Table 2 shows, with reference to the topics of *both* monolingual and mediation tasks, there seems to be a gradual progression through the levels, from personal and everyday topics to more abstract and sophisticated ones, consequently requiring the use of more advanced

vocabulary. More specifically, at B1 level, the topics candidates have to deal with are related to everyday life (such as friendship), being in this way relevant to the needs of the children or teenagers who comprise the majority of candidates sitting for the exam at that level. While at B2 level the tasks involve general interest topics related to the candidates' everyday life (e.g. music, exercise and fitness, etc.), at C1 level, the topics more often involve abstract issues (e.g. marriage, environmental education) than everyday issues.

In relation to the types of texts candidates are asked to produce in the 'English only' activities of all levels, the significant progression from B1 to C1 level observed in mediation tasks is also evident in the monolingual tasks. As a matter of fact, the possibility of having to deal with a wider range of text-types (i.e. texts for leaflets, emails, personal statements, letters, blog messages, etc) appears from the B2 level upwards. However, the range of 'English only' text-types appearing at B1 level is not as limited as that of the mediation tasks which require candidates to produce only one text-type, namely, an email message. In monolingual tasks, there is relatively little differentiation within B2 and C1 levels as, more or less, the rest of text-types seem to coincide at both levels. This is actually the case in mediation tasks as well.

Additionally, there is no variety of discourse environments in English-only tasks at B1 level, which is a noticeable similarity between the two types of activities. However, the discourse environments found at B2 and C1 monolingual tasks are increasingly diverse, which differentiates them from mediation tasks at those same levels. What is actually different is the type of discourse environment, rather than the range, a fact that is also true in mediation activities.

In relation to the generic process of the monolingual and mediation tasks, there is no clear distinction across levels. Target texts must perform a variety of generic processes. The expectations in relation to producing various genres (i.e. text-types combined with specific generic processes) increase with test level.

With reference to task purpose, in both activities, there is some progression from B1 to C1 level, as the possibility of having to deal with a greater range of purposes emerges from B2 level onwards. As for mediation activities, what distinguishes B2 and C1 level is not actually the variety in communicative purposes, but the types of communicative purposes each level requires. In other words, communicative purposes which require the use of more complex syntactical structures and sophisticated vocabulary mainly appear at C1 level.

Finally, while B1 level mediation tasks always involve one type of communicative role (that of friend), in monolingual activities, the range is wider (e.g. writer of a magazine text to his/her audience, students to the readership of the school newspaper). Generally, addressing a broader range of audiences is required at B2 and C1 levels.

As Table 2 clearly shows, at higher levels, monolingual and mediation task requirements seem to coincide, while the differences between the two types of tasks in terms of their characteristics become more prominent at lower levels. This finding implies that it is not the type of task alone that makes an activity more or less demanding. The level at which it targets mainly determines the task requirements and ultimately the language to be produced.

5. Conclusions and contribution of the study

In this paper, the applicability of the TAM has been assessed by conducting different sorts of analyses, which proved useful in identifying the different characteristics both of mediation tasks (of all KPG languages) and those which do not require mediation. It seems that the model can be used to describe different types of writing tasks (and not only mediation ones). In this sense, it is considered to be generic. Of course, its (genre-based) philosophy is very specific – as already explained – and it cannot be used, for instance, for the analysis of tasks which reflect a structural view of language.

As regards written mediation tasks, the significance of the analyses lie on the fact that we arrived at conclusions regarding the textual features, which are likely to be produced by candidates of different proficiency levels, on the basis of specific mediation tasks found in test papers of different KPG languages. As a matter of fact, an attempt was made to predict which features of the written mediation tasks (as opposed to monolingual tasks) prompt which types of mediation performance in the English test paper.

Given that there is evidence which confirms that mediation performance is context and task specific (Stathopoulou, 2013a)¹⁸, the contribution of the linguistic description and analysis of mediation tasks lies in the fact that its results (if combined with other findings derived from the analysis of texts as a result of mediation tasks)¹⁹ may inform the construction of mediation-specific descriptors (or can-do statements). As a matter of fact, empirically validated descriptors relevant to mediation for different levels of language proficiency are definitely in demand, in order to supplement the CEFR, which does not provide illustrative descriptors for mediation²⁰. As stated by Stathopoulou (2013a), any effort undertaken up to now towards the development of mediation-specific descriptors, i.e. the *Profile Deutsch*²¹, has not taken into consideration the tasks and their demands, thus providing descriptors which are not articulated as task-dependent communicative production. Generally, descriptors relevant to mediation will make reliable assessment of the mediation competence and skills possible and may contribute to the development of curricula based on common objectives.

