



Aspect culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone



Sous la direction de
Linda de Serres, Françoise Ghillebaert, Patrick-André Mather et Agnes Bosch

avec la participation de
l'Association internationale des études québécoises (AIEQ)

**ASPECTS CULTURELS, LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES
DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS
À UN PUBLIC NON FRANCOPHONE**

Sous la direction de Linda de Serres, Françoise Gillebaert, Patrick-André Mather et Agnes Bosch

Une publication de l'Association internationale des études québécoises (AIEQ).
32 rue Notre-Dame,
Québec (Québec) G1K 8A5
www.aieq.qc.ca, accueil@aieq.qc.ca

ISBN : 978-2-9812535-2-1 (version électronique)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2014

© Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés – AIEQ



TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	5
Avant-propos	13
Introduction	14
Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ?	19
Claude Germain, Université du Québec à Montréal, Canada	19
Joan Netten, Memorial University of Newfoundland, Canada	19
La reconnaissance automatique de la parole mobile et l'enseignement de la prononciation	34
Denis Liakin, Université Concordia, Canada	34
Walcir Cardoso, Université Concordia, Canada	34
Enseignement de la phonétique : « Et si l'on chantait... »	49
Fanny Auzéau, Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle / Institut Catholique de Paris (ILCF), France.....	49
Les pronoms démonstratifs dans l'enseignement du français langue étrangère	56
Jean-Michel Kalmbach, Université de Jyväskylä, Finlande.....	56
Étude sur la complémentation infinitive des verbes de déplacement sur la base d'un corpus de productions orales d'apprenants jamaïcains de FLE et suggestions pédagogiques	67
Hugues Péters, The University of New South Wales, Australie	67
Enjeux didactiques et typolinguistiques de l'alternance en classe bilingue	90
Stéphane Borel, Université de Genève, Suisse	90
Le « stage romand », une option de formation professionnelle et linguistique sous-estimée pour les futurs enseignants de français langue étrangère des écoles primaires de Berne en Suisse.....	103
Jésabel Robin, Pädagogische Hochschule Bern, Suisse.....	103
Éléments pour une étude contrastive des langues et civilisations de l'aire caribéenne : problématique et enjeux	122
Jean Bernabé, Université des Antilles-Guyane, France.....	122
Langue-culture et représentations : quel rapport dans l'enseignement des langues étrangères?	134
Brigida Ticiane Ferreira Da Silva, Université de Franche-Comté, France	134
Intégration d'outils audiovisuels dans l'enseignement de l'argumentation en FLE au secondaire algérien	144
Radia Touati, Université Abderraman Mira, Béjaïa, Algérie	144
Conclusion.....	160
ANNEXES	161
ANNEXE I - Liste des participants au colloque	162
ANNEXE II - Notices biographiques des auteurs	164
ANNEXE III - Comité de lecture.....	166
Résumé	167

REMERCIEMENTS

En février 2012, les professeurs du Département de langues étrangères de l'Université de Porto Rico avec la collaboration de l'Université du Québec à Trois-Rivières ont organisé à Porto Rico le 2^e colloque FLE : *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans la Caraïbe et dans le monde*. Ce colloque visait à nourrir la réflexion sur la langue française, son enseignement et son apprentissage, sous des facettes plurielles. Il a réuni une centaine de participants : des chercheurs, des professeurs, des étudiants des cycles supérieurs, tous intéressés par le sujet et ambitieux d'y réfléchir plus avant¹. L'organisation de ce colloque et de son déroulement a été menée de main de maître, dans un climat à la fois souple, spontané et efficace. Nous tenons à remercier pour leur disponibilité et leur générosité tous les membres du comité organisateur.

Dans les pages qui suivent, le lecteur trouvera des textes certes issus de communications prononcées lors du colloque, mais subséquentement tous soumis à l'aveugle à au moins deux experts du domaine et, de surcroît, tous remaniés ultérieurement par les auteurs, donc en cela distincts des actes de colloque. La production du présent ouvrage a heureusement bénéficié du concours d'un grand nombre de personnes. Qu'il nous soit permis sous ce rapport de remercier d'abord très chaleureusement tous ceux qui ont composé le comité de lecture². Sans leurs nombreux conseils très pertinents, leur dévouement et leur rigueur, il aurait été impossible d'obtenir des textes aussi aboutis.

Nos remerciements vont également à l'*Association internationale des études québécoises* – dorénavant AIEQ – tant pour son soutien moral indéfectible que pour son apport financier. Grâce à cet apport, une première a vu le jour en 2012 : inviter un conférencier québécois de renom en sol portoricain et permettre à l'auditoire de tirer tout à la fois profit de son expertise comme conférencier et comme pédagogue. Et il y a plus encore.

L'AIEQ y a alors assuré la présence d'une représentante qui a fait salle comble et qui a ravi son auditoire avec une présentation intitulée *Étudier au Québec*. Cette intervention comportait deux volets : 1. les études universitaires possibles à entreprendre en français au Québec; 2. les ressources pédagogiques tendances en français langue seconde, développées au Québec et mises en valeur dans le site de l'AIEQ : *Panorama sur le Québec* ainsi que

¹ Voir en Annexe 1 la liste des intervenants au colloque.

² Voir en Annexe 2 la liste des personnes ayant composé ce comité.

Boîte à outils. Le conférencier québécois et la représentante ont contribué à mieux faire connaître en ce XXI^e siècle l'expertise québécoise en recherche et en développement de matériel pédagogique, et ce, devant un public hautement intéressé, composé de 14 nationalités.

Nous tenons pareillement à exprimer notre gratitude d'une façon toute particulière à monsieur Cyril Anis, directeur de l'Alliance française de Porto Rico, pour la générosité et la confiance qu'il nous a témoignées. En effet, en plus de nous ouvrir les portes de l'Alliance pour une journée du colloque axée sur les représentations culturelles et sociolinguistiques, il nous a tous conviés, sur place, à un cocktail de clôture des plus conviviaux, propice aux échanges fertiles. D'autre part, Cyril Anis a obtenu des fonds de la Fondation Alliance française, lesquels nous ont permis d'inviter Jean Bernabé, de l'Université des Antilles-Guyane, à titre de conférencier. Nous tenons aussi à remercier M^{me} Élise Balland, coordinatrice pédagogique, pour son appui logistique dans l'organisation du Colloque.

Monsieur Patrick-André Mather a été quant à lui la cheville ouvrière de cet ouvrage en rassemblant *a priori* l'ensemble des textes reçus et en maîtrisant une logistique complexe pour la suite. Il va par ailleurs de soi que la présente publication a bénéficié du concours d'un grand nombre d'intervenants. Faut-il à cette enseigne signaler la « toute petite équipe » ô combien opérante de l'AIEQ : Robert Laliberté, le directeur général et Francesca Bourgault, l'adjointe au directeur. Avec eux, le travail devient plaisir. Tout le mérite de la mise en page et de la traque de menus détails de l'édition finale leur revient. Sans leur soutien, leur professionnalisme et leur appui matériel, cette parution n'aurait pas pu atteindre une présentation aussi soignée et une dissémination aussi marquée, voire remarquée. Nul ne doutera que rassembler, corriger, éditer 10 articles d'autant d'intervenants, d'autant de nationalités différentes, a exigé de tous une bonne dose de patience et de détermination, voire d'entêtement. *Impossible n'est pas français*, nous a enseigné Napoléon, n'est-ce pas?

Pour les équipes de rédaction à tendance perfectionniste, il est particulièrement difficile de rédiger la partie *Remerciements* d'un ouvrage. Dans l'idéal, celle-ci se devrait de citer tous ceux qui y ont contribué directement ou indirectement. Cependant, il nous est impossible de remercier toutes les personnes à qui nous sommes redevables, nous nous contentons donc de l'acceptable étant donné l'espace imparti, ce qui, malheureusement, implique d'omettre quantité de noms. Nous exprimons ici notre gratitude et nos excuses aux personnes concernées.

En terminant, il importe d'adresser des remerciements en nos noms personnels et du même souffle, au nom de tous ceux et celles qui pourront dorénavant jouir, en accès libre, d'une ressource de qualité au sein du site de l'AIEQ, avec

une passerelle vers le site de *Crisolenguas*, journal en ligne du Département de langues étrangères de l'Université de Porto Rico. Forts de ce regroupement d'articles, de ces savoirs partagés, nous continuerons à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage du français soit comme langue seconde, soit comme langue étrangère, tous rompus à l'importance des dimensions culturelles, linguistiques et didactiques qui les sous-tendent; tous convaincus, d'où que nous soyons, du réel privilège de bénéficier d'une telle vitrine, propre à la dissémination des connaissances et propice, par-dessus tout, à l'attrait pour la langue française et à l'avancement de la recherche.

Linda de Serres
Patrick-André Mather
Françoise Ghillebaert
Agnes Bosch

AVANT-PROPOS

Les présents articles sont issus des trois journées du deuxième colloque international (29 février — 2 mars 2012) sur l'enseignement du français langue étrangère organisé par le Département de langues étrangères de l'Université de Porto Rico à Río Piedras et l'Alliance française de Porto Rico. Les organisateurs qui sont à l'origine de ce grand projet méritoire remercient les participantes et les participants du colloque, et tout particulièrement M. le doyen Luis Ortiz López, un des nombreux acteurs clés ayant permis la réalisation de cette entreprise ambitieuse.

Le colloque a été un défi relevé avec succès. Cette victoire s'est reflétée, entre autres, dans la diversité des communications. Des intervenants du monde entier se sont investis à Porto Rico, pendant trois jours, dans des échanges sur l'enseignement-apprentissage du français. Les chercheurs sont venus d'Europe du nord, de l'est et de l'ouest (France, Allemagne, Suisse, Finlande, République tchèque), d'Asie (Iran), d'Afrique du Nord (Algérie), d'Australie, d'Amérique du Sud (Venezuela), d'Amérique du Nord anglophone (États-Unis et Canada) et francophone (Québec). Tous poursuivaient un même but : partager le fruit de recherches sur une variété d'aspects linguistiques, culturels et littéraires du français, de même que sur l'application de l'outillage technologique toujours renouvelée dans les modes d'apprentissage de la langue française. Cette ferveur autour du français à l'intention des apprenants non francophones confirme selon nous l'intérêt pérenne et vivace pour la langue de Molière et ses variantes linguistiques.

Le comité organisateur du colloque a retenu pour la présente publication une sélection d'articles qui posent les enjeux pédagogiques et intellectuels de l'enseignement-apprentissage du français soit comme langue seconde, soit comme langue étrangère, selon divers axes. Le lecteur aura donc l'occasion de voir, côte à côte, le travail de chercheurs de la France, du Québec et d'autres pays, francophones ou non, qui converge vers un engouement partagé. La perspective est large, mais focalisée.

En grande première, nous vous proposons sans plus tarder de découvrir cet ouvrage collectif selon votre préférence : sur le site internet de l'Association internationale des études québécoises (AIEQ) au www.aieq.qc.ca ou bien, sur le site de *Crisolenguas*, le journal en ligne du Département de Langues étrangères de l'Université de Porto Rico à Río Piedras, disponible à <http://crisolenguas.uprrp.edu>.

Françoise Ghiblebaert
Linda de Serres
Patrick-André Mather
Agnes Bosch

INTRODUCTION

La linguistique appliquée en général, et l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en particulier, sont des objets d'études interdisciplinaires, car elles font appel à des savoirs spécialisés en didactique, en acquisition des langues, en grammaire descriptive et théorique, en psycholinguistique, en neurolinguistique et en sociologie du langage. En effet, nous savons depuis longtemps que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se résume pas à l'étude de règles de grammaire ou à l'apprentissage de listes de vocabulaire. Il repose sur l'acquisition d'une compétence linguistique, communicative et culturelle dans la langue cible, que les méthodologies successives – traditionnelle, directe, active, audiovisuelle, etc.— ont tenté de faciliter, avec plus ou moins de succès, tout au long du XX^e siècle. Dans le cas du français langue seconde et étrangère, il faut tenir compte non seulement de la diversité des apprenants et des langues maternelles, mais aussi de la diversité du monde francophone et des réalités et défis propres à chaque pays et à chaque situation d'apprentissage. Le Québec, par sa position unique en Amérique du Nord, est un véritable laboratoire de l'enseignement du français langue seconde (FLS), et ne cesse de s'enrichir par l'apport de francophones des quatre coins du monde. Le présent volume fait écho à cette diversité en témoignant des différentes réalités de l'enseignement du FLS et du FLE en Amérique du Nord et dans le monde.

La diversité des articles présentés dans le présent volume reflète la nature interdisciplinaire et internationale de l'enseignement-apprentissage du FLS et du FLE en ce début de XXI^e siècle. Ces articles sont le résultat d'un processus de sélection rigoureux des communications présentées au 2^e Colloque international sur l'enseignement du français langue étrangère, qui s'est tenu à San Juan, Porto Rico, du 29 février au 2 mars 2012.

Dans leur article intitulé « Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LE? », Claude Germain et Joan Netten font appel aux recherches en neurolinguistique de Paradis (1994, 2004, 2009), à savoir l'approche neurolinguistique pour l'appropriation des langues (ANL) en milieu scolaire. Ce modèle se fonde sur la distinction entre le savoir explicite (par exemple, le vocabulaire) et l'habileté implicite, non consciente (par exemple, les règles de grammaire). La compétence linguistique repose donc sur deux mémoires distinctes : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, qui n'ont pas nécessairement de lien direct. Cela signifie que la connaissance explicite, consciente des règles d'une langue étrangère ne se traduit pas par une capacité d'utiliser ces règles activement et spontanément en contexte communicatif. Cette réalité a des conséquences directes sur la didactique du français puisque les méthodes courantes se concentrent en particulier sur l'acquisition de

savoirs (règles de grammaire, listes de vocabulaire) alors qu'elles devraient miser sur le développement d'habiletés communicatives. À dessein de démontrer l'utilité de nouvelles stratégies d'enseignement, les auteurs présentent les résultats de deux applications de l'approche ANL, l'une en contexte canadien auprès d'élèves et l'autre en contexte sinophone, auprès de jeunes adultes.

Dans un écrit sur l'enseignement de la prononciation, Denis Liakin et Walcir Cardoso font valoir que la reconnaissance automatique de la parole (RAP) est une technologie accessible, voire gratuite, qui peut s'avérer fort utile pour améliorer l'apprentissage du français L2. Ces chercheurs québécois font état d'une étude pilote sur l'acquisition du phonème /y/, qui représente un défi particulier pour bon nombre d'apprenants. Vingt-et-un étudiants de la région de Montréal ont été recrutés pour cette étude. Les résultats révèlent des gains importants au niveau de la prononciation, sans pour autant avoir de résultats significatifs sur le plan de la perception. Les auteurs concluent que la technologie de la RAP mobile peut être utilisée pour bonifier les activités en salle de classe ou dans un laboratoire de langue, par exemple en mettant l'accent sur des tâches communicatives en classe, en utilisant la technologie RAP pour les tâches plus répétitives où l'étudiant peut améliorer sa prononciation en interaction avec un ordinateur ou un appareil mobile.

Toujours dans le domaine de l'enseignement de la phonétique, Fanny Auzéau relate une expérience didactique menée auprès d'étudiants du Diplôme universitaire de langue française de l'Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle, issus de neuf communautés linguistiques, âgés de 19 à 43 ans et possédant un niveau B2. Dans cette expérience, le chant a été utilisé non seulement pour son caractère culturel, mais aussi pour améliorer la perception et la discrimination des sons, et la correspondance entre sons et orthographe du français. Les résultats préliminaires de prétest et post-test écrits révèlent une nette amélioration de la discrimination de deux consonnes proches (p/b et d/t), ainsi qu'une progression dans le rapport graphie-phonie.

Dans sa contribution sur les pronoms démonstratifs dans l'enseignement du français langue étrangère, Jean-Michel Kalmbach estime que l'opposition traditionnelle entre formes simples/courtes (« celui, celle ») et formes composées/longues (« celui-ci, celle-là ») dans les grammaires et méthodes d'enseignement du FLE a des effets désastreux sur la compréhension et l'acquisition des pronoms du français. Grâce à un examen approfondi du fonctionnement des pronoms démonstratifs, Kalmbach fait valoir qu'il existe en réalité une distinction entre pronoms à part entière (« celui-ci ») et pronoms incomplets, ces derniers ne pouvant se substituer à un groupe nominal (*Celui me plaît). En s'appuyant sur de nombreux exemples, il montre que le fait de désigner des formes simples, incomplètes comme des pronoms nuit au travail

des apprenants, et que les grammaires et manuels devraient être « dépoussiérés » sans tarder pour présenter une description plus exacte de cette catégorie de pronoms.

Toujours dans le domaine de la morphosyntaxe, Hugues Peters analyse quant à lui l'acquisition de la structure de complémentation infinitive des verbes de déplacement du français, par des apprenants jamaïcains (par exemple, « j'irai jouer au tennis »). La méthode employée consiste à analyser un corpus de productions orales sur une base longitudinale, et d'identifier les difficultés persistantes pour mieux adapter les contenus d'enseignement, et ce, grâce à une approche contrastive qui met en parallèle les structures syntaxiques du français, de l'anglais et du créole jamaïcain. L'analyse du corpus de production orale révèle non seulement la surgénération de certaines structures, mais aussi le transfert de propriétés lexicales de la L1. Cette étude effectuée auprès d'apprenants jamaïcains constitue une tentative de défrichage d'un domaine de complémentation infinitive négligé et s'inscrit dans une recherche plus large sur l'acquisition de la complémentation verbale.

Dans son article sur l'alternance codique en classe bilingue français-allemand en Suisse, Stéphane Borel s'interroge sur la possible utilité de ce type d'alternance dans d'autres contextes de bilinguisme ou de plurilinguisme, par exemple dans la Caraïbe. Il propose un classement de l'alternance en macro-alternance, méso-alternance et micro-alternance en fonction du degré de juxtaposition des langues dans les activités d'enseignement, et en fonction de la spontanéité ou de la planification du passage d'une langue à l'autre dans la salle de classe. Il s'appuie sur des exemples précis tirés d'un corpus français-allemand dans un lycée à Bienne, ville bilingue en Suisse, où règne une situation d'immersion réciproque où des élèves francophones et germanophones sont répartis de manière égale au sein d'une même classe. Borel souligne que l'enseignement bilingue, institutionnalisé, a fait ses preuves, et qu'il peut s'avérer bénéfique pour la réflexion autour de la construction d'un bilinguisme qu'il ne soit pas perçu comme une entité soustractive, mais plutôt à titre d'une valeur ajoutée.

Toujours en Suisse, Jésabel Robin propose la revalorisation du « stage romand », une option de formation pour les enseignants en FLE dans les écoles primaires de Berne. Il s'agit d'un stage qui permet aux futurs enseignants germanophones d'enseigner pendant quelques mois en contexte francophone. L'auteur en expose les limites : il est réservé aux candidats ayant un niveau B2 en français; il n'est évalué ni par une instance extérieure ni par une instance institutionnelle. Néanmoins, conclut-il, le stage revêt un potentiel de formation à la fois professionnelle et linguistique qui s'inscrit tant dans le concept de *Lehrerbildung* que dans la droite lignée des traditionnels échanges formatifs entre les régions linguistiques suisses.

Dans son étude contrastive des langues et des civilisations de l'aire caribéenne, Jean Bernabé se propose pour sa part de couvrir les données en rapport à la fois avec les langues et les cultures, sans pour autant confondre la nature de ces dernières. En s'inspirant des dichotomies saussuriennes et chomskyennes, il tient compte de deux binômes : la langue par opposition à la parole et la culture par opposition à la civilisation. Il met en évidence que, de même qu'en langage chomskyen il y a une compétence, liée à la langue et une performance, liée à la parole, de même, il existe une performance culturelle et une compétence civilisationnelle. Il propose d'étendre l'analyse grammaticale des faits de langues à ceux de civilisation, et de s'y adonner en comparant différents systèmes du français et de l'espagnol, à savoir l'emploi du subjonctif dans les deux langues (par exemple, l'emploi ou non de l'imparfait ou, encore, l'utilisation de la distinction aspectuelle révolu/non-révolu). Il évoque également la possibilité de réaliser une étude contrastive des civilisations en Martinique et à Porto Rico, et ce, en tenant compte, notamment de critères géographiques, ethniques, politiques et sociolinguistiques. Cet auteur estime qu'il est urgent de développer, dans les systèmes éducatifs caribéens, des approches contrastives des langues et des civilisations.

Brigida Ferreira s'intéresse pareillement aux aspects culturels de l'enseignement des langues étrangères, en se penchant, entre autres, sur les réalités distinctes du Portugal et du Brésil. Selon cette dernière,

[...] les liens qu'entretiennent la langue et la culture sont complexes et importants en didactique des langues [...], la réflexion sur la langue provoque souvent une réflexion parallèle sur la culture et vice-versa.

Ferreira s'intéresse tout particulièrement aux systèmes symboliques et au lien langue-culture au niveau lexical, non seulement en portugais, mais aussi au cas de la Guyane française, espace francophone où coexistent plusieurs systèmes linguistiques et culturels. Elle conclut que, dans l'enseignement des langues-cultures étrangères, il importe d'attirer l'attention de l'apprenant sur la diversité culturelle et linguistique, au demeurant présente dans toutes les cultures.

Enfin, Radia Touati se penche sur l'exploitation d'outils audiovisuels dans l'enseignement de l'argumentation en FLE en Algérie. Après avoir présenté un récapitulatif du programme d'enseignement du discours argumentatif dans les années du secondaire en Algérie, et la place accordée aux moyens audiovisuels dans le système secondaire, elle expose de façon détaillée un projet proposé issu d'un nouveau manuel. Elle poursuit avec une analyse du recours aux moyens audiovisuels dans un lycée de la région de Bejaia. Le tout prend appui

sur des observations directes du déroulement de plusieurs séances dans une classe d'élèves âgés de 16 à 18 ans. Touati constate, d'une part, le débat suscité par la présentation d'un documentaire et, d'autre part, la capacité des apprenants à interpréter les images comme arguments pour émettre des opinions et formuler des hypothèses. Elle insiste toutefois sur la nécessité de mieux intégrer les outils audiovisuels et les TICE dans l'enseignement du français en Algérie, dans l'enseignement en classe, et également dans l'enseignement à distance.

Le titre du présent ouvrage collectif et la diversité des contributions que nous venons de résumer illustrent bien le caractère interdisciplinaire de l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone, selon l'optique du Québec, de la France et de pays non francophones. S'y fait également jour la complémentarité des approches neurolinguistiques, sociolinguistiques, didactiques et interculturelles.

Bonne lecture!

Patrick-André Mather
Linda de Serres
Françoise Ghillebaert

Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ?

Claude Germain, Université du Québec à Montréal, Canada

Joan Netten, Memorial University of Newfoundland, Canada

Nous allons d'abord énoncer notre présupposé fondamental, suivant lequel l'enseignement est subordonné à l'apprentissage. C'est ainsi que dans la première partie, nous allons nous interroger sur la façon dont on acquiert et apprend (désormais : s'approprie) une langue seconde ou étrangère (désormais : L2/LÉ). Pour cela, nous présenterons succinctement la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (1994, 2004 et 2009). Puis, nous donnerons un aperçu de l'approche que nous avons développée à partir, notamment, des conceptions de Paradis : *l'approche neurolinguistique pour l'appropriation des langues (ANL) en milieu scolaire*. L'ANL se présente comme un nouveau paradigme pour l'enseignement/apprentissage des langues, fondé sur les neurosciences plutôt que sur les courants habituels de référence en psychologie cognitive (Netten et Germain, 2012). Nous en exposerons ici deux caractéristiques, ainsi que les stratégies d'enseignement de l'oral qui en dérivent (faute d'espace, il nous est impossible de présenter nos stratégies d'enseignement de la lecture et de l'écriture). Enfin, nous présenterons deux applications de l'ANL, l'une auprès de jeunes élèves (de 10 ou 11 ans), le français intensif au Canada, et l'autre, auprès de jeunes adultes (de 19 – 20 ans), en contexte universitaire chinois. Pour terminer, nous montrerons que c'est la priorité donnée aux modalités d'appropriation d'une L2/LÉ qui a présidé à l'élaboration d'un modèle nouveau de la didactique des langues.

Notre présupposé fondamental procède du constat suivant : l'appropriation d'une L2/LÉ est le but de l'enseignement. Cela signifie donc qu'enseigner n'est qu'un moyen, essentiel toutefois, pour permettre aux apprenants de s'approprier une L2/LÉ. Cela pourrait sembler un truisme, mais signifie, de fait, que l'enseignement doit être subordonné à l'apprentissage. Autrement dit, pour obtenir de meilleurs résultats, si l'on veut changer ses stratégies d'enseignement, il faut d'abord s'interroger sur ses conceptions (implicites, le plus souvent) de l'appropriation de la langue. On pourrait alors formuler ainsi notre présupposé, de façon quelque peu lapidaire : « Dis-moi comment on apprend et je te dirai comment enseigner ».

1. L'appropriation d'une L2/LÉ à l'oral

De prime abord, il faut s'interroger sur la façon dont la plupart des gens conçoivent, de nos jours, l'appropriation d'une L2/LÉ. Pour cela, nous allons nous référer à un nouveau paradigme de recherche : les neurosciences. C'est

dans ce contexte qu'il faut situer la recherche de Paradis, synthétisée dans sa théorie neurolinguistique du bilinguisme (*A neurolinguistic theory of bilingualism*, 2004). Paradis rapporte le cas de personnes bilingues atteintes, soit de la maladie d'Alzheimer, soit d'aphasie. Chez les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer, c'est le savoir qui est affecté, c'est-à-dire la mémoire des faits, du vocabulaire, du savoir explicite, conscient. Quant à la morphosyntaxe, ou capacité de produire des énoncés, elle n'est pas affectée, car cette partie du langage, implicite, non consciente (puisque'il s'agit d'une habileté), relève de la mémoire procédurale. Lorsque c'est cette mémoire qui est affectée (suite à une embolie ou à une tumeur cérébrale), la capacité de produire des énoncés est affectée. Il y a alors aphasie. Dans ce cas, les phrases sont syntaxiquement incorrectes, mais le savoir reste intact, contrairement à ceux qui souffrent d'Alzheimer. Chez les personnes bilingues aphasiques, il leur est toujours possible de parler en recourant à leur L2/LÉ, mais cela se fait avec beaucoup d'hésitations et de maladresses, si la L2/LÉ a été apprise par des règles, c'est-à-dire en recourant au savoir explicite, conscient, qui relève d'une mémoire distincte, non affectée, du cerveau du patient. Ainsi, savoir et habileté relèvent de deux mémoires distinctes : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. Et, ce qu'il importe surtout de retenir pour notre propos, c'est qu'entre ces deux mémoires, il n'y aurait pas de lien direct (Krashen, 1981¹; Squire 1992; Ullman 2001, 2005).

Pour bien comprendre de quoi il s'agit, il faut se rappeler que le cerveau est constitué d'un réseau de connexions entre des milliards de neurones. Mais, pour notre propos, l'important est qu'il faut faire une distinction entre deux genres de connexions. D'une part, il y a celles qui mènent à un produit, un savoir; c'est le cas de la mémoire déclarative – où l'hippocampe joue un rôle essentiel (Squire, 1992; Paradis, 2004) – dans laquelle se retrouvent notamment les mots de vocabulaire et les règles de grammaire d'une langue. D'autre part, il y a celles qui constituent un processus, consistant en habiletés langagières; c'est le cas de la mémoire procédurale, qui permet notamment les réalisations phonétiques et morphosyntaxiques de la langue. Dans ce dernier cas, une habileté est constituée d'un réseau de connexions neuronales formées par l'utilisation fréquente des mêmes circuits ou parcours (*pathways*). Ce ne sont donc pas des règles, mais des régularités statistiques fréquentes (Ellis, 2002, 2011; Paradis, 2004). Elles constituent ce que nous appellerons la grammaire interne (ou compétence implicite) d'un individu – par opposition à la grammaire externe (ou savoir explicite), celle des manuels ou des livres de grammaire. Ainsi, la mémoire procédurale est le siège de l'habileté à communiquer, qui est un processus non conscient fait de régularités statistiques fréquentes : c'est la compétence implicite. À l'opposé, la mémoire déclarative est le siège du savoir sur la langue, qui est un produit conscient, constitué notamment de mots de vocabulaire², de conjugaisons de verbes et de règles de grammaire : c'est le savoir explicite.

En outre, selon la théorie de Paradis, un savoir (sur la langue) ne peut pas se transformer en habileté (à communiquer)³. En effet, connaître les règles d'une langue ne nous permet pas de la parler et, inversement, parler une langue ne signifie pas en connaître les règles. À ce propos, la théorie de Paradis a le mérite de rendre compte du paradoxe suivant, bien connu de tous les enseignants : une personne peut parler une L2/LÉ sans en connaître les règles (l'adulte bilingue ou plurilingue illettré) et, inversement, une personne peut connaître les règles d'une langue (avoir du succès aux examens) sans pouvoir la parler.

2. L'approche neurolinguistique pour l'appropriation des langues (ANL)

Sur ces bases théoriques, au cours des quinze dernières années (depuis 1997-1998), nous avons développé un nouveau paradigme pour l'appropriation des langues (L2/LÉ) : l'approche neurolinguistique pour l'appropriation des langues (ANL). L'ANL est fondée sur les recherches de Paradis en neurolinguistique, formulées initialement dans un article paru dès 1994 et précisées plus tard dans ses ouvrages de 2004 et de 2009; d'autres recherches, notamment celles d'Ellis (2002, 2011) et de Segalowitz (2010), ont également contribué au développement plus précis de notre approche, dont nous ne présentons ci-dessous que deux caractéristiques : d'une part, la nécessité pour l'élève de s'approprier deux grammaires et, d'autre part, la conception de la pédagogie de la littératie spécifique à la L2/LÉ.

2.1 Première caractéristique : la nécessité de s'approprier deux grammaires, l'une pour l'oral et l'autre pour l'écrit

Il découle des conceptions qui précèdent que, pour communiquer dans une L2/LÉ, il est nécessaire de s'approprier deux grammaires : une grammaire non consciente ou interne (ou compétence implicite), ainsi qu'une grammaire consciente ou externe (ou savoir explicite). La grammaire non consciente est celle qui sert à l'oral. Comme il s'agit d'un mécanisme non conscient, qui caractérise notamment la morphosyntaxe, la priorité doit être donnée à la phrase, c'est-à-dire aux relations « horizontales » entre les mots de la langue. Ce n'est pas en mettant l'accent sur le vocabulaire, c'est-à-dire sur des listes « verticales » de mots de vocabulaire que l'apprenant pourra construire dans sa tête une grammaire interne. Quant à la grammaire consciente (externe), c'est celle qui sert à l'écrit. Ainsi, pour apprendre à parler et à écrire correctement, il faut développer deux grammaires distinctes : l'une pour l'oral et l'autre pour l'écrit, en se rappelant que la grammaire de l'écrit (constituée de règles) ne consiste pas en une reproduction de la grammaire de l'oral (constituée de régularités statistiques fréquentes). En effet, cette dernière relève de la mémoire procédurale, alors que la première relève de la mémoire déclarative, sans qu'il y ait de lien direct entre les deux. Ce qui ne signifie pas, évidemment, que la grammaire consciente n'intervienne jamais dans la production de la langue orale : dans certaines situations formelles, lors d'une conférence

donnée dans un colloque, par exemple, il est tout à fait possible de s'arrêter à la formulation de certaines phrases, c'est-à-dire de faire intervenir sa grammaire consciente, ce qui, d'ailleurs, affecte partiellement l'aisance et le débit oral. Également, tout processus d'autocorrection, lors d'une production orale, implique le recours à un mécanisme conscient initial.

2.2 Deuxième caractéristique : une pédagogie de la littératie spécifique à la L2/LÉ

La deuxième caractéristique de l'ANL : elle est basée sur une conception de la littératie et la pédagogie de la littératie qui en découle, est spécifique à la L2/LÉ (Germain et Netten, 2012). Par littératie, nous entendons la capacité d'utiliser la langue, orale et écrite (et non seulement la langue écrite comme le laisse entendre une certaine conception, étroite et différente, de la littératie), ainsi que les images et la pensée critique, pour se représenter et interpréter le monde qui nous entoure (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). Ainsi définie, la littératie est vue comme une habileté (plutôt que comme un savoir) puisqu'il s'agit de la capacité à utiliser la langue. Également, il s'agit d'un processus évolutif : en langue maternelle, la langue orale est acquise avant que l'enfant apprenne à lire et à écrire, après quoi seulement peut se développer la pensée critique. Mais, dans le cas d'une L2/LÉ, la langue orale ne peut être initialement développée au même niveau qu'en langue maternelle puisque la grammaire non consciente, interne, de l'élève n'est pas encore développée. C'est pourquoi la pédagogie de la littératie en L2/LÉ doit tenir compte de cette réalité et ne peut donc pas simplement être calquée sur la pédagogie de la langue maternelle qui présuppose un bon niveau de développement de la grammaire non consciente, interne (Germain et Netten, 2005). Dans les débuts de l'apprentissage d'une L2/LÉ, on peut distinguer quatre cas différents.

1. Accorder une place beaucoup plus grande à l'oral;
2. en lecture, toujours commencer par une phase orale (en prélecture);
3. en écriture, toujours commencer par une phase orale (en pré-écriture);
4. suivre l'ordre suivant : oral d'abord, puis lecture et, enfin, écriture (au cours d'une même leçon).

Apprendre à parler une L2/LÉ consiste à acquérir d'abord l'habileté à communiquer avant les savoirs sur la langue. C'est pourquoi il importe de commencer par l'oral, comme le soutiennent les récentes recherches en neuroéducation :

La neurodidactique montre que l'apprentissage d'une langue étrangère doit privilégier l'oral, surtout s'il est associé à la mimique et à la gestuelle, en raison du rôle majeur de la prosodie [...]. Les méthodes didactiques qui activent les mêmes aires cérébrales que le langage oral spontané, en

dehors de toute contrainte grammaticale ou écrite, sont donc probablement les plus efficaces (Huc et Vincent Smith, 2008, p. 31).

Ainsi, dans l'ANL, il importe de toujours commencer une leçon ou une unité pédagogique par l'oral, après quoi peuvent suivre la lecture sur un même thème (avec une phase orale en prélecture) et l'écriture, toujours sur le thème qui a été vu à l'oral et en lecture (avec une phase orale en pré-écriture). Une fois que les textes personnels ont été écrits par les élèves, ils sont échangés et lus par les autres élèves; puis, quelques élèves rapportent oralement l'essentiel des messages lus dans les copies de leurs camarades. C'est ainsi qu'on arrive à « boucler la boucle » : de l'oral à la lecture et à l'écriture, puis de l'écriture à la lecture et, enfin, retour à l'oral (Germain et Netten, 2012).

2.3 Stratégies d'enseignement de l'oral

Compte tenu des deux caractéristiques de l'ANL que nous venons d'exposer, il s'ensuit que, pour l'enseignement de l'oral, bon nombre de stratégies d'enseignement utilisées couramment par les enseignants de langue doivent être changées (Germain et Netten, 2011). Par exemple, dans l'enseignement de l'oral, nous ne recourons plus aux stratégies suivantes :

- nous ne commençons pas une leçon ou une unité pédagogique en faisant d'abord apprendre des listes (hors contexte) de mots de vocabulaire, car ce serait commencer par le savoir déclaratif;
- nous ne posons pas la question, *Qu'est-ce que c'est? – C'est un/une...*, car cela donne lieu à un langage descriptif, qui relève d'ailleurs de la mémoire déclarative, plutôt que véritablement communicatif;
- avec des débutants en L2/LÉ, nous n'acceptons pas un mot isolé comme réponse à une question, car cela ne contribue en rien à la construction d'une grammaire interne dans la tête de l'élève;
- nous renonçons aux questions à choix multiple, aux blancs à compléter et aux *Vrai* ou *Faux* ou à faire apprendre par cœur les conjugaisons de verbes, car il s'agit d'exercices non authentiques qui font appel à la conscience explicite de l'élève, alors qu'il s'agit de développer une habileté non consciente, une compétence implicite;
- nous n'écrivons aucun mot nouveau au tableau puisqu'il s'agit précisément de développer l'expression orale et la capacité d'écoute; toutefois, de manière à augmenter les canaux d'entrée de l'information, les enseignants de langue peuvent recourir à des illustrations ou à des dessins, car ce sont des phénomènes visuels globaux (et non analytiques, comme c'est le cas pour la langue écrite);
- nous ne commençons pas une leçon ou une unité pédagogique par une question, car ce serait, dès le départ, mettre l'élève en situation d'échec : en effet, comment pourrait-il répondre si l'enseignant ne lui fournit pas d'abord un modèle langagier de réponse à adapter ou à personnaliser?

Il convient de faire remarquer que si ces stratégies d'enseignement sont fréquemment utilisées par nombre d'enseignants, c'est que les manuels utilisés (même si on affirme dans les préfaces qu'il s'agit de faire apprendre à communiquer) abordent la langue en tant qu'objet d'études scolaires comme les autres matières, c'est-à-dire en faisant d'abord acquérir des savoirs sur la langue. L'idée à la base des manuels, renforcée par la conception de certains psychologues cognitivistes (comme Anderson, 1990 ou Dekeyser, 1998), est que l'apprentissage d'une L2/LÉ se ferait en trois temps :

- faire d'abord acquérir des savoirs sur la langue — listes de mots de vocabulaire, tableau des conjugaisons, règles de grammaire;
- puis, faire exécuter des exercices, écrits la plupart du temps : questions à choix multiple, blancs à compléter, etc.;
- dans un troisième temps, associer ces savoirs dans des situations de communication, en comptant qu'ils pourront se transformer en habileté à communiquer oralement.

Autrement dit, suivant ce courant de pensée, l'apprentissage est d'abord centré sur la connaissance, sur les savoirs : un savoir sur la langue se transformerait en habileté à communiquer (oralement), par une série d'exercices (écrits). Il s'agirait donc, en grande partie, du transfert de la grammaire consciente (externe) à la grammaire non consciente (interne), de la transformation du savoir explicite, conscient, en une compétence implicite, non consciente, comme si le conscient pouvait se transformer en non conscient, contrairement à ce que révèlent les observations de Paradis en neurolinguistique (Paradis, 1994; 2004; 2009).

Alors, en renonçant à ces stratégies courantes d'enseignement de l'oral, il nous fallait en substituer de nouvelles, permettant le développement **direct** de l'habileté à communiquer, sans passer par le détour **indirect** d'un savoir explicite sur la langue (Netten et Germain, 2007a). C'est ainsi que nous avons mis au point, au fil des ans, des stratégies d'enseignement de l'oral⁴ qui, en salle de classe, peuvent s'actualiser en sept étapes.

1. Modélisation⁵ par l'enseignant de phrases authentiques et non d'une série sans lien entre eux, d'actes de parole centrés sur la langue plutôt que sur l'authenticité des messages à communiquer. Le but : donner un modèle de la structure langagière qui servira à l'élève à construire sa réponse personnelle.
2. Questions de l'enseignant à quelques élèves et réponses adaptées et personnalisées de ceux-ci (et non simplement répétition de la phrase de l'enseignant – nous ne sommes plus à l'époque de la méthode audio-orale fondée sur la psychologie behavioriste). Le but : apprendre à formuler une réponse personnelle.

3. Questions à quelques élèves par d'autres élèves, à partir du modèle des questions posées jusqu'ici par l'enseignant. Le but : apprendre à poser une question.
4. Interactions simultanées, en tandem, entre élèves, d'une durée très brève, à partir de modèles langagiers utilisés jusqu'ici et du modèle de la tâche à accomplir. Le but : utiliser la langue afin d'interagir.
5. Questions par l'enseignant sur les réponses personnalisées données par les partenaires lors de l'interaction précédente. Le but : réutiliser la langue en l'adaptant à différentes situations.
6. Répétition de l'étape 4, avec de nouveaux partenaires. Le but : réutiliser la langue afin d'interagir.
7. Répétition de l'étape 5, au sujet des réponses des nouveaux partenaires. Le but : réutiliser la langue afin qu'elle devienne non consciente.

Bien entendu, à chacune de ces étapes, l'enseignant doit veiller à ce que les énoncés des élèves soient produits, d'une part, avec aisance (*fluency*), en faisant faire des phrases complètes⁶ pour construire leur grammaire interne et, d'autre part, avec le plus de précision (*accuracy*) possible, en corrigeant leurs erreurs – sur les plans phonétique, morphologique, morphosyntaxique, lexical et discursif – tout en s'assurant de faire utiliser et réutiliser les phrases corrigées dans des contextes différents (Lyster, 1998; Segalowitz, 2010). Contrairement à une certaine conception de l'approche communicative, nous sommes d'avis que la correction de l'erreur est cruciale, car, compte tenu du fondement neurolinguistique de l'ANL, c'est précisément la correction de l'erreur à l'oral qui remplace, en quelque sorte, l'enseignement de la grammaire consciente, explicite, enseignement réservé à la langue écrite (Germain et Netten, 2005). La correction de l'erreur, à l'oral, permet de développer une grammaire interne correcte tout en faisant ressortir la complexité des rapports entre le conscient et le non conscient puisque, bien entendu, dès que l'attention de l'élève est attirée sur l'erreur, on fait intervenir sa conscience, c'est-à-dire le savoir déclaratif. C'est pourquoi il est important, une fois l'erreur remarquée, de fournir à l'élève un modèle de la forme correcte et, surtout, de lui faire utiliser et réutiliser celle-ci dans de nouveaux contextes, jusqu'à ce que son utilisation devienne non consciente.

3. Deux applications de l'ANL

3.1 Au Canada, auprès de jeunes élèves (9 – 10 ans)

Telles sont les deux principales caractéristiques de notre approche (ANL) qui ont été effectivement mises en application dans deux contextes différents : au Canada, auprès de jeunes élèves et en Chine, auprès de jeunes adultes. Au Canada, l'approche a d'abord été expérimentée pendant trois ans, de 1998 à 2001, dans quatre classes de 6^e année ($N = 110$), deux en milieu urbain et deux en milieu rural, dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador (Netten, 2001;

Germain, Netten et Movassat, 2004; Germain, Netten et Séguin, 2004). Par la suite, elle a été également mise à l'essai graduellement pendant cinq ans dans la province du Nouveau-Brunswick (Netten et Germain, 2006), après quoi, grâce à des résultats prometteurs (Netten et Germain, 2007a, 2007b) et à la suite d'une décision du ministère de l'Éducation, elle est devenue obligatoire en 2008 pour tous les élèves de 5^e année de cette province, qui n'ont pas initialement opté pour le programme de l'immersion en 3^e année.

Dans l'ensemble du Canada, l'ANL est le plus souvent désignée, en milieu scolaire, comme le français intensif (FI), qui est maintenant un programme appliqué de la 4^e ou 5^e année (élèves de 9 ou 10 ans) jusqu'à la 12^e année. Mais, la phase intensive ne dure que cinq mois au cours d'une seule année scolaire, généralement en 5^e ou 6^e année (dans les classes de 4^e ou de 5^e année, selon les cas, il s'agit plutôt de pré-FI, ou année préparatoire). D'après nos recherches sur la question (Germain et Netten, 2002), il faut consacrer environ 275-300 heures à l'apprentissage intensif du français, sur cinq mois, au cours d'une année scolaire, pour atteindre un niveau de communication orale spontanée.

C'est ainsi que, de 1998 à 2013, près de 54 000 élèves sont passés par ce programme et, à l'heure actuelle, on note un très grand intérêt pour l'approche pour la survie des langues autochtones. Et nos nombreux tests, tant oraux (une entrevue individuelle orale) qu'écrits (une composition sur un sujet donné), montrent qu'en moyenne, 70 % de ces élèves ont appris à communiquer oralement avec une certaine aisance et une certaine spontanéité. Depuis quelques années, le FI est offert dans neuf des dix provinces (sauf le Québec, où le français est une langue majoritaire), et dans les trois territoires canadiens (Netten et Germain, 2009).

Lors d'une présentation à l'Université de Porto Rico en mars 2012, nous avons montré quelques vidéos. La première vidéo (cinq minutes environ) se déroulait dans une classe de FI de trente élèves, en 6^e année (élèves d'environ 11 ans), en Colombie-Britannique; elle avait été tournée à la mi-décembre, donc après seulement trois mois et demi de FI (environ 200 heures). Les résultats du prétest ont montré que ces élèves, après 90 heures d'apprentissage du français au cours de l'année précédente, étaient totalement incapables de communiquer au début de l'année scolaire : ils étaient comme de vrais débutants en langue. C'est ainsi que les participants au colloque ont pu observer l'emploi vraiment spontané, par les élèves, des temps de verbes (le passé, le présent, le futur) ou d'auxiliaires différents dans une même phrase (par exemple : *Hier soir, je suis allé... et nous avons joué...*) – tout cela, sans un enseignement explicite de la grammaire pour l'oral. Ils ont pu également apprécier la complexité de certaines phrases (des propositions subordonnées et non simplement coordonnées), comme : *pose la question à quelqu'un qui a*

les cheveux noirs et qui porte des jeans et des souliers blancs (il s'agit d'une question posée par une élève à un autre élève). Enfin, la vidéo a permis d'illustrer comment il est possible, dans une classe de 30 élèves, de créer une atmosphère de conversation naturelle ou spontanée, c'est-à-dire de déscolariser l'apprentissage de la langue tout en multipliant les occasions de faire utiliser et réutiliser la langue par les élèves pour qu'ils expriment effectivement leurs pensées. Enfin, les participants ont pu visionner une autre brève vidéo d'extraits d'entrevues de deux élèves d'une classe de 5^e année de la Province du Nouveau-Brunswick. C'était la première fois que ces élèves rencontraient la personne qui les interviewait. Les participants ont pu apprécier non seulement le degré élevé de compréhension orale de ces élèves, mais également leur grande aisance et leur véritable spontanéité, aussi bien que leur capacité à poser eux-mêmes des questions à la personne qui les interrogeait.

3.2 En Chine, auprès de jeunes adultes (19 – 20 ans)

Quoi qu'il en soit, diront certains sceptiques, si l'ANL fonctionne bien, c'est qu'il s'agit de jeunes élèves de 10 ou 11 ans. Mais, comme notre approche repose sur un fondement neurolinguistique à partir d'observations cliniques faites auprès d'adultes bilingues, il nous a semblé tout à fait plausible que, moyennant quelques adaptations, l'ANL puisse également être efficace auprès d'un public d'adultes. Or, comme on sait, les adultes ont certaines caractéristiques qui les distinguent des jeunes élèves : ils accordent beaucoup d'importance à l'écrit, au vocabulaire, à la grammaire et au dictionnaire, certains craignant de faire des erreurs en parlant, etc. En règle générale, on convient que les adultes sont marqués par leur culture d'apprentissage.

Puis, par un concours de circonstances, l'occasion de relever le défi s'est présentée dans un cas extrême, pour ainsi dire. En effet, nous avons eu l'occasion de pouvoir expérimenter notre approche non seulement auprès d'un public d'adultes, mais en milieu asiatique. Il s'agit de jeunes adultes, étudiants de français de 1^{re} année d'une université chinoise (l'Université Normale de Chine du Sud, à Guangzhou – Canton, en français). Le défi était d'autant plus grand à relever que les Chinois, en plus d'avoir toutes les caractéristiques des adultes énumérées ci-dessus, ont d'autres caractéristiques, que l'on retrouve dans la MTC (méthode traditionnelle chinoise) : apprentissage par cœur (dialogues, phrases, etc.), progression grammaticale rigoureuse, dictées et traduction, phonétique (répétition de sons et de mots hors contexte), absence d'expression personnelle, très grand respect de la parole du professeur, etc. Bref, la MTC est une méthode axée avant tout sur l'apprentissage de savoirs sur la langue. En substance, le défi à relever était donc d'arriver à respecter la culture d'apprentissage des Chinois tout en respectant les principes fondamentaux de l'ANL.