¹⁸ Which information and through which strategies information relayed in the target language is shown to be directly contingent upon the mediation task. Relevant research in the field of writing confirms the interrelationship between tasks and strategies (cf. Bae and Bachman, 2010; Tavakoli, 2009; Skehan, 2001; Iwashita *et al.*, 2001; Robinson, 2001; Skehan, 1998; Skehan & Foster, 1997; Foster & Skehan, 1996; Robinson, 1995; Koda, 1993; Bachman, 1990, among others). Given that tasks and performance are inextricably linked, the description of tasks was considered crucial.

¹⁹ See Stathopoulou (2013a).

²⁰ In fact, as stated by North (2007: 657), the absence of descriptors for mediation constitutes a limitation of the CEFR.

²¹ The *Profile Deutsch* (<http://www.goethe.de/lhr/prj/prd/deindex.htm>) (Glaboniat *et al.*, 2005) includes can-do objectives at different proficiency levels, which were set out for the various categories of activity, according to their treatment in the CEFR: reception, production, interaction and mediation. As for mediation, it has attempted to describe what the German user of English of different levels of performance is expected to do with the language when s/he mediates. Additionally, the new Curricula for modern languages in Romania provided descriptors relevant to mediation but without taking into account tasks (Ministerul educației și cercetării, 2006). For further information on mediation in the Romanian curricula for modern languages, see Neagu (2008).

References

- Alégre S. (2011). *La pluralité du concept de médiation – Étude de l'activité langagière de médiation dans l'enseignement/apprentissage des langues et dans le système de certification en langue française KPG* (Doctoral dissertation). Aristotle University of Thessaloniki.
- Bae J. & Bachman L. F. (2010). "An investigation of four writing traits and two tasks across two languages". *Language Testing*, n° 27. pp. 213-234.
- Bachman L. (1990). *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman L. F. (2002). "Some reflections on task-based language performance assessment". *Language Testing*, n° 19(4). pp. 453-476.
- Bachman L. F. & Palmer A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Coste D. & Simon D.-L. (2009). "The plurilingual social actor. Language, citizenship and education". *International Journal of Multilingualism*, n° 6(2). pp. 168-185.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages - Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dendrinos B. (2006). "Mediation in Communication, Language Teaching and Testing". *Journal of Applied Linguistics*, n° 22. pp. 9-35.
- Dendrinos B. (2009). "Rationale and Ideology of the KPG Exams". *ELT News*. Available online at: http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/kpgcorner_sep2009.htm. (12/8/2013)
- Dendrinos B. (2012). "Multi-and monolingualism in foreign language education in Europe". In Stickel G. & Carrier M. (Eds.). *Education in Creating a Multilingual Europe*. Frankfurt: Peter Lang. pp. 47-60.
- Dendrinos B. (2014). "Testing and teaching mediation". *Directions in English Language Teaching and Testing* 1. University of Athens: RCeL Publications. Available online at: http://rcel.enl.uoa.gr/directions/issue1_1f.htm (02/12/2013).
- Dendrinos B. & Mitsikopoulou B. (in press). *The KPG Writing Test in English - A Handbook*. University of Athens: RCeL Publications.
- Dendrinos B. & Stathopoulou M. (2011). *Η διαμεσολάβηση ως σημαντική επικοινωνιακή δραστηριότητα. Οδηγός του Εκπαιδευτικού για το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Available online at: http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide_kef6.htm. (Retrieved 02/11/2012)
- Dyson A. H. (1992). "The case of the singing scientist: A performance perspective on the "stages" of school literacy". *Written Communication*, n° 9. pp. 3-47.
- Foster P. & Skehan P. (1996). "The influence of planning and task type on second language performance". *SSLA*, n° 18. pp. 299-323.
- Glaboniat Möller M., Rusch M., Schmitz Wertenschlag P. & Lukas H. Langenscheidt. (2005). *Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative*

Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen". Berlin: München.