Afin de relever ce défi de taille, il a fallu apporter deux modifications majeures aux modalités de mise en application pratique de l'ANL, tout comme cela avait été le cas au Canada, plusieurs années auparavant. D'une part, il a fallu réexaminer le programme d'études suivi jusque-là, au moment de l'arrivée de l'un d'entre nous sur le terrain, et procéder à une certaine réorganisation des cours de langue, en accord avec les autorités concernées. En effet, celles-ci ont accepté de renoncer à regrouper les cours sous la forme de cours cloisonnés : cours de phonétique, cours de grammaire, etc. Afin de décloisonner ce genre d'enseignement, désormais les quatre enseignants de langue impliqués (des Chinois et des Français) allaient devoir coopérer de manière à suivre plutôt une organisation des classes qui respecte notre conception de la littératie : l'oral d'abord, puis la lecture sur la même thématique, etc. Les enseignants ont donc mis sur pied un système de contrôle afin de savoir qui avait enseigné quoi, de manière à ce que les cours se suivent sur la thématique enseignée (Ricordel, 2012). Pour cela, il a été également nécessaire de laisser de côté le manuel français alors en usage et de travailler en équipe pour procéder à l'adaptation au contexte chinois de nos guides pédagogiques rédigés initialement pour de jeunes élèves canadiens. D'autre part, tout comme cela avait été le cas au Canada, il a fallu former les enseignants impliqués, de manière à ce qu'ils se familiarisent non seulement avec les principes de l'ANL, mais également avec les nouvelles stratégies d'enseignement fondées sur ces principes, tant pour l'oral que pour la lecture et l'écriture.

Au moment de mettre l'approche en pratique, la première journée de classe s'est déroulée exclusivement en chinois. L'enseignante chinoise avait été chargée d'expliquer aux apprenants la nouveauté de l'approche en leur faisant part de l'essentiel des principes de l'ANL : grammaire interne pour l'oral et grammaire externe pour l'écrit, oral sans passer d'abord par l'écrit, savoir et habileté, utilisation et réutilisation de la langue, phrases complètes, etc. Par ailleurs, l'un des compromis majeurs qui a été fait, afin de tenir compte de leur culture d'apprentissage déjà assez bouleversée par les caractéristiques de l'ANL, a été de rassurer les apprenants en leur annonçant qu'à la fin de chaque période de classe (de 50 minutes), le modèle langagier donné par l'enseignant au cours de la période, et utilisé par eux en l'adaptant à leur désir ou besoin personnel de communication, serait écrit au tableau. Toutefois, on leur a alors clairement expliqué que le rôle de l'écrit ne serait plus de faire apprendre l'oral, mais bien, d'une part, de servir d'aide-mémoire de ce qui pouvait déjà être utilisé oralement et, d'autre part, d'entamer le processus de lecture en précisant les rapports entre les sons et les graphies des textes de ce qu'ils ont appris à dire.

Lors du colloque, deux autres séquences vidéo ont alors été montrées. Dans la première séquence (environ quatre minutes), il s'agissait de la cinquième journée d'une classe de 31 étudiants chinois, tous de vrais débutants en

français — quant à leur connaissance de l'anglais, elle varie énormément en fonction de l'institution collégiale fréquentée avant leur arrivée à l'université. Les participants au colloque ont alors pu voir qu'après cinq jours d'apprentissage, les apprenants étaient en mesure d'employer l'imparfait et certains adjectifs possessifs afin de répondre à leurs besoins immédiats de communication : *qui était ton/ta partenaire? – Mon/ma partenaire était...* Surtout, ils ont pu observer comment les apprenants se concentraient sur le modèle langagier donné par l'enseignante (chinoise, en l'occurrence), sans chercher à noter par écrit ce qu'ils entendaient, contrairement à leurs habitudes antérieures. Puis, les participants au colloque ont pu observer une brève séquence vidéo filmée le lendemain, la sixième journée de classe, montrant la rapidité de l'évolution de l'apprentissage. Enfin, une dernière séquence vidéo a été montrée afin de faire voir comment, après cinq mois, les apprenants chinois réussissaient à communiquer avec aisance et spontanéité, contrairement à ce qui se produisait au cours des années antérieures. Il s'agissait, cette fois, d'un extrait de vidéo d'une classe de 30 étudiants de l'année précédente, qui en étaient alors à la fin de leur première année de français, après environ 280 heures.

Les résultats obtenus jusqu'ici en Chine paraissent prometteurs. En effet, dans le cadre d'une préexpérimentation (N = 31), avec post-tests et groupe de contrôle (N = 30) dans une autre université chinoise de Guangzhou (recourant toujours à la MTC), montre que les résultats sont beaucoup plus homogènes avec l'ANL (écart-type : 0.53) – comme cela a été le cas au Canada – que dans le groupe contrôle (écart-type : 1.58), tout en permettant aux étudiants de communiquer avec une plus grande aisance et une plus grande spontanéité. En outre, comme le révèlent les réponses à un questionnaire soumis aux étudiants des deux groupes (ANL et MTC), il ressort de cela que la MTC reçoit une autoappréciation plutôt négative, contrairement à l'ANL (Gal Bailly, 2011).

Il convient de faire remarquer, en dernier lieu, qu'il ne s'agit pas d'imposer en milieu asiatique une « méthode » occidentale conçue pour de jeunes apprenants, mais que, bien au contraire, il s'agit de mettre en application, auprès d'un public asiatique formé de jeunes adultes, des principes qui sont de l'ordre de l'universel, dans la mesure où la recherche en neurolinguistique (jusqu'ici, en tout cas) fait état d'un mode de fonctionnement du cerveau qui serait de l'ordre de l'universel. Empiriquement, il ne semble pas y avoir de différence entre les Occidentaux et les Asiatiques quant aux deux genres de mémoire mises en perspective dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue et quant à l'absence de lien direct entre elles⁷. Ce serait plutôt une différence dans les cultures d'apprentissage, historiquement très différentes.

Conclusion

Pour conclure, qu'il nous soit permis de revenir sur notre présupposé initial : « Dis-moi comment on apprend et je te dirai comment enseigner ». En d'autres mots, il importe de subordonner l'enseignement à l'apprentissage, c'est-à-dire de recourir à des moyens – des stratégies d'enseignement – qui soient compatibles avec les buts, à savoir, l'appropriation d'une L2/LÉ à des fins de communication (Germain et Netten, 2010). L'importance de ce présupposé est telle qu'en vertu de celui-ci, on peut repenser le modèle général de la didactique des langues, sur de nouvelles bases. C'est ainsi que, dans la perspective de la neurodidactique des langues, les buts (l'appropriation ou l'apprentissage d'une L2/LÉ, en l'occurrence : d'une langue-culture vue dans la perspective du développement de la littératie) conditionnent la conception que l'on se fait de la pédagogie et, partant, du programme d'études — à repenser sur ces nouvelles bases — et, par ricochet, des stratégies d'enseignement (Germain et Netten, 2010).

Bibliographie

- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive Psychology and its Implications*. 3rd ed., New York, Freeman.
- Ball, P. (2012). « Brain's 'reading centres' are culturally universal - Whether you are reading in Chinese or French, the same brain areas light up ». *Scientific American*. <<http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=people-use-same-brain-regions-to-read-alphabetic-and-logographic-languages&page=2>>
- Dekeyser, R. (1998). « Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar », dans C. Doughty et J. Williams (éd.), *Focus on form in classroom language acquisition*, New York, Cambridge University Press, p. 42-63.
- Ellis, N. (2011). « Language acquisition just Zipf's right along ». Conférence, Université du Québec à Montréal, janvier. <<http://tv.uqam.ca>>
- Ellis, N. (2002). « Frequency effects in language processing ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 24, p. 143-188.
- Gal Bailly, T. (2011). *Mise en place d'une méthode contemporaine d'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois – Étude comparative entre la méthode traditionnelle chinoise et l'approche neurolinguistique dans un cadre préexpérimental*, Master 2 professionnel, Université de Rouen, 155 p.
- Gauthier, C., S. Bissonnette et M. Richard (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

- Germain, C. et J. Netten (2012). « Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2 », *Réflexions, Association canadienne des professeurs de langues secondes*, vol. 31, n° 1, p. 17-18.
- Germain, C. et J. Netten (2011). « Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement », *Synergies Chine*, n° 6, p. 25-36 <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine6/germain.pdf>>
- Germain, C. et J. Netten (2010). « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique », *Linguarum Arena*, vol. 1, n° 1, p. 9-24, <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8640.pdf>>
- Germain, C. et J. Netten (2005). « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 », *Babylonia*, n° 2, p. 7-10. <http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-2/germainnetten.pdf>
- Germain, C., J. Netten et S. Séguin (2004). « L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 60, n° 3, p. 309-332.
- Germain, C., J. Netten et P. Movassat (2004). « L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 60, n° 3, p. 333-353.
- Germain, C. et J. Netten (2002). *L'apprentissage intensif du français*, Rapport final, Ottawa, Patrimoine canadien.,
- Huc, P. et B. Vincent Smith (2008). « Naissance de la neurodidactique », *Le Français dans le Monde*, n° 357, p. 30-31.
- Kahng, J. (2010). « Interview with D^r Robert Dekeyser ». *Michigan State University, Working Papers in Second Language Studies*, vol. 2, p. 14-17.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press.
- Lieury, A. (2008). *Psychologie cognitive*. Paris, Dunod.
- Lyster, R. (1998). « Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 20, n° 1, p. 51-81.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *La littératie au service de l'apprentissage*, Ontario, gouvernement de l'Ontario. <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>>
- Netten, J. et C. Germain (2012). « A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach ». *Neuroeducation*, vol. 1, n° 1, p. 85-114. <<http://www.neuroeducationquebec.org/revue>>
- Netten, J. et C. Germain (2009). « The Future of Intensive French in Canada », *Canadian Modern Language Review*, vol. 65, n° 5, p. 757-786.

- Netten, J. et C. Germain (2007a). « Learning to communicate effectively through intensive instruction in French », dans M. Dooly (réd.), *Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*, Cambridge, Cambridge Scholar Press, p. 31-41.
- Netten, J. et C. Germain (2007b). *Intensive French pilot project: School District #2. Report on results of the evaluation of oral and written production (September 2004 – June 2007)*. New Brunswick, Department of Education and School District # 2.
- Netten, J. et C. Germain (2007c). *Intensive French pilot project - Report on results of the evaluation of oral and written production (September 2002 – August 2006)*. New Brunswick, Department of Education.
- Netten, J. et C. Germain (2006). *Improving the Core French program. Required adjustments to Policy 309 on French second language programs*. New Brunswick, Department of Education for the Department of Justice.
- Netten, J. (2001). *Étude exploratoire des relations entre démarches d'enseignement et caractéristiques d'aisance et de précision en production orale et en production écrite d'élèves de sixième année en français intensif à terre-neuve*. Thèse de PhD en Éducation, Université du Québec à Montréal, 206 p.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*, Amsterdam et Philadelphia, John Benjamins.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam et Philadelphia, John Benjamins.
- Paradis, M. (1994). « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism », dans N. Ellis (réd.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*, London, Academic Press, p. 393-419.
- Ricordel, I. (2012). « Application de l'Approche neurolinguistique en milieu exolingue », *Le français à l'université*, vol. 17, n° 1. <<http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1041>>
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York, Routledge.
- Squire, L. R. (1992). « Memory and the Hippocampus: A Synthesis From Findings With Rats, Monkeys, and Humans ». *Psychological Review*, vol. 99, n° 2, p. 195-231.
- Ullman, M. T. (2005). « A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model », dans Sanz, C. (réd.), *Mind And Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice*, Washington, DC, Georgetown University Press, p. 141-178.

Ullman, M. T. (2001). « The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model ». *Bilingualism: Language and Cognition*, n° 4, p. 105-122.

¹ Il convient ici de préciser, cependant, que pour Krashen, la condition *nécessaire et suffisante* pour faire acquérir une L2/LÉ est d'exposer l'apprenant à un maximum d'*input* langagier, dans le cadre d'énoncés compréhensibles riches et variés (*comprehensible input*) qui se situent à un niveau supérieur à son niveau actuel (*input + 1*); l'*output* n'est pas nécessaire. Toutefois, dans l'ANL, d'une part, l'*input* n'est pas du tout riche et varié dans le sens où l'entend Krashen, car il s'agit de ne proposer à l'apprenant qu'une ou deux phrases-modèles, en évitant même de dévier de la forme présentée; d'autre part, c'est l'*output* qui est considéré comme *essentiel* pour faire acquérir la langue. Autrement dit, dans l'ANL, l'*input* est une condition *nécessaire* mais *non suffisante*. De plus, comme la perspective de Krashen se veut « naturelle », la tendance est de ne pas corriger les erreurs. Dans l'ANL, au contraire, il est important de corriger les erreurs afin que la grammaire interne, non consciente, de l'apprenant soit la plus conforme possible au fonctionnement de la langue apprise.

² Il convient d'apporter quelques nuances lorsqu'il est question de vocabulaire. En effet, en psychologie cognitive, certains font la distinction entre la mémoire lexicale – les mots – et la mémoire sémantique – le sens des mots, acquis progressivement par l'enfant (Lieury, 2008). Toutefois, dans la perspective neurolinguistique de Paradis, l'accent est plutôt mis sur la distinction entre le vocabulaire proprement dit, c'est-à-dire les aspects des mots qui sont consciemment observables et qui peuvent être mémorisés hors contexte (linguistique, phrastique et/ou discursif, pragmatique) et le lexique, qui fait plutôt référence à l'ensemble des représentations des mots dans le cerveau, comprenant leurs significations par défaut et leurs propriétés implicites sur les plans phonologique, morphologique et syntaxique, comme « comptable/non comptable » pour les noms, le nombre d'arguments obligatoires pour les verbes, la transitivité, la pronominalisation, etc. Dans ce sens, les aspects implicites du lexique font partie de la grammaire et, partant, de la compétence linguistique implicite (Paradis, 2004, p. 241). C'est ce qui fait que les propriétés grammaticales implicites du lexique sont acquises (et non apprises consciemment) par inférence à partir d'exemples et ne font pas partie de la connaissance métalinguistique des locuteurs, alors que le vocabulaire peut être appris.

³ Il s'agit d'une question controversée. Par exemple, alors que pour Paradis, le savoir ne peut se transformer en habileté, pour d'autres, comme Dekeyser (dans Kahng, 2010), le savoir déclaratif devrait d'abord être développé puisqu'il jouerait le rôle d'une relation causale et indirecte par rapport au savoir procéduralisé et automatique.

⁴ Nous avons également mis au point des stratégies d'enseignement de la lecture, en six étapes, et de l'écriture, en six étapes.

⁵ Dans un ouvrage récent de pédagogie générale, Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) montrent également, dans un contexte toutefois différent (celui de ce qu'ils appellent un « enseignement explicite »), l'importance de commencer par un concept apparenté : le *modelage*.

⁶ Avec des débutants en L2/LÉ, l'un de nos principes fondamentaux – le développement de la grammaire non consciente – a préséance sur un autre de nos principes : l'authenticité – dans une communication normale, il arrive souvent que les interlocuteurs n'utilisent pas des phrases complètes.

⁷ Du moins, tel est le cas attesté de la lecture d'un texte en écriture française alphabétique et de la lecture d'un texte en écriture chinoise logographique, qui activent les mêmes zones du cerveau (Ball, 2012).

La reconnaissance automatique de la parole mobile et l'enseignement de la prononciation

Denis Liakin, Université Concordia, Canada

Walcir Cardoso, Université Concordia, Canada

Introduction

La reconnaissance automatique de la parole (RAP) est une technologie informatique qui transcrit la parole en texte en temps réel. Selon Rosen et Yampolski (2000) et Young et Mihailidis (2010), il existe trois catégories de systèmes RAP, différenciés selon le degré de l'apprentissage du système par l'utilisateur requis avant l'utilisation : 1) propre à un locuteur spécifique, 2) indépendant du locuteur et 3) adaptable au locuteur. Le système RAP propre à un locuteur spécifique nécessite un apprentissage du système par le locuteur avant l'utilisation, et demande à l'utilisateur principal de le préparer avec des échantillons de son propre discours. Ces systèmes fonctionnent généralement bien seulement pour la personne qui les prépare. Le système RAP, indépendant du locuteur ne nécessite aucun apprentissage avant l'utilisation parce que la reconnaissance de la parole est préparée au cours du développement du système avec des échantillons de parole des locuteurs différents. De nombreux utilisateurs différents pourront ainsi profiter du même logiciel RAP ayant une relativement bonne précision, tant que leur discours se situe dans la gamme des échantillons recueillis. Le système RAP adaptable au locuteur est donc semblable au système RAP indépendant, car aucun apprentissage initial du système par le locuteur n'est nécessaire avant l'utilisation. Cependant, contrairement aux systèmes RAP indépendants, ce système s'adapte progressivement à la parole de l'utilisateur au fil du temps.

Bien que la RAP ait été principalement utilisée pour les dictées d'affaires, l'évolution récente dans le domaine de la conversion voix-texte a favorisé son introduction dans l'enseignement des langues assisté par ordinateur (Aist, 1999; Eskenazi, 1999; Hincks, 2003; Kim, 2006; Neri *et coll.*, 2008). Dans le contexte de l'enseignement de la prononciation, on suggère deux applications possibles pour la RAP : l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère (Kawai et Hirose, 2000), et l'évaluation de la production orale des étudiants (Franco *et coll.*, 2000; Neumeyer *et coll.*, 2000). L'utilisation de ces applications a été confirmée dans une série d'études -abordées plus loin - qui démontrent que l'enseignement de la prononciation assisté par ordinateur en utilisant la RAP peut être efficace dans l'acquisition des traits phonologiques de la langue seconde ou étrangère - dorénavant L2 (Cauldwell, 2002; Coniam, 2002; Dalby et Kewley-Port, 1999; Hardison, 2004; Hincks, 2005; Kaltenboeck, 2002; Kawai et Hirose, 2000; Kim, 2006; LaRocca *et coll.*, 1999; Levis, 2007;

Levis et Pickering, 2004; Neri, Cucchiarini et Strik, 2006; Neri *et coll.*, 2008; Seferoglu, 2005; Wang et Munro, 2004).

L'objectif principal de cette étude pilote est d'explorer l'utilisation de la RAP sur les appareils mobiles comme outil pédagogique pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation du français L2. C'est une recherche en cours et le nombre de participants sera plus important dans les prochaines phases. Nous nous concentrons sur l'acquisition du phonème français / y / pour deux raisons principales : ce phonème est très difficile d'acquérir à la fois dans la production et dans la perception (Baker et Smith, 2010; Levy et Law II, 2010; Rochet, 1995) et il a une forte charge fonctionnelle dans la langue cible, tel que défini par Jenkins (2002) et King (1967). Par exemple, Levy et Strange (2008) affirment que le / y / est utilisé pour distinguer plusieurs paires minimales en français comme 'au-dessous' / odsu / et 'au-dessus' / odsy /. À notre connaissance, il n'existe pas d'études qui explorent la RAP mobile pour l'enseignement de la prononciation (voir aussi Godwin-Jones, 2009 pour une observation similaire).

1. Contexte

Dans les prochaines lignes, nous fournissons des renseignements sur les sujets pertinents abordés dans ce projet : a) les études antérieures sur la RAP dans l'acquisition phonologique de L2; b) la technologie mobile et l'acquisition de la langue seconde; c) l'acquisition de / y / en français L2.

1.1 La RAP dans l'acquisition de la prononciation des langues secondes

La majorité des études qui examinent les effets de la RAP sur l'acquisition des compétences de prononciation en L2 ont démontré que la technologie peut être efficace. Par exemple, Neri *et coll.* (2008) ont examiné si un système de l'enseignement de la prononciation assisté par ordinateur peut aider les jeunes apprenants à améliorer les compétences de prononciation au niveau des mots en anglais langue étrangère à un niveau comparable à celui obtenu par l'enseignement traditionnel dirigé par l'enseignant. Leurs résultats montrent que la qualité de la prononciation des mots isolés s'améliore considérablement après l'utilisation de la RAP. Kim (2006) a examiné la fiabilité du logiciel RAP utilisé pour enseigner la prononciation anglaise. La production des 36 étudiants a été comparée aux scores de prononciation déterminés par les enseignants locuteurs natifs de la langue anglaise. Bien que le coefficient de corrélation pour l'intonation ait été proche de zéro, ce qui indique que la technologie RAP n'est pas encore aussi précise que l'analyse humaine, l'auteur conclut que le logiciel peut être très utile pour la pratique de certains aspects de la prononciation.

En somme, les études démontrent que la technologie RAP a un effet positif sur l'acquisition des compétences de prononciation en L2. Dans ce contexte,

l'apport principal de notre étude sera de contribuer à la revue des écrits existante sur les effets de la RAP sur la prononciation dans le domaine du français L2. En nous basant sur les écrits ayant trait à la RAP, nous émettons l'hypothèse que les apprenants bénéficieront également de la technologie si elle est offerte dans un format portable. Dans la prochaine partie, nous passerons en revue les écrits sur les effets de la technologie mobile sur l'apprentissage.

1.2 La technologie mobile et l'acquisition de la langue seconde

L'utilisation d'appareils mobiles dont les téléphones mobiles, les téléphones intelligents, les enregistreurs vocaux numériques, les lecteurs MP3 et MP4, les caméras numériques, les enregistreurs vidéo et les ordinateurs ultraportables aux fins d'apprendre des langues, a suscité l'intérêt d'un nombre croissant de chercheurs au cours de la dernière décennie (Kiernan et Aizawa, 2004; Kennedy et Levy, 2008; Thornton et Houser, 2005; Song et Fox, 2008, entre autres). Les téléphones portables, en dépit d'être considérés par les enseignants et les parents comme une distraction dans la classe, pourraient être très utiles pour l'apprentissage des langues. Par exemple, Kiernan et Aizawa (2004) ont fait état d'un projet de recherche en salle de classe qui a visé à évaluer l'utilisation des téléphones mobiles comme outils d'apprentissage. Ces auteurs rapportent un certain nombre d'avantages potentiels des téléphones mobiles en tant qu'outil d'apprentissage populaire et quant à la possibilité de l'utiliser à l'extérieur de la salle de classe. Ils font également état de certaines limites dont le coût des appareils et la taille limitée des messages. Au final, les auteurs affirment que les téléphones mobiles incarnent une source d'apprentissage linguistique digne d'une enquête plus approfondie.

Thornton et Houser (2005) ont mené trois études portant sur l'apprentissage mobile. Dans ces études, les étudiants ont évalué positivement le matériel pédagogique (des expressions idiomatiques expliquées, incluant des vidéos et des jeux-questionnaires) conçu pour les téléphones mobiles. Les résultats obtenus dévoilent que les élèves ont pu apprendre du vocabulaire grâce à cette technologie.

Kennedy et Levy (2008) ont quant à eux étudié l'utilisation du service de messages texte (SMS) pour renforcer l'apprentissage du vocabulaire de base et de la langue en général au sein d'un groupe d'apprenants débutant en langue italienne dans une université australienne. Lors de l'élaboration du contenu des messages de vocabulaire, les auteurs ont utilisé une variété de formats afin de présenter des mots connus dans de nouveaux contextes et de nouveaux mots dans des contextes familiers, et d'encourager l'utilisation de différents types de stratégies. Les auteurs rapportent que les étudiants ont apprécié l'expérience globale et ont trouvé le contenu du message souvent utile ou agréable, et ce, même s'il y avait un large éventail de points de vue sur la fréquence des

messages acceptables. Les quelques observations critiques renvoient au nombre, à la fréquence et au moment des messages; le principal problème selon plusieurs étudiants touche le fait que les messages sont trop fréquents.

En dépit de ces résultats encourageants, Kukulska-Hulme et Shield (2008) observent que l'apprentissage des langues assisté par technologie mobile n'a pas encore été adopté à grande échelle et n'a pas été étudié suffisamment pour que nous puissions reconnaître son plein potentiel d'apprentissage. Nous ne possédons pas d'études qui examinent l'utilisation de la RAP mobile et ses effets sur l'acquisition phonologique en L2. Pour tester la viabilité de l'utilisation de la technologie RAP mobile et de ses effets sur l'apprentissage, nous avons choisi de nous concentrer sur l'acquisition de la voyelle française / y / en L2.