Grant P. (1992). *The integration of theory and practice in the development of summary-writing* (Doctoral dissertation). Université de Montréal: Montréal, Québec, Canada.

Halliday M. A. K. & Hasan R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday M.A.K. & Matthiessen C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd Edition). London: Holder Arnold.

House J. (2001). "How do we know when a translation is good?". In Steiner E. & Yallop C. (Eds.). *Exploring Translation and Multilingual Text Production - Beyond Content*. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 127-160.

Hyland K. (2003). "Genre-based pedagogies: A social response to process". *Journal of Second Language Writing*, n° 12. pp. 17-29.

Hyland K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: MI University.

Hyland K. (2007). "Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction". *Journal of Second Language Writing*, n° 16. pp. 148-164.

Iwashita N., McNamara T. & Elder C. (2001). "Can we predict task difficulty in an oral proficiency test? Exploring the potential of an information-processing approach to task design". *Language Learning*, n° 51(3). pp. 401-436.

Koda K. (1993). "Task-Induced Variability in FL Composition: Language-Specific Perspectives". *Foreign Language Annals*, n° 26(3). pp. 332-346.

Kondyli M. & Lykou C. (2009). "Γλωσσολογική περιγραφή των θεμάτων του ΚΠΓ: η οπτική του κειμενικού είδους και της λεξικογραμματικής". *Research Periodical 1*. Research Centre for the Language Teaching, Testing and Assessment. Available online at: http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/index_en.htm. (04/10/2013)

Knapp P. & M. Watkins. (2005). *Genre, Text, Grammar - Technologies for Teaching and Assessing Writing*. Sydney: University of South Wales Press.

Martin J. R. (2002). "Meaning beyond the clause: SFL perspectives." *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 22. pp. 52-74.

Ministerul educației și cercetării, Consiliul Național Pentru Curriculum, Programe școlare Pentru Ciclul Superior al Liceului. Limba Engleză. (2006). București (Nr 3410/07.03.2006).

Ming L. (2007). "Systemic functional linguistic approach to translation studies." *US-China Foreign Language*, n° 5(8). pp. 74-81.

Neagu M.-I. (2008). "Mediation skills – Tradition or innovation in foreign language methodology". Available online at: www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte.../Georgeta_Orian.pdf

North B. (2007). "The CEFR Illustrative descriptor scales." *The Modern Language Journal* n°91(4). pp. 656–659.

Reichelt M. (2001). "A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches". *The Modern Language Journal*, n° 85(4). pp. 578-598.

Robinson P. (1995). "Task complexity and second language narrative discourse". *Language Learning*, n° 45. pp. 141-175.

Robinson P. (2001). "Task complexity, task difficulty and task production – Exploring interactions in a componential framework." *Applied Linguistics*, n° 22(1). pp. 27-57.

Roth, W.-M. (2007). "On Mediation: Toward a Cultural-Historical Understanding". *Theory Psychology*, n° 17(5). pp. 655-680.

Skehan P. (1996). "A framework for the implementation of task-based instruction". *Applied Linguistics*, n° 17. pp. 38-62.

Skehan P. (1998). *A Cognitive Approach to language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Skehan P. (2001). "Tasks and language performance". In Bygate M., Skehan P. & Swain M. (Eds.). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman. pp. 167-187.

Skehan P. & Foster P. (1997). "Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance". *Language Teaching Research*, n° 1(3). pp. 185-211.

Stathopoulou M. (2009). *Written mediation in the KPG exams – Source text regulation resulting in hybrid formations* (MA Dissertation). Faculty of English Language and Literature, University of Athens. Available online at: http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/texts/MA%20thesis_Stathopoulou_mediation.pdf

Stathopoulou M. (2012). "Mediating between Languages - A Way to Promote Multilingualism through Language Testing". Paper presented at the *XLVI Congresso Internazionale SLI 2012 Plurilinguismo/Sintassi*, Università per Stranieri di Siena, Siena, Italy, 27-29 September 2012.