1.3 Le / y / en français et son acquisition

Le trait cible examiné dans cette étude est la prononciation de la voyelle française / y / en L2. Il s'agit d'un phonème cible idéal pour l'enseignement de la prononciation parce que / y /, comme mentionné précédemment, est très problématique pour la majorité des L1 (l'anglais, le farsi, le japonais, le coréen, le mandarin, le portugais, l'espagnol) à la fois dans la production et dans la perception (Baker et Smith, 2010; Levy et Strange, 2008). Selon le Modèle d'apprentissage de la parole de Flege (1995), lors de l'acquisition, la perception de la parole s'ajuste aux éléments phoniques contrastifs de la L1. Les apprenants d'une L2 ne peuvent pas discerner les différences phonétiques entre les paires de sons de L2, ou entre les sons de L2 et L1. Possiblement parce que les sons phonétiquement distincts dans la L2 sont « assimilés » à une seule catégorie (le cas du français / y /) ou parce que la phonologie de la L1 filtre les caractéristiques (ou propriétés) de sons en L2 qui sont importantes phonétiquement, mais pas phonologiquement ou, encore, que les deux à la fois interagissent (Fledge, 1995, p. 238). En prenant en compte ce modèle, les apprenants du français L2 ont du mal à acquérir le / y /, car ce phonème ne contraste pas en anglais ainsi que dans d'autres L1, comme nous l'avons souligné précédemment — voir aussi Flege, Takagi et Mann (1996) et Piske, Flege et Mackay (2001) pour des conclusions similaires concernant la difficulté que les apprenants de L2 éprouvent dans l'acquisition des contrastes phonémiques qui n'existent pas dans leur L1.

En outre, le / y / français a une forte charge fonctionnelle en raison du degré de contraste qu'il apporte entre les mots. Le concept de charge fonctionnelle, attribuée à King (1967), est habituellement utilisé pour décrire l'étendue et le degré de contraste entre les unités linguistiques, généralement phonèmes. En phonologie, il s'agit d'une mesure du travail que font deux phonèmes pour maintenir le contraste phonémique dans tous les environnements possibles. Par conséquent, certains phonèmes d'une langue ont des charges

fonctionnelles plus importantes que d'autres, et ce, en fonction de la mesure dans laquelle ils engendrent le contraste du sens. Par exemple, en français le contraste / u-y / est utilisé pour distinguer les paires minimales comme *au-dessous* / odsu / — *au-dessus* / odsy /, une alternance qui peut changer considérablement le sens voulu du locuteur — voir également Levy et Strange, 2008 pour des conclusions similaires. Comme les apprenants anglophones n'ont pas cette nuance dans leur L1 et comme elle est très productive (c'est-à-dire qu'elle a une forte charge fonctionnelle), il est essentiel qu'elle soit maîtrisée dès le début de l'apprentissage pour ne pas compromettre le sens dans la langue cible. C'est l'un des arguments que Jenkins (2002) utilise dans la justification de son approche de l'anglais comme *lingua franca*, en particulier dans le choix des priorités pour l'enseignement de la prononciation. Selon ce dernier, la priorité devrait être accordée aux sons qui ont une forte charge fonctionnelle. Nous croyons pour notre part que / y / répond à cette exigence.

1.4 Questions de recherche

À la suite de la discussion découlant des sections précédentes et du fait qu'il n'y a actuellement pas d'études qui portent sur les effets de la RAP mobile sur l'acquisition phonologique, notre étude vise à répondre aux deux questions de recherche suivantes.

1. La pratique de la prononciation avec la RAP mobile peut-elle améliorer la production de / y / ?
2. La pratique de la prononciation avec la RAP mobile peut-elle améliorer la perception de / y / ?

Nous émettons l'hypothèse que l'utilisation de la RAP mobile aura un effet positif sur la production de / y /, et que les apprenants seront en mesure d'étendre une compétence productive nouvellement acquise dans la perception, que nous définissons comme la capacité du participant de distinguer entre un ensemble d'options, à savoir / y /, / u / et / i /.

2. Méthodologie

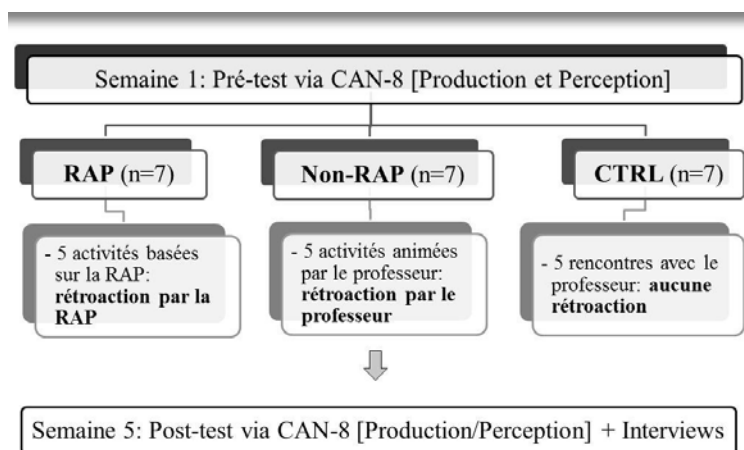
2.1 Les participants et le design de l'étude

Vingt et un étudiants en français L2 ont participé à cette étude. Tous les étudiants ont été recrutés dans un cours de phonétique corrective dans une université anglophone de Montréal. Tous les participants étaient soit de langue maternelle anglaise (dix-sept), soit ils avaient un niveau de compétence très avancé en anglais (deux étudiants hispanophones, un sinophone et un arabophone). En outre, tous les participants avaient un niveau débutant en français et, par conséquent, aucun n'avait encore acquis la prononciation du phonème cible / y /.

L'âge moyen des participants était de 22 ans, avec une répartition de 12 femmes et 9 hommes. Comme il est typique dans la recherche de cette nature,

les protocoles d'éthique de recherche standards ont été respectés. Par exemple, tous les participants devaient lire et signer un formulaire de consentement acceptant de participer à l'étude. Le formulaire de consentement donnait aux participants la possibilité de mettre fin à leur participation à toute phase de l'étude, sans conséquence négative. Les étudiants ont également été assurés que leur participation était confidentielle et que seuls le chercheur et les assistants auraient accès à tous les documents liés à la recherche. La Figure 1 illustre les composantes pertinentes de la présente étude sur l'utilisation de la RAP mobile.

Figure 1. Design de l'étude.



L'étude a suivi le design de prétest/post-test et a duré cinq semaines. Les étudiants ont été répartis en trois groupes expérimentaux distincts (Figure 2). Le groupe RAP a utilisé une application commercialisée gratuite de la RAP *Dragon Dictation* sur les appareils mobiles (iPod, iPhone ou iPad) pour compléter 5 activités hebdomadaires de 20 minutes de lecture de mots et de groupe de mots que nous avons préparés sous la forme d'un rapport écrit. Les étudiants devaient les lire et recevaient une rétroaction immédiate écrite visuelle (textuelle) à l'écran de leur appareil (par exemple, en lisant le mot *pur* dans sa liste de mots, l'étudiant s'attendait à voir *pur* sur l'écran et non pas *pour*; s'il voyait *pour*, l'étudiant savait que le mot n'avait pas été bien prononcé et il se réessayait. Les étudiants devaient noter leur nombre d'essais; une minute par mot ou par groupe de mots était la durée fixée. Le groupe non-RAP a complété les mêmes activités hebdomadaires de prononciation lors des rencontres individuelles de 20 minutes avec un professeur qui leur a fourni une rétroaction immédiate orale. Enfin, le groupe témoin a participé à des rencontres hebdomadaires individuelles de 20 minutes avec un professeur pour pratiquer l'oral sans recevoir aucune rétroaction.

Figure 2. Design des groupes.

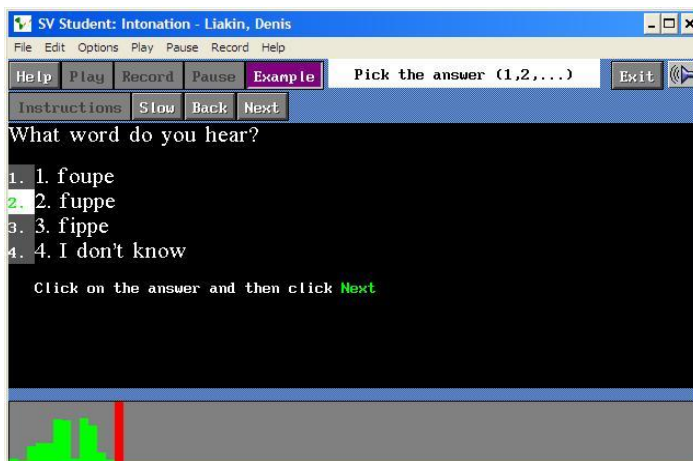
	Groupe RAP	Groupe Non-RAP	Groupe témoin
Tâches	Activités de prononciation en utilisant une application de la RAP mobile (lecture de mots ou de phrases)	Lecture des mêmes mots et phrases que le groupe RAP + conversation avec le professeur	Conversation avec le professeur
Accent	Phonème /y/ + distracteurs	Phonème /y/ + distracteurs	Aucune (compétence orale)
Rétroaction	RAP mobile (rétroaction écrite visuelle)	Professeur (rétroaction orale)	Aucune
Durée	Cinq activités de prononciation en utilisant la RAP mobile (20 minutes par semaine)	Cinq rencontres individuelles (20 minutes par semaine)	Cinq rencontres individuelles (20 minutes par semaine)

2.2 Procédures : tâches

En prenant appui sur Chapelle (2012), nous avons choisi une approche à méthodes mixtes, avec un modèle de recherche pré et post tests suivis d'un questionnaire et d'entretiens qualitatifs avec les participants (les résultats des enquêtes et des résultats qualitatifs ne sont pas présentés ou discutés dans cet article-ci). Pour ce faire, nous avons adopté le CAN-8 Virtualab, un outil multimédia interactif utilisé pour l'enseignement des langues modernes. Pourquoi? Parce que c'était un moyen pratique pour la cueillette de données, mais surtout parce que les participants étaient familiers à CAN-8. Ce logiciel était déjà utilisé pour des activités en classe ainsi que lors d'évaluations dans le cours suivi. Le prétest et le post-test consistaient en des tâches de production et de perception. La tâche de production se composait de la lecture à haute voix des mots, des expressions courtes et des phrases. Nous avons ciblé les 20 occurrences de / y / dans des contextes différents : syllabes ouvertes et fermées; syllabes initiales, finales ou à l'intérieur du mot; en phrase ou comme mot isolé.

Dans la tâche de perception, les étudiants ont entendu 45 pseudomots monosyllabiques français contenant les voyelles / y /, / u / et / i / (par exemple, *foupe, fuppe, fippe, mouffe, muffe, miffe*). Des pseudomots ont été utilisés pour éviter les effets de fréquence et de familiarité (par exemple, certains participants auraient pu percevoir le mot fréquent *tu* comme contenant / y / simplement en raison de sa fréquence élevée et de leur familiarité). La tâche a suivi le format à choix multiple avec quatre choix comportant chacun une des trois voyelles / y /, / u / et / i / et *je ne sais pas* pour éviter le choix aléatoire. Après avoir entendu un mot, les participants étaient invités à choisir la réponse qui correspondait à ce qu'ils avaient entendu (voir Figure 3 pour une illustration de l'interface). Cette activité comportait 15 occurrences pour chacune des trois voyelles.

Figure 3. Exemple de tâche de perception.



2.3 Analyse

Pour évaluer la production des étudiants, deux assistants de recherche bilingues francophones ont écouté les enregistrements des étudiants et ont déterminé si la prononciation de / y / était correcte ou incorrecte. Dans le cas de divergence (environ 10 % d'occurrences), un membre de notre équipe les réécoutait et tranchait. En ce qui touche l'évaluation de la perception des étudiants, cela a été fait automatiquement par le logiciel CAN-8 Virtualab qui a été programmé pour évaluer chaque réponse comme correcte ou incorrecte. Trois variables ont été prises en compte dans cette étude: la précision de réponse (la production et la perception correcte ou incorrecte), le temps (prétest, post-test) et le groupe (RAP, Non-RAP, témoin).

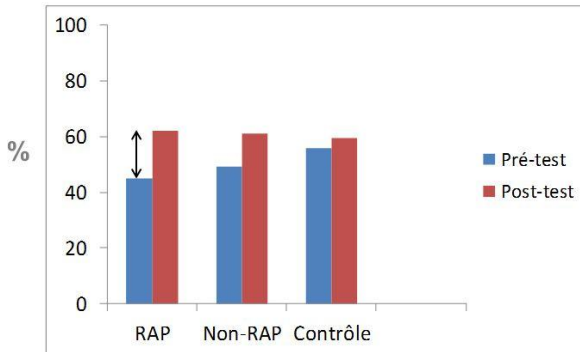
3. Résultats

Dans la partie qui suit, nous présentons les résultats de nos tests de production et de perception des trois groupes.

3.1 La production de / y /

Notre première question de recherche était : est-ce que la pratique de la prononciation avec la RAP mobile peut améliorer la production de / y /? Selon les résultats de l'analyse, seul le groupe RAP a affiché une meilleure amélioration. Cela indique que les apprenants qui ont reçu les instructions de prononciation via la technologie mobile de la RAP ont appris à prononcer le / y / français d'une manière plus ciblée que ceux qui ont reçu l'*input* et la rétroaction du professeur (Non-RAP) ou, encore, que ceux n'ayant bénéficié d'aucun *input* et d'aucune rétroaction (groupe témoin). À titre d'exemple, les résultats de production sont illustrés dans la Figure 4.

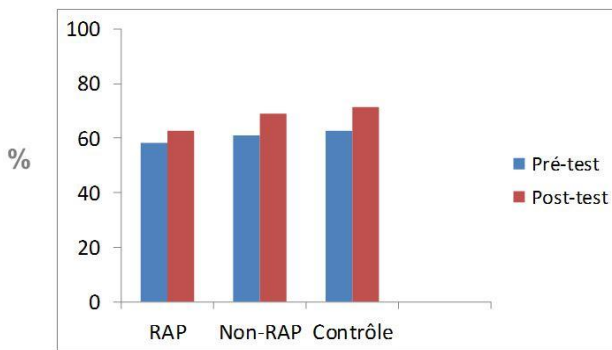
Figure 4. Résultats de la production de / y /.



3.2 La perception de / y /

Est-ce que la pratique de la prononciation avec la RAP mobile peut améliorer la perception de / y /? Selon les résultats de l'analyse, illustrés dans la Figure 5, le groupe Non-RAP et celui témoin ont eu une amélioration supérieure dans la perception par rapport au groupe RAP, mais ce gain n'est toutefois pas aussi important que dans le cas de production du groupe RAP, rapporté à la figure 4.

Figure 5. Résultats de la perception de / y /.



4. Discussion et conclusion

L'objectif principal de cette étude pilote était d'explorer l'utilisation de la RAP mobile comme outil pédagogique pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation du français langue seconde. Plus précisément, notre étude visait à répondre aux questions suivantes: (1) la pratique de la prononciation avec la RAP mobile peut-elle améliorer la production de / y /?; et (2) la pratique de la prononciation avec la RAP mobile peut améliorer la perception de / y /?

En ce qui relève de la première question, les résultats obtenus dans notre étude corroborent les observations notées dans la revue des écrits sur la RAP, selon lesquelles l'utilisation de la reconnaissance de la parole a un effet positif sur l'acquisition de la phonologie (Dalby et Kewley-Port, 1999; LaRocca *et coll.*, 1999; Mostow et Aist, 1999; Neri *et coll.*, 2008). Nous attribuons ces gains d'apprentissage à une variété de facteurs, en lien avec les idées de Chapelle (2001), sur la mise en valeur de l'*input* et l'interaction assistée par ordinateur (par exemple, la prononciation de / y / est renforcée par l'orthographe, la manipulation de l'*input* et la répétition par les utilisateurs de la RAP mobile), les effets de l'accent explicite (focus) sur la forme cible (Dabaghi, 2010; Dekeyser, 1993), une rétroaction immédiate (Rosa et Leow, 2004), des possibilités multiples d'apprentissage (Christison, 1999; Chun et Plass, 1996), et une approche ludique de l'enseignement offerte par les technologies mobiles (Bruff, 2009). De toute évidence, nous sommes aussi conscients que les gains observés pourraient aussi être causés par l'effet de l'adoption d'une nouvelle technologie.

Pour ce qui est de la deuxième question, nos résultats indiquent que les apprenants de L2 ne sont pas en mesure de transférer les connaissances nouvellement acquises sur / y / dans la perception. Nous attribuons les résultats à deux facteurs principaux. Tout d'abord, il est possible qu'une heure et trente minutes ou deux heures d'enseignement (environ 20 minutes de pratique par semaine) ne soient pas suffisantes pour permettre aux apprenants d'acquérir / y / dans la perception. D'autre part, nous admettons que nous étions optimistes, à l'origine, de constater que l'accent sur la production pourrait se traduire par des gains dans la perception. Toutefois, à l'instar de Goto (1971), Sheldon (1985), Sheldon et Strange (1982), Sheldon et Henly (1986), nos résultats semblent indiquer que la production de la parole peut parfois précéder sa perception puisque les participants du groupe RAP n'ont affiché aucune amélioration en ce qui touche la production. Enfin, nous sommes conscients qu'il est encore tôt pour tirer des conclusions généralisées en raison de certaines limites de l'étude (par exemple, un petit nombre de participants, la courte durée et l'absence de l'analyse statistique à cause de ces contraintes). Pour l'heure, une telle recherche est en cours, avec un nombre plus important de participants, ce qui nous permettra au final d'effectuer des analyses statistiques et, possiblement, d'obtenir des résultats plus convaincants.

Nous croyons que la technologie RAP est conforme à la plupart des critères proposés par Chapelle et Jamieson (2008) pour ce qui relève de la sélection de logiciels et des activités de prononciation pour développer l'expression orale, à savoir : (1) s'adapter à l'apprenant — la RAP est intéressante, utile pour les apprenants et leur permet d'identifier les traits dont ils ont besoin; (2) l'enseignement explicite — l'attention aux traits particuliers de

prononciation; (3) les possibilités d'interaction avec l'ordinateur; (4) la rétroaction compréhensible — la RAP fournit des informations que les apprenants peuvent comprendre; (5) le développement de stratégies — la RAP peut aider les apprenants à développer des stratégies pour l'utilisation indépendante.

Selon les résultats ici rapportés, nous pensons que la technologie de la RAP mobile peut être utilisée pour bonifier les activités menées en salle de classe ou dans un laboratoire de langues. Par exemple, l'enseignant pourrait mettre l'accent sur des tâches communicatives significatives en classe comme recommandé par des pédagogues de L2 (Littlewood, 2004; Nunan, 2004), alors qu'il pourrait assigner des tâches répétitives (probablement longues et fastidieuses) qui caractérisent les activités utilisées dans notre étude en guise de devoir personnalisé (par exemple, pour cibler des problèmes particuliers de la prononciation française comme celui de / y / : ce phonème est difficile à produire et à percevoir, il a une forte charge fonctionnelle, et donc sa mauvaise prononciation peut affecter l'intelligibilité du message oral). Les participants du groupe RAP ont signalé lors des entrevues avoir remarqué une amélioration de leur prononciation. Ils ont trouvé très utile la rétroaction visuelle de l'application et ont grandement apprécié la portabilité de l'outil qui leur a permis de travailler à l'extérieur de l'université. Ainsi, nous croyons que la RAP mobile peut et doit être utilisée dans un environnement d'apprentissage des langues.

Bibliographie

- Aist, G. (1999). « Speech recognition in computer-assisted language learning », dans Cameron, K. (réd.), *CALL: media, design & applications*, Germany, Swets & Zeitlinger, p. 165-181.
- Baker, W. et L. C. Smith (2010). « The Impact of L2 Dialect on Learning French Vowels: Native English Speakers Learning Québécois and European French », *Canadian Modern Language Review*, n° 66, p. 711-738.
- Bruff, D. (2009). *Teaching with classroom response systems: Creating active learning environments*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Cauldwell, R. (2002). « Streaming Speech: Listening and advanced pronunciation for advanced learners of English. Talking Computers », *Proceedings of the IATEFL Pronunciation and Computer Special Interest Groups*, p. 18-22.
- Chapelle, C. et J. Jamieson (2008). *Tips for teachers: Computer-assisted language learning*. New York, Pearson Longman.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Christison, M. A. (1999). *A guidebook for applying multiple intelligences theory in the ESL/EFL classroom*. Burlingame, California, Alta Book Center Publishers.
- Chun, D. M. et J. L. Plass (1996). « Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition », *The Modern Language Journal*, vol. 80, n° 2, p. 183-198.
- Coniam, D. (2002). « Technology as an awareness raising tool for sensitising teachers to features of stress and rhythm in English », *Language Awareness*, vol. 11, n° 1, p. 30-42.
- Dabaghi, A. (2010). *Corrective Feedback in Second Language Acquisition: Theory, Research and Practice*. Saarbrücken, Germany, Lambert Academic Publishing.
- Dalby, J., et D. Kewley-Port (1999). « Explicit pronunciation training using automatic speech recognition », *CALICO*, vol. 16, n° 3, p. 425-445.
- Dekeyser, R. M. (1993). « The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency », *The Modern Language Journal*, vol. 77, n° 4, p. 501-514.
- Eskenazi, M. (1999). « Using Automatic Speech Processing for foreign language pronunciation tutoring: Some issues and a prototype », *Language Learning and Technology*, vol. 2, n° 2, p. 62-76.
- Flege, J. (1995). « Second language speech learning: Theory, findings and problems », dans W. Strange (réd.), *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues*. Baltimore, York Press, p. 233-277.
- Flege, J. E., N. Takagi et V. Mann (1996). « Lexical familiarity and English-language experience affect Japanese adults' perception of /r/ and /l/ », *Journal of Acoustical Society of America*, n° 99, p. 1161-1173.
- Franco, H., L. Neumeyer, V. Digalakis et O. Ronen (2000). « Combination of machine scores for automatic grading of pronunciation quality ». *Speech Communication*, n° 30, p. 121-130.
- Godwin-Jones, R. (2009). « Emerging technologies: personal learning environments », *Language Learning and Technology*, vol. 13, n° 2, p. 3-9.
- Goto, H. (1971). « Auditory perception by normal Japanese adults of the sounds 'l' and 'r' », *Neuropsychologia*, n° 9, p. 317-23.
- Hardison, D. (2004). « Contextualized computer-based L2 prosody training: Evaluating the effects of discourse context and video input », *Calico Journal*, vol. 22, n° 2, p. 175-190.
- Hincks, R. (2005). « Measures and perceptions of liveliness in student oral presentation speech: A proposal for an automatic feedback mechanism », *System*, n° 33, p. 575-591.

- Hincks, R. (2003). « Speech technologies for pronunciation feedback and evaluation », *ReCALL*, vol. 15, n° 1, p. 3-20.
- Jenkins, R. (2002), *Pierre Bourdieu*, Revised edition, London, Routledge.
- Kaltenboeck, G. (2002). « Computer-based intonation teaching: Problems and potential. Talking Computers », *Proceedings of the IATEFL Pronunciation and Computer Special Interest Groups*, p. 11-17.
- Kawai, G., et K. Hirose (2000). « Teaching the pronunciation of Japanese double-mora phonemes using speech recognition technology », *Speech Communication*, n° 30, p. 131-143.
- Kennedy, C. et M. Levy (2008). « L'italiano al telefonino: Using SMS to support beginners' language learning », *ReCALL Journal*, vol. 20, n° 3, p. 315-330.
- Kiernan, P. et K. Aizawa (2004). « Cell phones in task based learning. Are cell phones useful language learning tools? », *ReCALL*, vol. 16, n° 1, p. 71-84.
- Kim, I. S. (2006). « Automatic speech recognition: Reliability and pedagogical implications for teaching pronunciation », *Educational Technology and Society*, vol. 9, n° 1, p. 322-344.
- King, R. D. (1967). « Functional load and sound change », *Language*, n° 43, p. 831-852.
- Kukulka-Hulme, A. et L. Shield (2008). « An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction », *ReCALL*, vol. 20, n° 3, p. 271-289.
- LaRocca, S. T., J. J. Moagan et S. M. Bellinger (1999). « On the path to 2X learning: Exploring the possibilities of advanced speech recognition », *CALICO*, vol. 16, n° 3, p. 295-310.
- Levis, J. et L. Pickering (2004). « Teaching intonation in discourse using speech visualization technology », *System*, vol. 32, n° 4, p. 505-524.
- Levy, E. S. et F. F. Law II (2010). « Production of French vowels by American-English learners of French: Language experience, consonantal context, and the perception-production relationship », *Journal of the Acoustical Society of America*, n° 128, p. 1290-1305.
- Levy, E. S. et W. Strange (2008). « Perception of French vowels by American English adults with and without French language experience », *Journal of Phonetics*, n° 36, p. 141-157.
- Littlewood, W. (2004). « The task-based approach: some questions and suggestions », *ELT Journal*, vol. 58, n° 4, p. 319-326.
- Meers, J. (2009). *The acquisition of front rounded and nasalized vowels of French by native speakers of English*. Undergraduate Honors Theses, University of Calgary.

- Mostow, J. et G. Aist (1999). « Giving help and praise in a reading tutor with imperfect listening because automated speech recognition means never being able to say you're certain », *CALICO*, n° 16, p. 407-424.
- Neri, A., M. Ornella, G. Matteo et G. Diego (2008). « The effectiveness of computer assisted pronunciation training for foreign language learning by children », *Computer Assisted Language Learning*, vol. 21, n° 5, p. 393-408.
- Neri, A., C. Cucchiariini et H. Strik (2006). « Selecting segmental errors in L2 Dutch for optimal pronunciation training », *International Review of Applied Linguistics*, n° 44, p. 357-404.
- Neumeyer, L., H. Franco, V. Digalakis et M. Weintraub (2000). « Automatic Scoring of Pronunciation Quality », *Speech Communication*, n° 30, p. 83-93.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Piske, E., MacKay, I. R. A. et Flege, J. E. (2001). « Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review », *Journal of Phonetics*, n° 29, p. 191-215.
- Rochet, B. (1995). « Perception and Production of Second-Language Speech Sounds by Adults », dans W. Strange (éd.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*, York Press, Timonium, MD.
- Rosen, K. et S. Yampolsky (2000). « Automatic speech recognition and a review of its functioning with dysarthric speech », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 16, n° 1, p. 48-60.
- Seferoglu, G. (2005). « Improving students' pronunciation through accent reduction software », *British Journal of Educational Technology*, vol. 36, n° 2, p. 303-316.
- Sheldon, A. (1985). « The relationship between production and perception of the /r-/ /l/ contrast in Korean adults learning English: A reply to Borden, Gerber, and Milsark », *Language Learning*, n° 35, p. 107-13.
- Sheldon, A. et E. Henly (1986). « Duration and context effects on the perception of English /r/ and /l/: A comparison of Cantonese and Japanese speakers », *Language Learning*, vol. 6, n° 4, p. 505-521.
- Sheldon, A. et W. Strange (1982). « The Acquisition of /r-/ /l/ by Japanese Learners of English: Evidence that Speech Production Can Precede Speech Perception », *Applied Psycholinguistics*, n° 3, p. 243-261.
- Song, Y. et R. Fox (2008). « Using PDA for undergraduate student incidental vocabulary testing », *ReCALL*, vol. 20, n° 3, p. 290-314.
- Thornton, P. et C. Houser (2005). « Using mobile phones in English education in Japan », *Journal of Computer Assisted Learning*, n° 21, p. 217-228.
- Wang, X. et M. Munro (2004). « Computer-based training for learning English vowel contrasts », *System*, n° 32, p. 539-552.

Young, V. et A. Mihailidis (2010). « Difficulties in automatic speech recognition of dysarthric speakers and the implications for speech-based applications used by the elderly: a literature review », *Assistive Technology Journal*, n° 22, p. 99-112.

Enseignement de la phonétique : « Et si l'on chantait... »

Fanny Auzéau, Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle / Institut Catholique de Paris (ILCF), France

L'objet de cet article est de relater une expérience universitaire menée en France dans le domaine de l'enseignement de la phonétique. Il s'agit d'un travail interdisciplinaire. Ce choix pédagogique s'appuie sur les éléments prosodiques, phonologiques et musicaux que nous offre le chant, riche tant sur le plan de l'aide à la compréhension, que sur le plan de la production de l'oral.

1. Les objectifs de l'enseignement de la phonétique

La nécessité de recourir à un enseignement de la phonétique dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas nouvelle. Néanmoins, de nombreux aspects de cette science ont souvent été délaissés. L'avancée de la recherche en phonétique, en didactique et en neurosciences, nous permet à l'heure actuelle de diversifier ces approches et de proposer aux apprenants de nouvelles pratiques. Les objectifs de cet enseignement sont complémentaires à ceux d'un cours de langue orale, et participent à l'étayage des connaissances de l'apprenant en langue cible. Comme le mentionne Guimbretière (2000, p. 155) « La phonétique est l'ossature de la communication, mais en constitue également le fondement, ce qui implique la prise en compte d'autres aspects liés à la communication. » Les aspects auxquels cette auteure fait référence sont ceux de la prosodie, de l'adaptation sociolinguistique et de l'intonation. Ainsi, un cours de phonétique ne se limitera pas à de simples exercices de répétition, de discrimination ou de transcription, mais il pourra aussi faire appel à la réflexion métalinguistique des apprenants. Par celle-ci, nous entendons une analyse de la production du son, mais aussi une conscientisation du rapport graphie-phonie et, par là même, d'une approche de l'orthographe française et de l'étymologie. Par le choix des supports, l'enseignant pourra aussi pousser cette réflexion métalinguistique à la conscientisation des variétés du français et à la découverte des caractéristiques qui lui sont liées, ainsi qu'à l'histoire et l'évolution du et des français. La variété des activités proposées et leur ordre d'exploitation devront être pris en compte dans la constitution d'un cours. Pour cela, nous nous sommes aussi inspirés de la théorie de Baqué, selon laquelle trois étapes majeures sont à prendre en compte dans l'établissement d'un cours de phonétique en FLE.

La première partie de ce travail se concentrera plus particulièrement sur une sensibilisation perceptive des phonèmes mis en avant lors de cette séance. Le choix des sons à traiter est fait en fonction des priorités pour les apprenants ou

de leur proximité sonore. Après l'analyse et les constatations émanant du groupe, les étudiants seront amenés à en tirer des conséquences : des indices descriptifs et productifs. Ils seront, ainsi les théoriciens de leurs observations. La dernière phase de travail débutera par la production, par des mots simples, à l'isolé, et se complexifiera progressivement par des énoncés plus riches, dans des contextes moins facilitants. Notre approche s'inspirant des théories interactionnistes et piagésiennes, nous ajouterons à cette progression des temps d'analyse et de réflexion accordés aux participants. Les théories interactionnistes permettent de prendre en compte les liens et les interactions qui se créent au cours d'une séance de travail. Le contenu de chaque enseignement devient ainsi singulier et dépend de l'interaction et du travail collaboratif de chaque participant. L'échange qui se crée est le point central de la progression du cours et de l'avancé du groupe. Ces caractéristiques se rapprochent et complètent les théories émises par Jean Piaget, qui a centré son travail sur la construction de la pensée et l'établissement d'un système descriptif de l'activité intellectuelle, chez l'enfant plus particulièrement. Ces différents travaux l'ont conduit à une réflexion pédagogique dans laquelle il met en avant l'éducation de la personne, plus que de l'élève, ce qui demande une adaptation constante de l'enseignant. Ces démarches ont généré de nombreuses méthodes actives.

2. La phonétique et le chant

L'importance donnée à l'emploi du chant dans cette méthode de travail n'est pas vaine, bien qu'il soit, dans la plupart des cas, utilisé en France pour son caractère culturel uniquement. Son caractère universel permet de s'adresser à un public international et pluriculturel. Le chant accentue certains traits articulatoires d'un son. Nous avons centré notre étude sur la chanson française et francophone pour nous adapter au mieux aux attentes et au niveau des apprenants, c'est-à-dire B2. D'un point de vue perceptif, le ralentissement du débit et la nécessité d'amplification sonore mettent en évidence la position de l'appareil phonatoire, ce qui favorisera la prise de conscience *in vivo* de chaque résonateur. Plus l'apprenant s'entraînera à exagérer ces derniers, plus il pourra le reproduire dans le cadre parlé. C'est ce que met en avant le modèle de Hebb (1949), relayé par le courant de neuroéducation. Plus une personne est habituée à faire une tâche, plus les connexions et habiletés de transmission neuronales sont rapides et efficaces. De nombreux enseignants de prononciation ou de technique vocale, constatent que plus le geste est répété, plus il a de chance d'être reproduit de façon adéquate. D'un point de vue productif, la focalisation du travail étant plus esthétique que formative, les apprenants participent plus volontiers à ce travail répétitif. Le fait de reproduire un son chanté favorise l'amplification des gestes phonatoires et la prise de conscience du geste à effectuer dans le cadre de la parole. Les contours mélodiques et rythmiques sont aussi des éléments importants de cette phase de travail. En intégrant le rythme et la pulsation musicale,

l'apprenant devra ajuster sa respiration et son découpage syllabique à sa production. De plus, participer à une production collective d'un son ou d'une chanson peut favoriser la cohésion du groupe et la volonté d'avancer ensemble vers le même objectif. Les pédagogies actives mettent en avant cet élément, ce qui limite le clivage de niveau et la nécessité d'obtenir une bonne évaluation. L'enjeu principal réside dans l'avancé du groupe et non dans les performances individuelles. Par ailleurs, la constitution du groupe et le nombre de participants peuvent représenter un obstacle dans la mise en place d'un tel projet. Une fois de plus, le choix des activités devra se concentrer sur les quelques phonèmes mis en avant lors de cette séance.

Cette méthodologie de travail lie l'aspect corporel et musculaire à l'apprentissage, l'attention de l'apprenant est ainsi centrée sur le moyen de transmission de sons de la langue cible et non sur la construction d'un message. L'apprenant est amené à ressentir et à agir, contrairement aux méthodes descriptives souvent employées dans l'enseignement de la prononciation. Ainsi, cette sensibilisation à la production chantée pourra être par la suite un moyen facilitant la production parlée. Il faudra donc veiller à ce que les explications et utilisations finales soient en langue parlée pour que le travail préparatoire musical puisse être mis en application rapidement.

Cette approche se fonde aussi sur les recherches en neurosciences qui s'intéressent aux différentes régions cérébrales stimulées par le chant et la parole. Il est commun de penser que chaque hémisphère traite un type de donnée ou de faculté distincte. Selon Bloom et Lazerson (2002), la production langagière est, pour la majorité de la population, gérée par l'hémisphère gauche qui domine également les aptitudes de compréhension. Cette séparation n'est pas si simple dans le cas de la musique et du chant. Le traitement linguistique et la prosodie linguistique dépendent de l'hémisphère gauche, mais la prosodie émotionnelle de l'hémisphère droit, ce qui signifie que, dans le cadre de notre expérience, les deux hémisphères sont stimulés (Pell, 2002). En effet, en chant, les zones stimulées sont d'ordres multiples : rythmique, esthétique, lexicale et musicale. Depuis quelques années, grâce à l'imagerie cérébrale, ces théories se précisent de plus en plus sur les différentes modalités exploitées par la musique et le chant, mais :

Music is so complex that it defies being put in either hemisphere. [...] Therefore, when the brain processes music, this function extends over both hemispheric regions and blurs traditionally accepted divisions between them (Stansell, 2005, p. 11).

3. Concevoir une séance de travail

3.1 Travail préparatoire

L'objectif d'un enseignant est de répondre aux besoins des apprenants. C'est pour cela qu'il nous a paru important de prendre connaissance des difficultés ou des écarts de prononciation des étudiants pour adapter notre progression au fil du semestre. Pour cela, lors de la première séance de travail nous effectuons un test de perception et un enregistrement de chaque apprenant. Le test consiste à définir les points de priorité à traiter, en fonction du niveau du groupe, et des difficultés révélées au cours de cette tâche. Cependant, cette pratique ne se limite pas à prendre en compte l'appartenance à une famille linguistique unique, mais aussi, la biographie langagière de chacun, car de plus en plus les étudiants pratiquent ou sont en contact régulier, avec d'autres langues étrangères qui peuvent influencer leur prononciation en langue cible. Les tâches demandées pendant ce test écrit sont constituées de plusieurs items de discrimination et de reconnaissance visuelle. L'enregistrement vocal quant à lui se compose d'une liste de mots à l'isolé, sélectionnés en fonction des phonèmes en contact, et de leur position (à l'initiale, à l'intervocalique, en finale), ainsi que des phrases courtes. Ces dernières sont des combinaisons de sons proches ou elles s'apparentent à des virelangues qui favorisent la répétition du même geste vocal (ex. : Suis-je bien chez ce cher Serge?). Cette étape est primordiale, car elle permet par la suite d'observer la progression de chaque apprenant dans cette compétence et d'adapter le travail de l'enseignant. À la suite de ces tests, une fiche individualisée est remise à chaque apprenant avec l'analyse du travail perceptif et productif, dans laquelle les points positifs et négatifs sont pris en compte. L'étudiant pourra ainsi observer les phonèmes auxquels il doit prêter une attention particulière, mais aussi se rassurer en constatant ce qu'il maîtrise déjà.

3.2 Quelles activités proposer ?

Il est important de construire une séance de travail sur une paire minimale ou un ensemble de phonèmes proches en se limitant à trois sons en adoptant trois phases de travail : perception, conscientisation et production. La perception peut être appréhendée à partir d'une chanson française ou francophone, dans laquelle les phonèmes à travailler sont récurrents. Les étudiants pourront ainsi déterminer par eux-mêmes les sons traités lors de cette séance de travail. Pour les niveaux débutants ou élémentaires, il est aussi possible de procéder à cette même analyse en utilisant des suites de mots (noms de pays, de ville, de prénoms par exemple) à classer selon les mêmes critères, c'est-à-dire trouver un phonème similaire dans une suite de mots. Ce travail réflexif peut être effectué par l'ensemble du groupe ou en binôme. Cette répartition permet que le transfert de données ne se limite pas à un axe vertical (enseignant ↔ apprenant), mais qu'ils puissent également favoriser l'axe horizontal (apprenant ↔ apprenant). C'est en cela que cette pratique s'intéresse aux théories interactionnistes, car chaque groupe perçoit et produit un travail de

réflexion significatif. Cette adaptation à chacun permet ainsi, comme le mentionne Bernstein (1975, p. 193) : « d'amener l'élève à mettre en place un circuit d'autocontrôle qui lui permet d'associer des mouvements articulatoires appris et mémorisés, à l'impression auditive résultante. » L'étudiant sera susceptible de reconnaître et de constater si sa production langagière est adéquate ou présente un écart avec le modèle proposé. De la même manière, lorsqu'un apprenant relit une de ses productions écrites, il peut constater certains écarts. La réflexion qu'il porte à son travail de production l'impliquera d'autant plus dans son apprentissage.

La seconde phase de la séance peut ensuite être amorcée. Les apprenants peuvent commencer la phase de systématisation en mettant en commun leurs constatations sur l'écriture d'un phonème, la position de l'appareil phonatoire, la récurrence du phénomène et la proximité de production avec d'autres sons. Afin que ces dernières soient réexploitées, il est impératif de passer à la production. Pour certains phonèmes, l'utilisation de miroir permettra aux apprenants de constater la position des lèvres ou de la langue plus aisément. Nous pourrions aussi passer par une phase de toucher pour nous rendre compte des zones sollicitées (sinus, gorge...). Lors de cette dernière phase de travail, les apprenants sont en cercle, debout pour faciliter cette activité qui débute, tout d'abord, par une écoute silencieuse pour une appropriation de la mélodie et une mémorisation du texte. Par la suite, les étudiants se focalisent sur le refrain, qui de par son caractère récurrent, est plus accessible d'un point de vue mélodique. Pas à pas le premier couplet, puis les suivants, sont exploités en fonction du niveau linguistique des apprenants. Une correction musicale ou phonologique est parfois nécessaire. Pour ce faire, nous demandons à deux participants voisins de reprendre cet énoncé ou cette phrase mélodique. Nous avons choisi cette méthode de correction pour limiter l'inhibition ou l'appréhension que représente la prise de parole en public. Les étudiants ne se sentent pas lésés ou mis en danger face au groupe. Il est nécessaire à la suite des exercices chantés, de réintroduire la langue parlée, et d'effectuer une dernière activité de systématisation, généralement en lien avec un geste kinésique qui rappelle le travail réflexif du début de séance. Ce geste a pour objectif de reproduire la position des lèvres et de la bouche, lorsque cela est possible, et il sert au cours du semestre de socle de référence dans l'analyse sonore. Ainsi, lorsqu'un étudiant confondra le [e] (de café) avec le [è] (de lait), l'écartement des mains horizontalement (↕ : révélateur de l'aperture de la bouche) signifiera le [è] et verticalement le [e] (↔ : révélateur de l'étirement des lèvres).

3. 3 Évaluations

Grâce aux enregistrements de phrases et de mots à l'isolé ainsi qu'aux tests écrits, la perception et la production sont prises en compte. Ces derniers sont effectués à des moments clefs du semestre (c'est-à-dire à la première semaine,

à la septième semaine et à la dernière semaine). L'observation des acquis permettra aussi une évaluation personnelle. Ainsi, cette évaluation s'adaptera à chaque apprenant qui se verra attribuer une note globale, reflet de ses compétences phonétiques et phonologiques.

4. Les résultats obtenus

À ce jour, nous avons uniquement traité les données écrites des apprenants. Nous ferons plus tard l'analyse de leurs productions des apprenants par des experts (professeur de FLE spécialisé en phonétique) et des locuteurs natifs pour observer la différence de rigueur de correction.

Les étudiants du *Diplôme universitaire de langue française* de l'Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle étaient issus de neuf communautés linguistiques, âgés de 19 à 43 ans et possédaient un niveau B2, selon le CECRL. Ces apprenants, au nombre de 21, suivaient une formation de 16 heures par semaine pendant 12 semaines. Les différentes compétences étaient traitées par des enseignants différents.

Nos résultats sont présentés ci-dessous dans les figures 1 et 2.

Figure 1 : Les consonnes p/b.

	Prétest	Post-test
Classement dans la colonne appropriée	82,89 %	100 %
Orthographe du mot	49,3 %	69,11 %

Figure 2 : Les consonnes d/t.

	Prétest	Post-test
Classement dans la colonne appropriée	78,28 %	97,77 %
Orthographe du mot	76,31 %	86,76 %

Nous observons une amélioration certaine du point de vue de la perception et de la discrimination de deux consonnes proches, ainsi qu'une progression dans le rapport graphie-phonie et l'orthographe de chaque item. Ces résultats ne sont probablement pas uniquement dus à ce cours de phonétique, mais aussi au contexte francophone dans lequel évoluent ces apprenants ainsi qu'au

contact permanent qu'ils entretiennent avec la langue cible. Cette évolution est néanmoins encourageante pour la poursuite de nos recherches et l'application de cette démarche dans des contextes différents.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, la pratique vocale fait appel à de nombreuses facultés et elle permet à l'apprenant d'étayer ses connaissances culturelles, de prendre conscience de son appareil phonatoire et respiratoire, de la position corporelle à adopter en langue cible et de comprendre la production de chaque phonème. Ce type d'approche est stimulant et motivant pour de nombreux étudiants qui ont parfois peur de suivre un cours de phonétique. Cette démarche donne la possibilité aussi aux plus inhibés d'être impliqués dans une parole personnelle, tout en leur permettant d'être « protégés » par un texte impersonnel. En tant qu'enseignant, cette approche nous ouvre de nombreuses perspectives et possibilités d'exploitation : une mélodie, un texte, mais aussi une diversité de retours (rétroaction) pour chaque groupe-classe. Nous souhaiterions à l'avenir que cette expérience puisse mener à un travail plus large au sein de l'université et ainsi construire un projet plus transversal avec d'autres enseignants de disciplines variées.

Bibliographie

- Aubin, S. (1996). *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*, n° 23865, thèse de doctorat, Université de Rouen, France, <www.anrtheses.com.fr>.
- Baqué, L. (2003). « La correction phonétique: de l'aphasie à l'enseignement des langues », dans H. Miatliuk, H., K. Bogacki, et H. Komorowska, *Problemy Lingwistyki i Nauczania języków obcych*, Białystok, Polonia, p. 19-34.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bloom, E. et A. Lazerson (2001). *Brain, Mind and behaviour*, New York, Worth publishers.
- Guimbretière, E. (2000). « L'enseignement de la phonétique : état des lieux entre tradition et modernité », *Mélanges CRAPEL*, n° 25, p. 153-168.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*, New York, Wiley,.
- Pell, M. D. (2002). « Evaluation of nonverbal emotion in face and voice: some preliminary findings on a new battery of tests », *Brain and Cognition*, vol. 48, p. 499-504.
- Piaget, J. (1957). *Construction of reality in the child*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Stansell, J. (2005). *The Use of Music for Learning Languages: a Review of the Literature*, University of Illinois at Urbana-Champaign, <http://mste.illinois.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Jon_S_tansell_The_Use_of_Music_in_Learning_Languages.pdf>

Les pronoms démonstratifs dans l'enseignement du français langue étrangère

Jean-Michel Kalmbach, Université de Jyväskylä, Finlande

Introduction

Les grammaires conçues pour un public francophone et, à leur suite, les grammaires de français langue étrangère (FLE), présentent généralement les pronoms démonstratifs en les classant en deux catégories. À une forme courte ou simple (1), *celui celle ceux celles*, au neutre *ce*, s'opposerait une forme longue ou composée (2), *celui-ci/-là, celle-ci/-là*, etc., au neutre *ceci/cela*. Les tableaux figurant dans les manuels de grammaire font quasiment tous figurer côte à côte les deux types de formes, comme le montre le tableau suivant (fig. 1), très caractéristique, tiré de la *Grammaire du français* de l'éditeur Hachette, une grammaire FLE de grande diffusion (Delatour et coll., 2004, p. 49, désormais *GDFH*).

Figure 1. Les pronoms démonstratifs dans Delatour et coll., 2004, p. 49.

		singulier	pluriel
masculin	forme simple	celui	ceux
	forme composée	celui-ci celui-là	ceux-ci ceux-là
féminin	forme simple	celle	Celles
	forme composée	celle-ci celle-là	celles-ci celles-là
neutre		ce/ceci cela/ça	

Cette présentation connaît diverses variantes, par exemple dans les manuels de grande diffusion tels que Chevalier et coll.(1964, p. 240) ou Poisson-Quinton et ses collaborateurs (2002, p. 57) dans *Grammaire expliquée du français* (désormais *GExF*). Ici, nous ne commenterons pas davantage dans la mesure où ce qui les caractérise, du point de vue de cet article, est qu'elles opposent toutes des formes simples/courtes à des formes composées/longues. On trouve également sur des pages Internet (réalisées par des enseignants ou des non-spécialistes), quantité des schémas qui adoptent peu ou prou cette distinction¹.

Notre expérience, fondée sur l'enseignement universitaire du français langue étrangère à des étudiants de langue finnoise, italienne ou espagnole, depuis plus de trente ans, montre que cette approche a des effets désastreux sur la compréhension du système des pronoms en général. Tantôt les apprenants confondent les pronoms démonstratifs avec les pronoms personnels

(exemple 1)², tantôt les formes dites « simples » avec les formes composées (exemple 2, *ça* étant la réduction de *cela* qui est la forme composée de *ce*, comme *celui-là* est la forme composée de *celui*, voir ci-dessous), tantôt, encore, les pronoms personnels avec les démonstratifs (exemple 3) :

1. Je connais tous *les qui ont dit ça. pour :... tous ceux qui... (finnophone)
2. Tout *ça que tu dis est intéressant. pour : Tout ce que tu dis... (hispanophone)
3. Tu as vu cette lumière? *C'est très belle. pour : Elle est très belle. (italophone)

Dans cet article, nous examinerons le fonctionnement des pronoms démonstratifs en français et nous montrerons que l'opposition entre formes simples et formes longues ne résiste pas à l'analyse et qu'il n'existe à proprement parler qu'un seul type de pronoms démonstratifs. Nous montrerons aussi que la distinction entre les formes avec affixe *-ci* et celles avec affixe *-là* ne repose qu'occasionnellement sur l'opposition entre proche et lointain, et que les deux formes ont chacune acquis un certain degré de spécialisation qui les intègre dans le système composite du pronom de troisième personne en français.