Stathopoulou M. (2013a). *Task-dependent Interlinguistic Mediation Performance as Translanguaging Practice - The use of KPG Data for an Empirically Based Study* (Doctoral dissertation). Faculty of English Language and Literature, University of Athens.

Stathopoulou M. (2013b). "Investigating mediation as translanguaging practice in a testing context - Towards the development of levelled mediation descriptors". In Colpaert J., Simons M., Aerts A. & Oberhofer M. (Eds.). *Proceedings of the International Conference Language Testing in Europe: Time for a New Framework?* University of Antwerp, Belgium, May 2013. pp. 209-217.

Stathopoulou M. (2013c). "Investigating translanguaging and interlinguistic mediation strategies - The case of the Greek National Foreign Language Exams". Presentation at the International Conference *Language and Super-diversity: Explorations and Interrogations*. University of Jyväskylä, Finland. June 2013.

Stathopoulou M. (2013d). "The linguistic characteristics of KPG written mediation tasks across levels". In Lavidas N., Alexiou, T. & Sougari, A-M. (Eds.). *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics: Selected Papers from the 20th ISTAL*. London: Versita de Gruyter [3rd book]. pp. 349-366.

Stathopoulou, M. (forthcoming). "Task dependent translanguaging performance - An empirical study in a testing context". In Docherty C. and Barker F. (Eds.). *Language Assessment for Multilingualism. Proceedings of the ALTE Paris Conference, April 2014*.

(Studies in Language Testing Series). Cambridge: Cambridge University Press.

Tavakoli P. (2009). "Assessing L2 task performance: Understanding effects of task design". *System*, n° 37. pp. 482-495

Tziveloglou E. (2008). *Ο έλεγχος της δεξιότητας διαμεσολάβησης κατά την πιστοποίηση γλωσσομάθειας* (MA Thesis). Aristotle University of Thessaloniki.

Voidakos I. (2007). *What mediators do: Analysing KPG candidates' actual performance in written mediation tasks* (MA Thesis). Faculty of English Language and Literature, University of Athens.

Wigglesworth G. (2001). "Influences on performance in task-based oral assessments". In Bygate M., Skehan P. & Swain M. (Eds.). *Researching Pedagogic Tasks - Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.

Wigglesworth G. (2008). "Task and performance based assessment". In Shohamy E. & Hornberger N. H. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education - Language Testing and Assessment* (2nd Edition), vol. 7. New York: Springer. pp. 111-122.

Zarate G., Lévy D., & Kramsch C. (dir.). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des archives contemporaines.

Appendix 1a: A mediation task

(KPG Exams,
English test paper,
Writing module,
May 2009, B2 level,
Activity 2)

You and your friend Martin have decided to spend part of your summer vacation doing volunteer work. Use information from the site below and write an **email** (150 words) to Martin. Try to **convince** him that it's a good idea for the two of you to take part in the Syros project of the Greek Ornithological Society. Sign as Alex.

Helpful hint

Stress those aspects of the project which make it particularly attractive for you. For example:

- location
- flexible dates
- cost
- type of work

The screenshot shows the website of the Greek Ornithological Society (Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρεία). The main heading is "Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Ενημέρωσης στην Ερμούπολη Σύρου". A list of bullet points provides details about the program, including its purpose, duration, costs, and contact information. The website also features various promotional banners for bird-related activities and publications.

Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρεία

Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Ενημέρωσης στην Ερμούπολη Σύρου






- **Περιγραφή εθελοντικής εργασίας:** Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κοινού, κατοίκων και επισκεπτών, σχετικά με τα πουλιά του Αιγαίου, τη σημαντική φυσική κληρονομιά της Σύρου, τη φύση και την αξία των μικρών νησίδων και των προστατευόμενων περιοχών.
- **Διάρκεια προγράμματος:** 15 Ιουνίου-10 Σεπτεμβρίου
- **Απτήσεις συμμετοχής:** όλο το καλοκαίρι
- **Ελάχιστη διάρκεια εθελοντικής εργασίας:** 10 ημέρες
- **Κόστος συμμετοχής στο Πρόγραμμα:** Δωρεάν συμμετοχή για τα μέλη, 30,00 € για τα μη μέλη (το ποσό περιλαμβάνει την ετήσια συνδρομή μέλους της Ε.Ο.Ε.)
- **Διαμονή:** Δωρεάν διαμονή σε σπίτι που νοικιάζει η Ε.Ο.Ε. σε κεντρικό σημείο της Ερμούπολης με μπάνιο, κουζίνα και ψυγείο. Οι εθελοντές θα πρέπει να διαθέτουν υπνόσακο.
- **Διατροφή:** Η Ε.Ο.Ε. παρέχει βασικά είδη διατροφής.
- **Μετακίνηση:** Τα έξοδα μετακίνησης από και προς την Ερμούπολη καλύπτονται από τον εθελοντή.
- **Ασφάλιση:** Σε περίπτωση που οι εθελοντές δεν έχουν προσωπική ασφάλιση, θα πρέπει υποχρεωτικά να ασφαλισθούν έναντι ατυχημάτων, επιβαρυνόμενοι με το ποσό των 20,00 €.
- **Βασικές προϋποθέσεις συμμετοχής:** Επικοινωνιακές/κοινωνικές δεξιότητες, ομαδικό πνεύμα. Θα προτιμηθούν γκρουπ 2 - 3 φίλων.
- **Στοιχεία επικοινωνίας:** τηλ. 210 8228704, εσωτ. 106 και 6948631875

Other elements on the page include a sidebar with navigation links, a BirdLife International logo, a calendar for February 2009, and several promotional banners for bird-related books and newsletters.

Appendix 1b: A monolingual (English-only) task

Imagine you are a member of a team preparing a **tourist leaflet** for English-speaking visitors to Arachova. Write the text (150 words *in addition* to the short introductory paragraph below), **mentioning things worth seeing and doing** in your town such as monuments, entertainment, eating, shopping, walking tours, museums, around the town, etc.

ARACHOVA – Spring, summer, winter and fall!

 <p style="text-align: center; background-color: #008000; color: white; padding: 2px;">Parnassos Ski Resort</p>  <p style="text-align: center; background-color: #008000; color: white; padding: 2px;">Traditional Greek taverna</p>  <p style="text-align: center; background-color: #008000; color: white; padding: 2px;">Galaxidi</p>  <p style="text-align: center; background-color: #008000; color: white; padding: 2px;">Foothills of Mount Parnassos</p>  <p style="text-align: center; background-color: #008000; color: white; padding: 2px;">The Ancient theatre in Delphi</p>	<p style="text-align: center;">Welcome to our beautiful town!</p> <p>A blend of green hills, beautiful landscape, rich tradition and a wide range of activities, all in one neat package. There is something here for everyone all year round.</p> <p>Don't miss the opportunity to....</p>
--	--

Appendix 2: Data

	Mediation tasks (per exam period)			
Level	ENGLISH	FRENCH	ITALIAN	GERMAN
B1	May 2007	May 2007	May 2007	May 2007
	November 2007	November 2007	November 2007	November 2007
	May 2008	May 2008	May 2008	May 2008
	November 2008	November 2008	November 2008	November 2008
	May 2009	May 2009	May 2009	May 2009
	November 2009	November 2009	November 2009	November 2009
	May 2010	May 2010	May 2010	May 2010
B2	November 2003			
	June 2004			
	November 2004			
	April 2005			
	November 2005			
	May 2006	May 2006	May 2006	May 2006
	November 2006	November 2006	November 2006	November 2006
	May 2007	May 2007	May 2007	May 2007
	November 2007	November 2007	November 2007	November 2007
	May 2008	May 2008	May 2008	May 2008
	November 2008	November 2008	November 2008	November 2008
	May 2009	May 2009	May 2009	May 2009
	November 2009	November 2009	November 2009	November 2009
May 2010	May 2010	May 2010	May 2010	
C1	April 2005			
	November 2005			

	May 2006	May 2006	May 2006	May 2006
	November 2006	November 2006	November 2006	November 2006
	May 2007	May 2007	May 2007	May 2007
	November 2007	November 2007	November 2007	November 2007
	May 2008	May 2008	May 2008	May 2008
	November 2008	November 2008	November 2008	November 2008
	May 2009	May 2009	May 2009	May 2009
	November 2009	November 2009	November 2009	November 2009
	May 2010	May 2010	May 2010	May 2010