1. Pronoms à part entière *versus* pronoms incomplets

Si l'on admet que l'une des caractéristiques fondamentales du pronom est qu'il peut se substituer à un groupe nominal (GN) et, surtout, avoir les mêmes fonctions que celui-ci au sein de la phrase (voir Riegel *et coll.*, 2009, p. 358-359, désormais *GMF*), on peut dire que, sur un plan syntaxique ou distributionnel, les formes dites simples ou courtes des pronoms démonstratifs ne correspondent pas aux critères du pronom. En effet, elles ne peuvent normalement pas être employées seules en lieu et place d'un GN. Les phrases suivantes sont toutes agrammaticales (et pourtant fréquentes chez les apprenants finnophones) :

4. *Celui me plaît.
5. *Je n'ai pas vu celles avant.
6. *Il aurait fallu penser à ce.

Le pronom *celui* peut ainsi être décrit comme un « pronom incomplet ». La *GMF* (p. 376) parle d'ailleurs à ce sujet de « symbole incomplet » et, dans l'enseignement du FLE, on pourrait même utiliser le terme de « pronom esclave ». En effet, les formes *celui/celle/ceux/celles* et *ce* doivent nécessairement reposer sur une structure qui en complète le sens, soit une proposition relative/participiale (*celui/ce qui me plaît, ceux ayant terminé peuvent partir*), soit une construction prépositionnelle (*ceux du haut/celle de gauche*). Le pronom incomplet peut également accéder au statut de pronom à

part entière grâce à l'adjonction de l'affixe *-ci/là*, comme le montre la comparaison suivante :

7. Il était parti en voyage avec celle *dont il rêvait depuis longtemps de faire sa femme*.
8. Il était parti en voyage avec celle-*là*.
9. Je n'ai pas bien compris ce *que tu as dit*.
10. Je n'ai pas bien compris *cela*.
11. Je choisirais plutôt celui *qui est à gauche dans la vitrine*.
12. Je choisirais plutôt celui-*ci*.

On peut donc considérer qu'il existe une opposition entre ce qu'on pourrait appeler des formes « pleines » (*celui-là*) et des formes « vides » (*celui*). Du point de vue de l'enseignement du FLE, on pourrait ainsi formuler la règle suivante : quand le pronom démonstratif est développé par une relative ou une construction équivalente (participiale, prépositionnelle), il passe à la forme vide (*celui, celle, ce*), ce qui exclut la possibilité de productions telles que **tout ça que fréquentes* par exemple chez les hispanophones ou les italo-phones.

On peut objecter que la forme *ce* s'emploie bel et bien en position de « pronom plein », par exemple : *ce serait utile*. En fait, malgré les apparences, cette forme *ce* ne s'utilise que dans des cas très restreints.

- a) *Ce* est un allomorphe du pronom *cela/ça* devant certaines formes du verbe *être*, notamment celles qui commencent par *e* ou *é*, dont la plus courante est évidemment *est* (*c'est*). *Ce* se maintient également devant les verbes modaux (*ce pourrait être une bonne solution*), emploi limité au style soutenu. Dans la langue courante, *ce* est fréquemment remplacé par *ça* devant pratiquement toutes les formes d'*être* (*ça serait utile, ça aurait été mieux*), sauf *est/était*. De même, la forme *ce* s'emploie difficilement dans l'interrogation avec inversion (*? A-ce été une bonne idée?*). Devant les autres verbes qu'*être*, on utilise *cela/ça* (*c'est énervant/ça énerve les gens*).
- b) *Ce* s'est maintenu en fonction de pronom « plein » dans quelques expressions figées, qui sont la survivance d'un emploi ancien : *ce me semble, sur ce, et ce* (expression de coordination), *ce faisant, ce disant, pour ce faire*. Dans ces trois dernières expressions, il est en fonction de complément d'objet direct, usage exclu en français moderne, au point que pour de nombreux usagers, la forme *pour ce faire* est devenue obscure.³

Au total, les cas d'emploi de *ce* sont peu nombreux, mais la fréquence d'emploi de *c'est* donne l'impression qu'il s'agit d'un système plus développé qu'il n'y paraît. L'alternance *ce/ça/cela* devant *être* est passablement complexe et pose de nombreux problèmes aux apprenants FLE, d'autant qu'elle est rarement

décrite avec précision dans les grammaires grand public. Il est à noter que le pronom *ce* sert aussi de variante au pronom vide impersonnel *il* (*il est normal que.../c'est normal que...*), selon des règles d'une complexité encore plus grande. Les deux tableaux suivants (fig. 2 et 3) donnent un aperçu de la situation (pour plus détails, voir Kalmbach, 2012, p. 275 et suivantes) :

Figure 2. Les allomorphes de *ça/cela* devant certaines formes du verbe être

devant ene/é	forme	écrite	<i>c'</i>	<i>c'est, c'était, c'eût été</i>
		soutenue	<i>cela</i>	<i>Cela est... [pas très élégant]</i>
		courante	<i>c'</i>	<i>c'est, c'était, c'est égal</i>
devant lettres et devant ne	autres	écrite/ courante	<i>ce, c'</i>	<i>ce sera, ce serait, ce fut, ç'aurait été, ce soit, ç'ait été, ç'a été, ç'avait été, ce n'est pas</i>
		parlée	<i>ça</i>	<i>ça sera, ça serait, ça aurait été, ça n'est pas, ça sera, ça aura été, ça soit, ça ait été, ça a été, ça avait été, ça n'est pas</i>
devant pronom		écrite	<i>cela</i>	<i>cela te sera utile, cela m'est égal, cela me paraît opportun²</i>
		soutenue	<i>ce</i>	<i>ce l'est</i>
		courante	<i>ça</i>	<i>ça l'est, ça te sera utile, ça m'est égal, ça me paraît bien</i>
devant modal	auxiliaire	écrite	<i>cela</i>	<i>cela doit être lui, cela pourrait être une solution</i>
		soutenue	<i>ce</i>	<i>ce doit être lui, ce pourrait être une solution</i>
		courante	<i>ça</i>	<i>ça doit être lui, ça pourrait être une solution</i>

Figure 3. Les variantes du pronom impersonnel

Verbe d'état	Attribut adjectif	Langue écrite	<i>il</i>	<i>Il est normal d'hésiter. Il est normal que tu hésites.</i>
		Langue parlée	<i>ce</i>	<i>C'est normal d'hésiter. C'est normal que tu hésites.</i>
	Attribut GN	Langue écrite/parlée	<i>ce</i>	<i>C'est une chance que tu sois là. C'est une grande chance de faire ce voyage.</i>
Autre (transitif ou indirect)	verbe direct	Langue écrite	<i>cela</i>	<i>Cela me désole de ne pas pouvoir venir. Cela me désole que tu ne sois pas venu.</i>
		Langue parlée	<i>ça</i>	<i>Ça l'ennuie de devoir rentrer si tard. Ça m'énerve qu'il soit toujours en retard.</i>

2. Emploi du pronom démonstratif

Dans ce qui précède, nous avons exclu de la catégorie des pronoms démonstratifs à part entière, les formes *celui/celle* (et pluriel) et *ce* (à quelques exceptions près). On considérera donc, du point de vue de la description du français tout autant que de l'enseignement du FLE, qu'il n'existe à proprement parler qu'un seul type de pronoms démonstratifs, à savoir les « formes longues » de la description traditionnelle : *celui-ci/celui-là* et tous leurs allomorphes (féminin ou pluriel *celle-ci, ceux-là*, etc.).

Du point de vue de l'emploi de ces pronoms démonstratifs, les descriptions habituelles figurant dans les grammaires manquent souvent de cohérence et de précision, présentent des emplois qui ne correspondent plus à l'usage de la langue moderne et, surtout, passent sous silence certains emplois tout à fait fréquents, que nous allons examiner maintenant.

2.1 Pronom déictique

L'une des fonctions du pronom démonstratif que toutes les grammaires mentionnent est évidemment celle de la *deixis*, qui est à l'origine même de la catégorie de « démonstratif ». Cependant, les grammaires de grande diffusion se contentent habituellement de répéter des lieux communs : les formes en *-ci* désigneraient ce qui est proche (par exemple, Grevisse et Goosse, 1995, p. 219; *GExF* p. 58), et les formes en *-là*, ce qui est plus éloigné du locuteur (*Quelle robe préférez-vous? Celle-ci ou celle-là?*). Dans la réalité, l'usage du français moderne privilégie les formes en *-là*, ce qui est naturel, puisqu'il suffit d'un seul pronom pour désigner de façon univoque (d'un geste du doigt ou d'un regard) un référent accessible dans la situation de discours. Ainsi, la phrase d'exemple précédente serait probablement plus idiomatique sous cette forme : *Vous préférez quelle robe? Celle-là ou celle-là?* La *GMF* (p. 376-377) mentionne cette tendance, de même que la *GExF* (p. 58), cette dernière en termes prudents, toutefois : « Dans le français contemporain, cette opposition n'est pas toujours respectée et on utilise plutôt les formes en *-là* ». En réalité, il ne s'agit pas du non-respect de l'opposition (ou d'une règle), mais de la disparition de cette opposition dans la réalité de l'évolution de la langue.

À proprement parler, du point de vue de l'apprenant FLE, il faudrait donc réviser la présentation des pronoms démonstratifs à valeur de déictiques en simplifiant la règle de la façon suivante.

- Le pronom démonstratif *celui-là* (*celle-là*, etc.) s'utilise pour désigner quelque chose qui est identifiable dans la situation d'énonciation. Il a une variante *celui-ci*, qu'on utilise occasionnellement pour souligner l'opposition (*celle-ci* vs *celle-là*), mais qui n'est pas fréquente.

2.2 Deixis textuelle

La tradition scolaire enseigne que dans un texte *ceci* est utilisé pour renvoyer à ce qui va suivre dans l'énoncé, tandis que *cela* renvoie à ce qui précède. Grevisse et Goosse (1995, p. 219) signalent cette règle, tout en précisant qu'elle est surtout observée dans l'usage écrit. La forme *ceci dit* employée « abusivement » à la place de *cela dit* était ainsi critiquée et proscrite dans les rédactions et dissertations, car contraire à la règle.⁴ La réalité est autre, et plus complexe.

Premièrement, il existe bien au niveau textuel une opposition entre un *celui-ci* proche et un *celui-là* lointain. La forme *celui-ci* s'emploie dans le sens de « ce

dernier » pour lever par exemple une ambiguïté concernant le référent. Comparer :

13. Jean va voir son voisin. // lui annonce qu'il va déménager.
14. Jean va voir son voisin. *Celui-ci* lui annonce qu'il va déménager.

Dans la phrase (13), // pourrait renvoyer soit à *Jean*, soit à *son voisin*. D'autre part, l'opposition *celui-ci/celui-là* peut être utilisée pour renvoyer à deux référents dont le premier est effectivement plus éloigné (de la phrase) que l'autre, du moins en terme de « centimètres », car cet emploi est cantonné à l'écrit (et souvent assez artificiel, au point que dans certains cas le lecteur ne peut pas toujours être sûr d'identifier les référents comme l'auteur l'entendait) :

15. J'ai demandé à un étudiant et à un professeur. *Celui-ci* n'a pas voulu me répondre, *celui-là* n'a pas su me répondre.

En face de ces emplois que l'on peut qualifier de marginaux, l'opposition entre formes en *-ci* et en *-là* reste aujourd'hui productive, non pas pour opposer proche et éloigné, mais pour opposer déictique et anaphorique. En effet, le pronom *cela/ça* a grandement perdu sa valeur déictique et il sert aujourd'hui avant tout de pronom de 3^e personne neutre (Kalmbach, 2005, p. 160; 2012 p. 275 et suivantes) qui renvoie à tout autre élément qu'un GN (il correspond par exemple au *it* de l'anglais) :

16. Il a beaucoup plu cette nuit. *Ça* a fait du bien à la pelouse.

Du fait de cet emploi, *ça/cela* a perdu progressivement sa valeur démonstrative. *Ceci*, qui l'a plus nettement conservée, permet de renvoyer à une partie précise du discours ; *cela* renvoie à un ensemble moins « délimité », plus vaste. Comparer :

17. Lors du débat télévisé, tous les candidats ont parlé du chômage. Cela prouve que c'est un problème d'actualité. [*Cela* : le fait que tous les candidats aient mentionné le chômage.]
18. Lors du débat télévisé, l'un des candidats vient de parler du financement des partis. Ceci me rappelle un autre problème, celui du financement de la campagne. [*Ceci* : le problème du financement des partis mentionné par un candidat.]

On voit donc que l'opposition entre proche et lointain ne décrit que de façon superficielle le fonctionnement des pronoms *celui-ci-ceci* et *celui-là-cela/ça*.

2.3 Allomorphe du pronom de 3^e personne

L'emploi de *ça/cela* (et de son allomorphe *ce*, voir ci-dessus) comme pronom de 3^e personne neutre que nous venons d'évoquer est en général bien documenté dans les grammaires, même s'il n'est pas toujours accompagné de toutes les explications nécessaires.⁵ En général, les grammaires présentent

cela/ça, pronom neutre, comme une sorte d'épiphénomène du système du pronom de 3^e personne qu'incarne *il* (avec tous ses allomorphes), alors qu'en réalité il en constitue une des bases fondamentales. À partir de l'étude de différentes langues dans lesquels le pronom de 3^e personne n'est pas exprimé (devant le verbe) ou bien ne connaît qu'une seule forme de base, on peut montrer qu'en français le système du pronom de 3^e personne s'articule selon une dichotomie opposant les formes renvoyant à un GN (*il*) et celles renvoyant à un autre référent qu'un GN (*ça*). Ces formes connaissent de nombreux allomorphes, dont certains sont « récupérés » de catégories grammaticales disparates, notamment des adverbes (*Nous reviendrons là-dessus* ou *Qu'entendez-vous par là?*) et des démonstratifs, en l'occurrence par exemple *ça*, mais aussi *celui-ci* (voir plus loin). Le système du pronom de 3^e personne constitue ainsi un ensemble de « pièces rapportées », où les pronoms démonstratifs figurent en bonne place, mais que nous ne traiterons pas davantage ici en tant que tel, car il nécessiterait un très long développement⁶. On signalera simplement à propos de *ça* que cette forme, présentée comme variante langue parlée de *cela*, est en fait la forme *générique* du pronom de 3^e personne à antécédent non GN, et que *cela* en est une variante de la langue écrite (*ce* étant un allomorphe de ces deux formes utilisé dans les cas exposés ci-dessus au point 2), laquelle forme n'est pas toujours interchangeable avec *ça*. Par exemple l'expression courante *À part ça, ça va*, ne peut pas être transformée en variante plus « littéraire » **À part cela, cela va* (Kalmbach, 2012 p. 293).⁷

Les formes du pronom de 3^e personne se répartissent selon des critères qui sont rarement pris en compte par les grammaires, mais nécessaires pour faire comprendre le fonctionnement de l'ensemble aux apprenants de FLE, et parmi lesquels figure notamment celui de l'opposition + animé/–animé. Cette opposition est documentée dans les grammaires en ce qui concerne *y* et *en*, puisque, dans la langue soignée, on oppose normalement *je pense à eux* en parlant de personnes et *j'y pense* en renvoyant à des choses (mais *y* est d'usage courant dans le français parlé pour renvoyer à un animé, ce qui est également signalé par les grammaires, par exemple *GDFH* p. 79 en ce qui concerne *en*). Toutefois, l'opposition + animé/–animé fonctionne aussi dans d'autres cas, que les grammaires ne rapportent pas, et dans lesquels sont exploités, justement, les pronoms dits « démonstratifs ».

- a) Dans la langue écrite soignée, le pronom *celui-ci* en fonction de complément d'objet indirect ou de complément circonstanciel est utilisé pour renvoyer à un référent non animé :

19. Une corde à linge traversait la cour. Dans le vent, un drap s'était enroulé autour de *celle-ci*.
20. Les méfaits sanitaires du tabac et la lutte contre *celui-ci* [titre de rapport]

21. En 1992, le gouvernement fédéral décide de consulter les personnes qui vivent dans la pauvreté dans le but de lutter plus efficacement contre *celle-ci*.

Dans ces exemples, l'utilisation des formes *lui/elle* (respectivement *autour d'elle*, *contre lui*, *contre elle* dans les exemples ci-dessus) est sinon impossible, du moins maladroite, dans l'écrit soigné (texte législatif, scientifique, administratif, etc.). Il faut donc considérer que *celui-ci* est un allomorphe de *lui* (qui est un allomorphe de *il*) renvoyant à un GN + animé. On opposera ainsi :

22. Je compte sur lui pour m'aider. (*lui* : mon ami).
23. Nous comptons sur celui-ci pour démarrer. (*celui-ci* : le financement).

La règle qu'il faut donc formuler pour un apprenant de FLE est que dans la langue écrite la forme du pronom de 3^e personne COI ou CC renvoyant à un GN à référent non animé est *celui-ci* (*celle-ci*, etc.).⁸

- b) Les formes en *-là* ne sont pas en reste dans ce système, puisqu'elles fonctionnent comme allomorphes de *il* quand ce pronom est en position détachée et renvoie à un GN à référent non animé. Comparer :

24. Elle, je la connais. (*elle* : cette femme)
25. Celle-là, je la connais. (*celle-là* : l'histoire)
26. Je ne t'en avais pas parlé, d'eux? (*eux* : mes nouveaux amis)
27. Je ne t'en avais pas parlé, de ceux-là? (*ceux-là* : mes nouveaux livres)

Il est vrai que dans ce cas-là on pourrait aussi renvoyer à un animé avec *celui-là*, étant donné que le détachement du pronom lui confère une plus grande saillance et ainsi une plus grande valeur déictique (par exemple : *tu les connaissais pas, ceux-là, hein?* en parlant de personnes inconnues sur une photographie, par exemple). Mais on peut utiliser un argument *a contrario* pour affirmer que *celui-là* est bel et bien, au moins partiellement, un élément du système du pronom de 3^e personne : il est impossible (du moins dans le français standard) de dire *je ne t'en avais pas encore parlé, d'eux?* en renvoyant à des disques ou des livres, autrement dit à des non-animés (voir aussi Kalmbach, 2005, p. 185).

À propos des formes détachées, on signalera également que *ça* (ou *cela*) fonctionne de la même manière comme une forme détachée du pronom de 3^e personne à référent non GN :

28. Cela, nul ne *le* saura jamais.
29. Ça, je ne *le* savais pas.
30. Tu n'y avais pas pensé, à *ça* ?

Conclusion

La classification des pronoms démonstratifs du français qui figure traditionnellement dans les grammaires généralistes ou FLE présente donc plusieurs défauts, parce que, premièrement, elle présente comme pronoms démonstratifs des mots qui n'en sont pas. Les formes *celui/celle/ceux/celles* et *ce* ne sont à proprement parler ni de véritables pronoms (mais plutôt ce qu'on peut appeler des « pronoms incomplets »), ni même de véritables démonstratifs : on peut dire que la valeur déictique de *celui* dans *choisis celui qui te plaît* ou de *ce* dans *dis-moi ce qui te chagrine* est très faible. Certaines langues, comme l'espagnol, n'utilisent d'ailleurs pas de démonstratifs dans un tel cas (*el que/lo que*) – voir une comparaison entre cinq langues dans Kalmbach (2012, p. 238). Même dans un emploi « indépendant » de *ce* comme sujet du verbe *être*, ce pronom reste fortement lié au type de verbe et passe automatiquement à la forme pleine *cela/ça* devant un verbe autre qu'*être* (sauf rares cas figés comme *ce me semble*). D'autre part, cette classification occulte l'utilisation des formes *celui-ci* et *celui-là* comme éléments de construction du système du pronom de 3^e personne. Même si les formes des exemples (19) à (21) relèvent de la langue écrite soutenue et que celles des exemples (25) et (27) sont typiques de la langue parlée, l'emploi de ces formes devrait être documenté dans les grammaires, ne serait-ce que pour l'information des apprenants, afin qu'ils puissent interpréter ces formes, à défaut de devoir les reproduire – sans compter que des tournures comme « *ceux-là, je les ai jamais vus* » sont de la langue courante et susceptibles d'être utilisées par des apprenants même de niveau moyen.

Que les grammaires du français conçues pour un public francophone n'accordent pas de place à *celui-ci* comme élément de la « déclinaison » (autrement dit comme allomorphe) de *il* est compréhensible et ne prête pas directement à conséquence. En revanche, le fait de considérer les formes « simples » *celui* comme des pronoms démonstratifs est, comme on vient de le voir, plus discutable sur le plan de l'analyse grammaticale, et ne facilite pas la tâche des apprenants de FLE, car dans de nombreuses langues, les systèmes équivalents (pronoms démonstratifs, pronoms anaphoriques, etc.) fonctionnent de façon différente. Dans l'enseignement du FLE, nous proposons donc de séparer nettement les deux types de pronoms, en ne les présentant pas dans le même tableau et en les traitant à part (voir, par exemple, Kalmbach, , 2012, p. 225 à 246) :

Figure 3. Les pronoms démonstratifs

	singulier	pluriel
masculin	celui-ci, celui-là	ceux-ci, ceux-là
féminin	celle-ci, celle-là	celles-ci, celles-là
neutre	ceci, cela/ça	

Ce tableau doit évidemment être accompagné d'exemples et de précisions sur la valeur déictique (notamment l'opposition *-là* vs *-ci*), mais aussi de commentaires sur l'emploi de ces formes comme allomorphes du pronom anaphorique de 3^e personne (IL/ÇA).

Figure 4. Les pronoms incomplets

	singulier	pluriel
masculin	celui	ceux
féminin	celle	celles
neutre	ce	

Ce tableau doit être accompagné de commentaires sur le fait que ces formes ne peuvent pas s'employer seules, à l'exception de *ce* dans certains cas limités.

Les « pronoms démonstratifs » constituent donc un domaine de l'enseignement de la grammaire du FLE dans lequel un dépoussiérage des manuels s'impose au plus vite.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., J.-M. Kalmbach et J. Suso López (à paraître) « Les grammaires "étrangères" du français ».
- Béchade, H. (1994). *Grammaire française*. Paris, Presses universitaires de France.
- Boone, A. (1987). Les constructions « Il est linguiste/C'est un linguiste. *Langue française* 75, p. 94-106.
- Cadiot, P. (1987). « De quoi ça parle? À propos de la référence de ça, pronom sujet. » *Le français moderne*, vol. 56, p. 174-192.
- Chevalier, J.-C., Cl. Blanche-Benveniste, M. Arrivé et J. Peytard (1969). *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse.
- Corblin, F. (1987). « *Ceci* et *cela* comme formes à contenu indistinct. » *Langue française*, vol. 75, p. 75-93.
- Delatour, Y., D. Jennepin, M. Léon-Dufour et B. Teyssier (2004). *Grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris, Hachette.
- Grevisse M. et A. Goosse (1995). *Nouvelle grammaire française*. Louvain-la-Neuve, Duculot.
- Grevisse M. et A. Goosse (2007). *Le bon usage*. 14^e édition. Bruxelles, De Boeck – Duculot.
- Kalmbach, J.-M. (2012). *La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, <<http://research.jyu.fi/grfle/>> et <<http://research.jyu.fi/grfle/318.html>>.

- Kalmbach, J.-M. (2011). « Ce sera vous satisfaire – Un problème d’orthographe peut en cacher un autre ». *Материалы XV международной конференции «Французский язык и культура Франции в России XXI века»*, Université Dobrolioubov, Nijniy-Novgorod, *Actes du colloque : La France et la Russie au XXI^e siècle*. p. 64-67. <<http://r.jyu.fi/9jgp>>.
- Kalmbach, J.-M. (2005). *De de à ça : enseigner la grammaire française aux finnophones* (thèse de doctorat). Jyväskylä, Université de Jyväskylä. <<http://r.jyu.fi/4bml>, consultée le 25.10.2012>.
- Piaget, J. (1957). *Construction of reality in the child*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Poisson-Quinton, S., R. Mimran et M. Mahéo-Le Coadic (2002). *Grammaire expliquée du français*, Paris, CLE International.
- Riegel M., J.-C. Pellat, et R. Rioul (2009). *Grammaire méthodique du français*, 2^e éd., Paris, Presses universitaires de France.

¹Par exemple <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-47709.php> ou <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-2922.php>.

² En finnois, le pronom démonstratif tient lieu de pronom de 3^e personne (comme *is* en latin), et ce aussi en fonction d’antécédent de relative, d’où la confusion *les/ces/ceux*. La forme *les* figurant dans l’exemple est donc dans l’esprit de l’apprenant en question la forme COD pluriel de *il*.

³ Une recherche sur Internet de la séquence *pour ce faire, vous devez...* renvoie prioritairement des occurrences orthographiées *pour *se faire, vous devez...*, voir Kalmbach, J.-M., 2011.

⁴ Voir Grevisse et Goosse (2007, § 697, b) 2^o). Ce précepte a la vie dure, comme le montre par exemple cette intéressante discussion sur un forum datant de 2006 : <<http://www.etudes-litteraires.com/forum/topic740-cest-dit-cela-dit.htm>>.

⁵ Dans Béchade (1994), un ouvrage destiné en principe à l’enseignement supérieur (encore disponible en librairie à ce jour), les pronoms démonstratifs sont expédiés en 25 lignes exactement (p. 110). *Ça* n’est même pas mentionné à ce sujet. Il ne l’est que brièvement comme sujet de verbes impersonnels : « Ils sont précédés de *il*, parfois de *ça, ce, cela*, espèces d’indices indiquant la personne, mais ne représentant aucun agent » (p. 133).

⁶ Ce système est présenté en détail dans Kalmbach (2012), aux pages 215 et suivantes et 251 et suivantes, et en résumé dans un tableau figurant à la page 318. Il fera l’objet d’un article dans Beacco *et coll.* (à paraître).

⁷Le pronom *ça* peut même servir de « pronom universel » (*Comment elle a trouvé la robe? – Elle lui a plu. ou Ça lui a plu*). Voir par exemple Cadiot (1987) et Corblin (1987).

⁸Dans la langue courante, ces formes sont remplacées par divers adverbes (*sur + GN : là-dessus, dessus*) ou une anaphore prépositionnelle (ou « zéro ») : *la corde s’était enroulée autour*.

Étude sur la complémentation infinitive des verbes de déplacement sur la base d'un corpus de productions orales d'apprenants jamaïcains de FLE et suggestions pédagogiques

Hugues Péters, The University of New South Wales, Australie

Introduction

La présente étude analyse l'acquisition de la structure de complémentation infinitive des verbes de déplacement du français¹. La méthode employée consistera à analyser un corpus longitudinal de productions orales, créé par l'auteur et décrit dans Péters (2005, 2009), de 10 apprenants du français langue étrangère (FLE) à l'*University of the West Indies* (UWI), Kingston (Jamaïque). L'intérêt de ce corpus est qu'il s'agit d'un groupe d'apprenants plurilingues à bilinguisme précoce en créole et anglais jamaïcains. Cette analyse de corpus se fera donc en relation avec une analyse contrastive des langues maternelles de ces apprenants, dont nous supposons l'influence potentielle sur l'acquisition FLE (Odlin, 2003; Schwartz et Sprouse, 1996). Cette étude apporte ainsi une contribution à une meilleure compréhension de l'acquisition du FLE en contexte diglossique créolophone.

Nous examinerons ensuite comment les observations effectuées peuvent informer l'enseignement en contexte jamaïcain. Le lien entre recherche théorique et enseignement en salle de classe ne va pas de soi, car ces disciplines ont des objectifs, des perspectives et des méthodes distincts (Véronique, 2005), mais la linguistique de corpus d'apprenants en contexte formel constitue un domaine susceptible d'avoir un impact dans l'enseignement (Keck, 2004) : l'examen des parcours de développement d'apprenants et de leurs productions réelles permet en effet d'identifier les zones d'acquisitions réussies, d'évitements ou de difficultés persistantes, et donc d'orienter les contenus d'enseignement pour accompagner les apprenants dans leur développement langagier. De plus, un corpus d'apprenants d'une population déterminée peut aider au développement de matériel et d'activités adaptés aux besoins spécifiques éventuels de cette population.

Les verbes de déplacement du français « aller », « venir », « passer », « arriver », « entrer », « sortir », « revenir », « retourner », « monter », « descendre », « partir », et « rester » peuvent être directement suivis d'un verbe à l'infinitif, entretenant avec ce dernier une relation quasi fusionnelle au

plan sémantique (une relation de « progrédience spatiale » selon Damourette et Pichon (1911-1950) (voir plus loin, Lamiroy, 1987; Bouchard, 1991)² :

1.

a) J'irai _ jouer au tennis³.

Par ailleurs, ces verbes de déplacement en français comme dans les autres langues romanes encodent une composante sémantique de « direction » (*path*) (Talmy, 1985, 1991). Les langues romanes s'opposent en cela aux langues germaniques dans lesquelles ce trait serait plutôt exprimé par un satellite prépositionnel ou particulaire⁴.

2.

a) Je suis allé dans ma chambre en rampant.

b) *I crawled into my room.* (« J'ai rampé jusque dans ma chambre »).

L'anglais utilisera ainsi plus volontiers un verbe de « manière » de déplacement accompagné d'un groupe prépositionnel de « direction », comme en (2b), alors que le français exprimera normalement un tel événement à l'aide d'un verbe de déplacement, la manière optionnellement encodée dans un groupe prépositionnel, comme en (2a)⁵.

L'étude de l'acquisition en FLE de tels verbes est particulièrement intéressante du fait de leur fréquence d'emploi élevée, comme l'attestent les listes de fréquence de mots de la langue française⁶. L'acquisition des modes d'expression du mouvement a d'ailleurs déjà fait l'objet d'études se positionnant par rapport au cadre conceptuel de Talmy (Giacobbe, 1992; Inagaki, 2001; Stringer, 2007, 2010, entre autres). Dans une étude séminale, Giacobbe montre qu'au stade initial d'acquisition FLE, une apprenante hispanophone exprime la composante de direction à l'aide de prépositions plutôt que par le verbe alors même que l'espagnol présente une conceptualisation centrée sur le verbe similaire au français. Contrairement à Inagaki (2001) qui formalise la différence identifiée par Talmy à l'aide d'un paramètre justifiant une variation typologique susceptible de poser des problèmes d'acquisition incommensurables, Stringer (2007, 2010) démontre qu'il n'y a pas de séparation typologique absolue entre langues de ce point de vue⁷. Dans le cadre théorique du réassemblage de traits initié par Lardière (1998, 2000), Stringer (2008) propose qu'il s'agit d'une question d'apprentissage de propriétés lexicales de verbes spécifiques et de compatibilité de ces verbes avec des prépositions données : ainsi chaque apprenant doit apprendre que les verbes « aller » ou « arriver », mais pas les verbes « ramper » ou « danser », encodent un trait de direction et sont compatibles avec la préposition locative « à », celle-ci n'héritant d'une valeur de trajectoire qu'avec de tels verbes (Stringer, 2010). Dans cette perspective, seuls importent les traits généraux (location, direction, manière) associés à chaque item lexical ou fonctionnel, qui doivent être acquis de manière

indépendante. Selon Stringer, ces traits sont transférés de la langue native (L1) par un phénomène de « relexification » (Sprouse, 2006) ou de « conservation » pour van de Craats (2003) : le « à » d'interlangue hériterait ainsi des propriétés du *to* anglais.

Cette approche adapte la théorie du « transfert complet de la L1 et de l'accès complet à la grammaire universelle (GU) » (Schwartz and Sprouse, 1996) au niveau lexical. Selon cette théorie, l'acquisition d'une langue seconde (L2) est non seulement conditionnée par des processus et des traits universels fournis par la GU, mais aussi par les assemblages spécifiques de traits sémanticosyntaxiques avec des items lexicaux ou fonctionnels de la L1 qui servent de point de départ à l'acquisition au stade initial de la L2⁸. De plus, le cadre générativiste se concentre sur la nature des contraintes abstraites sous-jacentes de la compétence interne du locuteur. Dès lors, contrairement aux conceptions de l'approche contrastive (Lado, 1957), le transfert ne résulte pas de ressemblances/dissemblances superficielles *a priori* entre la L1 et la L2, ni de stratégies conscientes, mais d'automatismes psycholinguistiques conditionnant la génération et l'interprétation des phrases⁹.

En revanche, l'acquisition de la structure de complémentation illustrée en (1) n'a, à ma connaissance, fait l'objet d'aucune étude spécifique¹⁰. Bien qu'elle puisse être considérée comme marginale du fait qu'elle ne fait pas d'habitude partie du syllabus grammatical explicite d'enseignement des programmes de français de la Jamaïque (voir *Curriculum and Teacher's Guide*, 2006), cette structure mériterait une attention plus soutenue; elle se retrouve en quantité non négligeable dans les manuels de français utilisés dès le niveau initial et les apprenants y sont donc exposés de manière implicite¹¹. De plus, l'interprétation particulière à cette construction, décrite comme forme de fusion sémantique entre l'expression du mouvement et la réalisation de l'activité visée, expose les apprenants à une relation forme - sens colloquiale du français, de ce fait digne d'intérêt, surtout aux niveaux les plus avancés de compétence. Enfin, l'étude de cette structure s'inscrit dans la problématique globale de l'acquisition de la complémentation verbale infinitive dont l'apprentissage est particulièrement ardu (Cox, 1983; Péters, 2012).

3.

- a) Elle {veut/aime/espère} _ jouer au tennis.
- b) Elle a {décidé/refusé/essayé} **de** jouer au tennis.
- c) Elle {cherche/apprend/commence} **à** jouer au tennis.

Outre le problème de savoir quel morphème de liaison accompagne tel verbe, la difficulté est accrue par un ensemble de variations imprévisibles en fonction de la structure syntaxique du prédicat introducteur : *se forcer à faire quelque chose*, mais *être forcé de faire quelque chose* ou en fonction du registre de langue plus ou moins formel : *espérer de faire quelque chose* étant archaïque

ou littéraire. La difficulté avec les verbes de déplacement est, comme nous allons le voir, qu'ils ont en français des propriétés différentes, parfois subtiles, de celles des verbes équivalents en anglais ou en créole jamaïcain (CJ).

Après une brève présentation du corpus d'apprenants (Péters, 2005, 2009) et de la méthodologie de l'analyse de corpus FLE, la structure de complémentation investiguée sera décrite de manière contrastive dans les L1 (l'anglais et le créole jamaïcains) et dans la L2 (le français) pour informer notre analyse des données d'apprenants. Puis, deux études à portée didactique traitant de la question de la complémentation infinitive seront évaluées avant de passer à l'analyse des données de production orale en rapport aux verbes de déplacement. Finalement, nous ferons un bilan des difficultés et des succès manifestés par nos apprenants et suggérerons des pistes pédagogiques.

1. Corpus et méthodologie

1.1 Méthodologie

La description de la langue d'apprenant étant une des sources principales d'évidence de la recherche en acquisition de langues secondes (Ellis, 2000), les études basées sur les corpus d'apprenants ont connu un essor considérable suite au développement des corpus électroniques. Ces derniers permettent en effet d'analyser des données de productions d'apprenants et de tester des hypothèses d'acquisition d'une manière rapide et précise.

Selon Granger *et coll.* (2002), la linguistique de corpus d'apprenants a surtout donné lieu à des analyses contrastives des productions d'apprenants de langues maternelles distinctes dans le but de démontrer l'influence de la L1, ou à des analyses d'erreurs, comparant les productions d'apprenants avancés à celles de locuteurs natifs, afin d'identifier les zones de divergences persistantes. Plus récemment, cependant, les orientations méthodologiques semblent avoir évolué (Huat, 2012). Considérant que la langue d'apprenant, « l'interlangue » (Selinker, 1972), est un système dynamique, la méthodologie tend désormais à privilégier l'utilisation de corpus longitudinaux mieux à même de capturer le processus développemental de cette compétence¹². Ensuite, sur la base de l'hypothèse que l'interlangue constitue un système linguistique de plein droit, avec des propriétés en partie indépendantes aussi bien de la L1 que de la L2, la méthodologie évite désormais de juger la performance d'apprenants bilingues à l'aulne de celle de locuteurs natifs monolingues. De nouveau, la comparaison d'apprenants à différents stades de compétence permet d'éviter ce biais monolingue. Finalement, quoique les corpus écrits aient leur intérêt, Myles (2005) argumente qu'un corpus oral de productions spontanées est mieux à même d'offrir un accès à la compétence grammaticale sous-jacente, car relativement moins soumis au contrôle métalinguistique et aux conventions de l'écrit.

La présente étude repose sur l'analyse des données d'un corpus électronique, oral et longitudinal, d'apprenants. Une hypothèse de travail de cette recherche est que les apprenants en question possèdent une compétence native riche et complexe caractérisée comme un continuum de variations entre l'anglais et le créole jamaïcains et que cette compétence L1 conditionne l'acquisition d'une L2 (Sprouse, 2006; Stringer, 2007). À la suite de Stringer (2010), nous supposons que ce transfert des propriétés de la L1 a lieu au niveau des traits sémanticosyntaxiques des items lexicaux qui influencent ensuite la structure de phrase. Nous vérifierons donc le développement d'items verbaux spécifiques chez des apprenants donnés au cours du temps. Le système CHILDES permet d'effectuer ce type de recherche de manière automatique. Rappelons néanmoins, à la suite de Teubert (2009), que l'emploi d'un outil informatique capable de collecter des données ne dispense pas d'une interprétation de ces données en contexte discursif.

1.2 Description du corpus

Le corpus d'apprenants de UWI, décrit dans Péters (2005, 2009), est composé de transcriptions de 67 entretiens entre l'investigateur et dix apprenants adultes de français à UWI. Ces entretiens individuels, au nombre de 6 ou 7 par participant, ont eu lieu de la fin du deuxième semestre de la première année (I2) à la fin du premier semestre de la troisième année (III1) du programme de français de Licence de Lettres, sur une période de 19 mois entre avril 2003 et novembre 2004. Ils ont été effectués pendant des examens oraux de langue à la fin de chaque semestre d'enseignement, ou durant des entretiens libres. Les activités comprenaient des conversations sur des sujets divers, des narrations sur la base de vignettes de bandes dessinées, des jeux linguistiques ou encore des jeux de rôle. Ces entretiens enregistrés ont été entièrement transcrits et encodés par l'auteur selon les protocoles de CHILDES (Mac Whinney, 2000). Au total, ce corpus contient 28.922 mots d'apprenants.

Parmi les étudiants inscrits aux cours de français, en accord avec l'approche longitudinale, seuls ceux ayant participé aux entretiens pendant l'entièreté de la période ont été intégrés au corpus. De plus, seuls les apprenants n'ayant pas passé de période prolongée (moins d'un mois) dans un pays francophone ont été retenus, afin d'étudier l'acquisition en contexte de classe¹³. Finalement, ces apprenants, tous nés et ayant grandi à la Jamaïque se caractérisent par leur appartenance à une société caribéenne typique, généralement décrite comme « diglossique » (Ferguson, 1957) : ils sont locuteurs d'anglais jamaïcain standard, langue officielle du pays, typiquement acquise à travers le système éducatif (ou à la maison) et de créole jamaïcain, langue vernaculaire acquise dès l'enfance. Il existe un continuum de variations entre ces locuteurs; les locuteurs se situant sur une portion plus ou moins large de ce continuum avec une connaissance diffuse des pôles (DeCamp, 1971).

Ce groupe d'apprenants est relativement homogène quant au contexte d'apprentissage et au complexe de langues maternelles. Les apprenants avaient cependant des niveaux de compétences divers en langue française avant de rejoindre le programme de Licence. Trois groupes peuvent être distingués : (i) quatre d'entre eux (L08, L12, L16 et L33) ayant complété un programme intensif de français d'un an offert à l'université (250 heures) ou en instituts de langues; (ii) trois autres (L17, L18, L38) ayant suivi des cours de français pendant quatre ans au lycée (environ 200 heures) pour passer l'examen régional du CSEC organisé par le Caribbean Examination Council (CXC) (équivalent au O level de Cambridge); (iii) et finalement les trois derniers (L14, L20 et L31) ayant passé l'examen au niveau avancé : le Caribbean Advanced Proficiency Examination du CXC ou le A level de Cambridge, représentant deux années supplémentaires de français (environ 300 heures) en sus du CSEC pour passer le baccalauréat; ce dernier groupe est donc de niveau avancé. Ces apprenants se distinguaient en outre par leur niveau de compétence en espagnol. En fait pour L08, L12, L16, L31, L33 et L38, ayant étudié l'espagnol au lycée pendant six ans, l'espagnol était la première langue étrangère apprise et, pour L20, une langue apprise en parallèle avec le français. Seuls L14, L17, et L18 ne possédaient aucune compétence dans cette langue¹⁴.

Voici un exemple de transcription d'un énoncé de l'apprenant L20 (*STU) enregistré en octobre 2004 pendant un entretien libre du premier semestre de la troisième année (III1) : la ligne principale présente une transcription orthographique qui tente de rendre au plus près les caractéristiques de l'oral : marques d'hésitation : &euh@fp, pauses plus ou moins longues : (.) ou (..). La ligne principale est suivie d'une ligne morphémique (%mor) décomposant chaque mot en morphèmes constitutifs afin de permettre des analyses plus ciblées grâce aux logiciels intégrés dans CHILDES (Mac Whinney, 2000; Myles, 2005).

4.

*STU: &euh@fp un jour, (..) un homme qui s'appelle (.) Joseph, &euh@fp il a décidé de voyager au campagne pour s'amuser dans le soleil.

%mor: det|un&MASC&SING n|jour&MASC det|un&MASC&SING n|homme&MASC pro:rel|qui pro:refl|se&3SP v|appeler-PRES&13S n:prop|Joseph pro:subj|il&MASC&3S v:aux|avoir&PRES&3SV v:part|décider-PP&MAS prep|de v|voyager-INF prep:art|au&MASC&SING n|campagne&FEM prep|pour pro:refl|se-3SP v|amuser-INF prep|dans det|le&MASC&SING n|soleil&MASC .

2. Une approche contrastive

Afin de déceler l'influence potentielle de la compétence native bilingue sur les productions d'apprenants, une brève analyse contrastive de la construction investiguée et de ses variantes dans les L1 et la L2 sera présentée.

2.1 En français

Les verbes de mouvement suivis d'une complétive infinitive, comme en (1), indiquent un « déplacement vers une destination, relative soit au sujet parlant, soit à des paramètres géométriques, où l'action exprimée par la complétive prend place » (Lamiroy, 1987, p. 289). Lamiroy établit, comme illustré en (5), que les verbes de déplacement ne sont compatibles qu'avec des verbes d'action non statifs et non ponctuels, c'est-à-dire des verbes d'activité (atéliques) ou d'accomplissement (téliques ; Lamiroy, 1987, p. 292)¹⁵ :

5.

- a) Jean part louer une voiture/escalader la montagne.
- b) *Jean part avoir une voiture/atteindre le sommet.

Bouchard montre ensuite que la construction à verbe de déplacement exige le mode irréalisé de la subordonnée (Bouchard, 1991, p. 130), en (6a), lié à une interprétation de but, et se distingue de celle à subordonnée circonstancielle de but introduite par la préposition « pour » (1991, p. 129-130)¹⁶. Cette dernière rend en effet grammaticales toutes les phrases agrammaticales précédentes en (6b-c) :

6.

- a) *Jean vient tôt au bureau avoir terminé le travail avant samedi.
- b) Jean part **pour** avoir une voiture/atteindre le sommet.
- c) Jean part **pour** avoir terminé le travail avant samedi.

Ces structures se distinguent en outre d'une manière plus subtile dans la mesure où l'emploi d'une circonstancielle de but élimine le sens aspectuel de complétion associé à la construction « verbe de déplacement + inf. » :

7.

- a) Est-ce que Paul est descendu faire les courses?
- b) Est-ce que Paul est descendu pour faire les courses?
- c) Oui, mais il ne les a pas faites.

La réponse (7c), dissociant le déplacement (« la descente ») et l'action exprimée dans la subordonnée (« les courses »), n'est appropriée qu'en réponse à la question (7b), mais pas (7a) : cette dernière suppose en effet la fusion aspectuelle des verbes par l'implication de la réalisation de l'action exprimée dans la subordonnée dès le début du déplacement¹⁷.

2.2. En anglais

Il existe en anglais trois structures de verbes de mouvement ayant fait l'objet d'études variées (voir Nicolle, 2009, et les références incluses) : la construction « à verbe quasi sériel » en (8a), « à pseudocoordination » en (8b) et à circonstancielle de but en (8c)¹⁸ :

8.

- a) Paul {will go / *went} buy tomatoes.

- b) Paul will go and buy tomatoes /?? Paul went and bought tomatoes¹⁹.
- c) Paul {will go / went} (in order) to buy tomatoes.

Une première caractéristique de la construction à verbes quasi sériels en (8a) est qu'elle est limitée aux verbes *go* (aller) et *come* (venir) alors que la construction à pseudocoordination en (8b) est beaucoup plus productive : *run and* + inf. (courir), *turn around and* + inf. (tourner), *start and* + inf. (commencer) (Nicolle, 2009).

Une deuxième caractéristique est que ces verbes doivent apparaître sous une forme non fléchie (*go*, mais pas **went/goes/going*). Cette dernière restriction existe aussi pour la construction à pseudocoordination, mais de manière moins absolue, quoique la tendance à l'interdiction du -s de troisième personne ou de la forme progressive en *-ing* semble extrêmement forte (Nicolle, 2009).

Finalement, Wulff (2006) montre que les deux constructions rejettent les verbes statifs, mais que la construction à verbes quasi sériels aurait plutôt tendance à fonctionner avec des verbes dénotant des activités, alors que celle à pseudocoordination aurait plutôt tendance à fonctionner avec des verbes dénotant des achèvements ou des accomplissements. En revanche, aucune de ces contraintes n'existe pour la construction en (8c) dans laquelle (*in order*) to correspond à « pour ». Le comportement de la construction à verbes quasi sériels en anglais présenterait donc de ce point de vue des tendances partiellement similaires au français. Finalement, l'anglais présente la même différence d'aspect complétif entre structure à circonstancielle de but et structure *go-V* relevée pour le français (Nicolle, 2009).

2.3. En créole jamaïcain

Tout comme l'anglais, le créole jamaïcain (CJ) possède des structures à pseudocoordination, en (9a), et à verbes quasi sériels, en (9b et d). Selon Bailey (1966), cette dernière serait obtenue par simple élimination de la conjonction de coordination. En outre, le CJ a aussi une construction à circonstancielle de but avec la préposition *fi* en (9.c) :

9.

- a) Di bwai faaldong **an** brok im fut. (Bailey, 1966, p.134)
« Le garçon s'est cassé le pied en tombant. »
- b) Di bwai faaldong brok im fut. (*ibid.*)
- c) Yu kom ya **fi** dringk milk. (*ibid.*, p.126)
« Tu viens ici pour boire du lait. »

Au contraire de l'anglais, la liste de ces verbes quasi sériels comprend un ensemble étendu de verbes de mouvement tels que *faaldong* (tomber), *liiv* (partir), *gaan* (être parti) et, au contraire de l'anglais et du français, ces constructions ne contraignent pas la sélection du prédicat infinitif qui peut être

un achèvement ou un état. Ainsi, *brok im fut* (« se casser le pied ») dénote un événement ponctuel et téléique. Cette construction est donc utilisable dans un plus grand nombre de contextes que dans les deux autres langues²⁰.

2.4. Synthèse

Les propriétés de la structure quasi sérielle dans les langues maternelles et dans la langue cible sont rassemblées dans le tableau 1 : les colonnes y encodent trois types de restrictions : (i) quant à la liste des verbes de déplacement (ii) quant à la forme du verbe de déplacement, et (iii) quant au type aspectuel du prédicat infinitif de la subordonnée.

Tableau 1. Contraintes sur les complétives de verbes quasi sériels.

	Restriction quant...		
	au choix du verbe	à la forme du verbe	à l'aspect du prédicat infinitif
Français	Non	Non	Oui (activité, accomplissement)
Anglais	Oui (<i>come</i> et <i>go</i>)	Oui (forme non fléchie)	Oui (activité)
Créole	Non	Oui ²¹	Non

Nous compléterons ce tableau après l'observation des données FLE du corpus d'apprenants.

3. Deux analyses linguistiques à portée didactique

La complémentation infinitive pose en général de nombreux problèmes aux apprenants FLE. Elle a la réputation de se résumer à la mémorisation de listes de verbes accompagnés de leurs prépositions et d'être marquée par des paradoxes résultant de l'évolution historique de la langue et donc d'être simplement in-enseignable (Cox, 1983). De nombreux linguistes (Delattre, 1964; Cox 1983; Kalmbach, 2008) se sont dès lors attachés à proposer des méthodes linguistiquement motivées d'enseignement basées sur une présentation systématique et rigoureuse des données. Deux de ces propositions sont évaluées.

Refusant de considérer la structure de complémentation comme in-enseignable, Cox (1983) se centre sur le problème du choix du mot de liaison et propose une approche d'enseignement selon laquelle le morphème « de », qu'il suppose équivalent au *to* anglais, serait le choix par défaut et devrait être enseigné comme tel. Seulement par la suite, les cas déterminés par des règles syntaxiques où ce morphème doit être éliminé seraient enseignés : seuls les compléments infinitifs de verbes transitifs à argument unique comme « désirer », « vouloir », « espérer » - c'est-à-dire les verbes qui n'acceptent jamais de complément d'objet indirect – autorisent cette élimination (Cox, 1983)²². Tel serait aussi le cas des verbes causatifs (« faire », « laisser »), de perception (« voir »), des verbes intransitifs tels que les pseudomodaux (« devoir ») et bien sûr des verbes de déplacement (« aller », « passer »).

Cette approche amène cependant Cox à des jugements d'agrammaticalité à mon sens discutables; pour soutenir l'hypothèse que le morphème « de » ne peut être effacé que dans les cas où aucun nominal ne peut intervenir entre le verbe matrice et le verbe subordonné, il est en effet obligé de juger agrammaticales des phrases à mon sens grammaticales telles que *Il voit le train venir* (Cox, 1983, p. 173, ex. 34). D'autre part, les verbes de mouvement acceptent sans problème que la destination interviennent entre la principale et la subordonnée : *Paul part à la plage faire du surf*²³.

Kalmbach (2008) propose à son tour un discours portant sur la grammaire, argumentant en faveur de l'introduction d'une nouvelle partie du discours, celle de « marqueur d'infinitif », supposant comme Cox une similitude entre ce morphème du français et celui des langues germaniques. Kalmbach remarque que l'absence de cette catégorie dans l'arsenal de concepts pour l'enseignement de la complétion infinitive est à la base des difficultés d'apprentissage des apprenants, notamment en ce qui concerne la pronominalisation : ces derniers sont incapables de comprendre pourquoi un complément introduit par « de » serait pronominalisé par « le » au lieu de « en » (*Le gouvernement envisage d'envoyer des troupes; le gouvernement l'envisage*) (Kalmbach, 2008, p. 68).

S'il est judicieux de distinguer les morphèmes introducteurs de complétive infinitive des prépositions homonymes comme le font les deux auteurs, l'analogie entre ces morphèmes et les particules préverbaux du type de l'anglais *to* ne peut pas, à mon sens, être soutenue telle quelle. Kayne et Haik (1980) et Huot (1981) ont en effet démontré que « de » est un subordonnant analogue au « que » des complétives tensées alors que le *to* anglais fait partie du domaine inflexionnel de la phrase. Ensuite, cette assimilation ne peut pas non plus être justifiée par des raisons de méthodologie de l'enseignement, car, comme montré dans Péters (2012), l'assimilation de « de » à *to* pourrait précisément être à la source d'erreurs syntaxiques de surgénération de « de » dans des contextes correspondants au *to*. En effet, cette étude préliminaire fondée sur une analyse du corpus d'apprenants jamaïcains montre que, en dehors d'une liste de verbes (très ou moyennement) fréquents : les pseudomodaux : « pouvoir » et « devoir » et les prédicats lexicaux : « vouloir », « aimer », « commencer », « essayer », les apprenants éprouvent de grandes difficultés à choisir le morphème introducteur de verbe infinitif. Les erreurs majeures se séparent en (i) une surgénération de « de » comme dans : *j'espère *de devenir un diplomate dans l'avenir* (L14), et en (ii) l'absence du morphème attendu : *il décide *_ aller chez soi.* (L18)²⁴ Enfin, bien que des explications grammaticales rigoureuses soient souhaitables, la théorie des stades d'acquisition de Pieneman (1998) explique les limites d'une approche purement métalinguistique (voir aussi Ellis, 2000). Enfin, les contributions

précédentes ont l'inconvénient de se focaliser sur la structure de la L2, négligeant l'analyse qui en est créée par les apprenants eux-mêmes. C'est à déterminer la grammaire interne du français des apprenants que s'attachera la section suivante.

4. Analyse du corpus FLE

4.1. Les verbes de déplacement

Avant d'observer les constructions à complétives infinitives, il nous faut examiner brièvement si nos apprenants possèdent les verbes de déplacement susceptibles d'y participer. Une simple recherche de fréquence verbale nous montre que ces verbes apparaissent bien dans le corpus : « aller » est utilisé 119 fois, dans ses emplois lexicaux (et 53 fois, dans ses emplois de semi-auxiliaire directement suivi d'un infinitif), « arriver » (6 fois), « entrer » (5 fois), « partir » (6 fois), « passer » (34 fois, mais surtout dans des emplois temporels *passer du temps*), « rentrer » (1 fois), « rester » (17 fois), « retourner » (11 fois), « revenir » (2 fois), « sortir » (4 fois), « tomber » (3 fois) et « venir » (17 fois). Pour illustrer l'utilisation de ces verbes, observons leur emploi chez un apprenant, L12, en accord avec l'approche longitudinale :

10.

- a) il **entre** l'arène pour se battre. (L12 I2)²⁵
- b) j'aime **sortir** avec mes amis. (L12 II1)
- c) il veut **aller** à la plage. (L12 II2)
- d) je **reste** dans quelque place que c'est possible. (L12 III1)

Ces exemples attestent que des verbes de déplacement sont utilisés à tous les stades (I2 à III1). Cependant, L12 emploie le verbe « entrer » comme verbe transitif direct (2 fois sur 2), comme en (10a), plutôt que comme verbe de déplacement suivi d'une préposition « dans » ou « à ». Cette erreur se retrouve chez L17 : *j'ai voulu **entrer** Name_of_University*. (L17 III1) (1 fois)²⁶ La prévalence de cette erreur (notée dans Stringer, 2007) suggère un transfert initial des propriétés lexicales du verbe anglais correspondant et appareillé : *enter*. En revanche, le verbe « rentrer » est correctement utilisé par L17 comme verbe intransitif de déplacement suivi d'un groupe prépositionnel :

11. et quand nous **ont** rentré à l'hôtel. (L17 II2)

Une autre erreur en (11 et 12) concerne l'emploi de l'auxiliaire « avoir » au lieu de l'auxiliaire « être » (5 fois sur 7) avec les verbes de déplacement aux temps composés : pour L12, seul le verbe « aller » est conjugué (2 fois) avec « être », comme en (12c), au niveau III1 :

12.

- a) il **a** sorti et retourné chez lui. (L12 II2)
- b) elle **a** venu avec moi chez moi. (L12 III1)
- c) il **est** allé à la plage pour se détendre. (L12 III1)

Une difficulté similaire est observée chez d'autres apprenants. Ainsi, L17 utilise systématiquement l'auxiliaire « avoir » aux niveaux II1 et II2 (3 fois sur 3), comme en (13a), mais passe à un usage correct (presque) systématique de l'auxiliaire « être » (3 fois sur 4) au niveau III1, comme en (13b-c), avec la forme incorrecte en (13d) :

13.

- a) alors il y a deux ans, j'**ai** resté avec ma sœur à Miami. (L17 II1)
- b) cette vacance passée, <j'ai> [//] &hum@fp je **suis** allée à Négril. (L17 III1)
- c) quand je **suis** arrivée à université... (L17 III1)
- d) il y a beaucoup des arbres qui **ont** tombé. (L17 III1)

L'occurrence d'une autocorrection symbolisée par [//] en (13b) indique que l'apprenant est désormais conscient de la question du choix d'auxiliaire. Le développement de cette prise de conscience semble procéder verbe par verbe.

4.2. Les différentes constructions infinitives à verbe de déplacement

Comme nous l'avons vu plus haut, la structure quasi sérielle impose des contraintes sur les propriétés du verbe subordonné : en français, le prédicat verbal ne peut dénoter qu'une activité ou un accomplissement. Il sera donc intéressant d'observer comment les apprenants systématisent ces contraintes dans leurs productions orales alors qu'ils n'ont reçu aucune instruction formelle et d'évaluer l'influence des langues natives.

Plus généralement, les données d'apprenants, résumées dans le tableau 2, manifestent quatre constructions utilisées pour exprimer un déplacement en vue d'une action : les apprenants utilisent (i) une subordonnée introduite par la préposition « pour » (26 fois) (ii) une construction de pseudocoordination avec « et » (5 fois) (iii) une construction utilisant la préposition « à » (3 fois) et finalement (iv) la construction quasi sérielle (6 fois) :

Tableau 2. Nombre et types de constructions d'apprenants à verbes de déplacement

	L08	L12	L14	L16	L17	L18	L20	L31	L33	L38	Total
pour	4	4	1	3	3		1	2	4	4	26
et	1	4									5
à	1	2									3
+ inf.			1	3				1	1		6

La première construction à circonstancielle de but, utilisée par la plupart des étudiants dès les entretiens précoces, est de loin la plus fréquente. Ce n'est pas étonnant, car la préposition « pour » est une préposition multifonctionnelle et s'emploie dans toutes sortes de contextes à verbe infinitif, indépendamment des verbes de mouvement. Elle constitue donc une forme de subordination par défaut, acquise relativement tôt. De plus, elle correspond directement aux subordonnées en (*in order*) *to*/*for* + inf. des langues natives :

14.

- a) je veux **aller** à France après mon année seconde [...] **pour** enseigner l'anglais à l'université. (L17 I2)
- b) l'homme **va** chez lui **pour** regarder la télévision. (L16 III1 et L14 III1)

Outre « aller », une variété de verbes de déplacement sont attestés en (15) : « entrer » (voir 10a), « venir », « (se) rendre », « envoyer », « voyager » (voir (4) et (19a) plus loin)²⁷ et « arriver » :

15.

- a) est ce que tu peux venir pour faire le théâtre dans ma présentation? (L33 II2)
- b) il a rendu à sa maison pour regarder la télévision. (L31 III1)
- c) ils m'envoient dans la rue pour mendier. (L33 III1)
- d) il est arrivé à chez lui pour regarder la télévision. (L38 III1)

Cette construction ne pose aucun problème particulier, mais, en explicitant le but dans une circonstancielle, le locuteur dissocie l'action effectuée et le déplacement, ce qui parfois crée des résultats un peu étranges, par exemple une impression de redondance en (16) :

16. je suis allée au cinéma **pour** regarder des films. (L08 III1)

De plus, la destination du déplacement est généralement mentionnée dans un groupe prépositionnel (« en France », « chez lui »), ce qui est d'ailleurs obligatoire avec un verbe comme « aller », dont on trouve néanmoins un exemple sans mention explicite de destination :

17. aller **pour** trouver les informations, ce n'est pas pour moi. (L16 III1)

L'absence de destination aurait dû rendre obligatoire l'emploi de la structure à verbe quasi sériel (voir plus loin).

La seconde construction, à pseudocoordination, n'est grammaticale en français que lorsqu'une structure de coordination véritable est possible. Elle est produite par deux apprenants au cours d'entretiens relativement tardifs du corpus (II2, III1) en (18 et 12a)²⁸ :

18.

- a) retourner chez moi **et** faire du travail de l'école. (L12 II2)
- b) je vais retourner chez moi [...] **et** passe le temps avec ma famille. (L12 II1)
- c) est ce que je reste ici **et** travailler un+peu? (L12 III1)
- d) si je veux, je peux aller à la plage **et** nager. (L08 III1)

La destination du déplacement est mentionnée de manière explicite (« à la plage », « ici », « chez moi », « au bureau »), mais il me semble que la structure à verbe quasi sériel (« aller nager », « rester travailler » et « retourner passer »)

aurait été plus appropriée. L'obligation d'une morphologie verbale identique dans les deux conjoints semble poser problème à L12 en (18b, d) (2 erreurs sur 4 de ce point de vue), un type d'erreur que cet apprenant ne commet pas autant (2 erreurs sur 13) dans d'autres contextes de coordination verbale : *lève toi et vis* (II1), *j'aime faire la fête et sortir avec mes amis* (II1). Cette construction semble être un calque de la structure équivalente des L1 et constitue un bon candidat pour l'hypothèse d'une interférence des langues natives posant un problème particulier à L12.

La troisième construction est idiosyncrasique à la langue d'apprenant : l'emploi de la préposition « à » dans ce contexte syntaxique est en effet étrangère aussi bien aux L1 qu'à la L2. Elle est produite par les mêmes apprenants, L08 et L12, à la suite des verbes « aller », « retourner », et « rester », au cours d'entretiens tardifs (tous de niveau III1) :

19.

- a) nous avons **allés** à voyager à la Guayana et au Suriname pour faire des recherches linguistiques. (L08 III1)
- b) il a **resté** chez lui **à** regarder et regarder la télévision. (L12 III1)
- c) pour [...] **retourner** chez lui **à** faire des autres choses amusantes. (L12 III1)

Cette structure pourrait en partie s'expliquer par une surgénération de la préposition locative « à » avec un groupe verbal par analogie aux groupes prépositionnels qui suivent normalement « aller » (*aller à la plage*). Il pourrait s'agir aussi d'une influence de l'espagnol, la première L2 de ces deux apprenants. Cette langue utilise en effet le morphème *a* pour introduire le verbe infinitif dans ce type de constructions : *He ido a comprar pan* (« Je suis allé acheter du pain »). Cela correspondrait à l'observation de Giacobbe (1992) du transfert privilégié des propriétés des prépositions pour encoder la composante de direction, mais cela n'explique néanmoins pas pourquoi d'autres étudiants ayant aussi l'espagnol comme première L2 n'ont pas recours à une telle structure.

Ces exemples auraient dû être exprimés au moyen de la construction quasi sérielle. Celle-ci constituerait en fait pour l'exemple (19a) « aller + à + voyager + destination » la seule façon grammaticale d'exprimer la fusion aspectuelle entre le déplacement et l'action du fait de la position finale du groupe prépositionnel encodant la destination. Il semble donc que pour L08 et L20, la construction à préposition « à » soit un moyen d'exprimer le sens de la construction française qu'ils ne possèdent pas encore.

Finalement, la construction à verbe quasi sériel encodant la fusion aspectuelle des deux verbes est produite à six reprises dans le corpus, par L14, L16, L31 et L33. Cette construction est surtout produite au cours des interviews ultimes de niveau III1 (sauf pour L14, apprenant plus avancé, et L33), et elle apparaît

uniquement avec « aller ». Deux groupes peuvent être distingués en fonction du mode verbal : (i) quatre exemples au mode infinitif, par L16 et L14, en (20) et (ii) deux au mode indicatif par L31 et L33, en (21). C'est le sens habituel associé (« généralement ») qui permet de distinguer clairement (21a-b) de la construction « aller + inf. » de futur proche périphrastique dans ce deuxième cas. L'emploi du mode indicatif (« vont », « vais ») montre en outre que l'interdiction de la forme fléchie du verbe dans cette construction n'est pas transférée des L1 au français :

20.

- a) je ne trouve pas que **aller retrouver** les informations pour donner au public, c'est pour moi. (L16 III1)
- b) j'ai l'occasion de travailler, **aller étudier** sans aucun problème. (L16 III1)
- c) j'espère d'**être allée faire** le poste d'assistant... (L16 III1)
- d) je souhaite **aller vivre** au Canada. (L14 II1)

21.

- a) elles **vont dormir** à sept heures. (L31 III1) (Implicite : « tous les jours »).
- b) je **vais parler** de maison en maison avec les gens généralement. (L33 I2)

Dans tous ces exemples, « aller » est immédiatement suivi de l'infinitif et, contrairement aux constructions précédentes, la destination finale du déplacement n'est plus nécessairement spécifiée et, si elle l'est (« au Canada », « de maison en maison »), est placée de façon à ne pas interrompre la séquence verbale (voir 20d et 21b).

Quant à la nature aspectuelle du prédicat enchâssé, il s'agit bien d'activités (atéliques non ponctuelles) : « vivre », « dormir », « parler », « étudier », « faire », mais en (20a) le verbe « retrouver » dénote un achèvement et donc d'une configuration normalement incorrecte en français. Il est possible qu'elle soit accommodée par une interprétation habituelle (« aller retrouver chaque jour »), à moins que le verbe « retrouver » ne soit réinterprété comme une activité « aller chercher des informations », l'apprenant parlant ici du métier de journaliste d'investigation (voir la variante en (17)). Il pourrait aussi s'agir d'une influence du CJ, qui ne contraint pas la catégorie aspectuelle du verbe subordonné.

Ces données peuvent être intégrées dans le tableau 3 qui complète le tableau 1 .

Tableau 3. Contraintes sur les complétives de verbes quasi sériels de déplacement

	Restrictions quant...		
	au choix du verbe	à la forme du verbe	à l'aspect du prédicat
français	Non	Non	Oui (activité, accomplissement)
anglais	Oui (<i>come et go</i>)	Oui (forme non fléchie)	Oui (activité)
créole	Non	Oui	Non
FLE	Oui (<i>aller</i>)	Non	Oui (activité) ²⁹

Ce tableau montre que les contraintes imposées dans la grammaire des apprenants FLE correspondent globalement à celle de l'anglais, hormis la contrainte sur l'absence d'inflexion qui de toute façon est contredite par une abondance d'évidence positive montrant la richesse morphologique du verbe français. L'influence de cette langue (sélection du verbe de déplacement et prédicat dénotant une activité) semble donc prépondérante ici.

5. Discussion et suggestions pédagogiques

Une étude de corpus est particulièrement bien équipée pour identifier les items lexicaux qui posent problème aux apprenants. Nous avons ainsi observé une influence lexicale directe et systématique de l'anglais sur l'emploi d'un verbe tel qu'« entrer ». Ce genre d'interférence est attendu dans un cadre qui suppose que le lexique de la L1 constitue le stade initial de l'interlangue (van de Craats, 2003; Sprouse, 2006; Stringer, 2007, 2008, 2010). Une suggestion de remédiation serait, dans le cadre de la *language awareness* (Carter, 2003), d'exposer les apprenants à des exemples contenant ces mots et d'attirer leur attention sur la structure et la signification adéquates des items lexicaux et fonctionnels ciblés. Cela pourrait se faire en comparant les couples de mots apparentés entre les L1 et la L2 tels que les couples de verbes français/anglais « entrer/enter », « arriver/arrive », « retourner/return » selon la méthode décrite dans White et Horst (2012). Une telle approche comparative pourrait être étendue aux prépositions : le CJ possède en effet une préposition *a* aussi bien locative que directionnelle (Bailey, 1966) comme le français « à » et au contraire de l'anglais *at/to*. Cela aurait de plus l'intérêt d'accorder une place (certes limitée) au créole vernaculaire dans la salle de classe.

Étant donné qu'il existe une différence aspectuelle subtile entre la structure quasi sérielle, supposant la complétion de l'action subordonnée dès l'entame du déplacement, et la structure à subordonnée de but, dissociant au contraire ces deux événements, la structure à verbe quasi sériel prend toute sa justification d'emploi lorsque cette nuance a besoin d'être exprimée et que la structure à circonstancielle de but s'avère inadéquate (voir 16 et 17). Comme nous l'avons vu, la structure à complétive infinitive, quoique peu utilisée, est attestée à six reprises, avec plus ou moins de réussite, chez quatre apprenants

(L14, L16, L31, L33). Le fait qu'elle ne soit utilisée qu'avec « aller » pourrait s'expliquer comme une extension à ces emplois spatiaux des emplois temporels de ce verbe fréquemment utilisé comme semi-auxiliaire pour la formation du futur périphrastique³⁰, et renforcé par une influence lexicale des propriétés quasi sérielles de *go-V* en anglais/CJ. En outre, parmi les apprenants qui ne maîtrisent pas la structure à complétive, L08 et L12 ont recours à des stratégies compensatoires à pseudocoordination et à préposition « à », peut-être transférée respectivement de l'anglais/CJ *go-and-V* et de l'espagnol, leur première L2. Comme ces phénomènes n'apparaissent qu'au cours des entretiens relativement tardifs (II2-III1), chez des apprenants ayant au départ un niveau de compétence plus faible, l'emploi de ces structures alternatives à la subordonnée de but ne constitue pas seulement une erreur, mais manifeste une maturation de la grammaire interne sous-jacente. Même si le transfert des propriétés lexicales conditionne le développement de ces structures, d'autres facteurs pourraient aussi entrer en jeu : notamment la surgénération de structures d'interlangue que les apprenants possèdent déjà (« aller » semi-auxiliaire temporel, « à » préposition locative), ou des phénomènes développementaux universels contraints par la Faculté de Langage. Malheureusement, malgré leur systématisme, le faible nombre d'exemples rend toute conclusion spéculative à ce stade. Il faudrait recourir à des procédures d'élicitation ou à des tests de jugements métalinguistiques pour y voir plus clair.

Comme cette structure à verbe quasi sériel semble émerger naturellement sans instruction particulière, simplement attirer l'attention sur ce type de complémentation verbale quand d'aventure elle se présente dans le manuel est une stratégie suffisante pour accompagner le développement langagier des apprenants. Étant donné que la même différence de fusion aspectuelle du français existe en anglais entre *go-V* et *go-to-V*, elle ne devrait d'ailleurs pas poser de problème conceptuel majeur.

Quoi qu'il en soit, ces données montrent la nécessité d'enrichir la palette des verbes de mouvement susceptibles d'être utilisés (« venir », « passer », « arriver », etc.). Cela pourrait notamment se faire dans le cadre de l'enseignement de l'impératif (*va prendre ton livre, viens me parler, passe au labo écouter la cassette*), car l'impératif présuppose la modalité irréaliste et le caractère agentif et animé du sujet sous-entendu, deux caractéristiques de la construction quasi sérielle. D'autre part, l'emploi de l'auxiliaire « être » aux temps composés dont l'acquisition se fait, semble-t-il, verbe par verbe, pourrait contribuer à une meilleure perception de l'unité de classe de ces verbes.

Nous n'avons pas pu déterminer avec certitude s'il existait une influence spécifique du CJ, notamment en ce qui concerne les contraintes d'aspect sur le prédicat subordonné : ces derniers semblent en effet tous dénoter des

activités, par nature ou par accommodation, une caractéristique typique de l'anglais. Tout d'abord comme il s'agit d'un continuum entre lectes, il ne sera peut-être pas possible de séparer l'influence respective des lectes. Ensuite, comme nous avons affaire à des apprenants universitaires hautement éduqués en langue anglaise, l'influence du pôle anglais n'est pas étonnante. Une méthode pour mieux percevoir l'influence du complexe polylectal de nos locuteurs serait de comparer les formes produites par ces apprenants jamaïcains à celles produites par des apprenants de zones anglophones non créolophones, mais bilingues, ou à L1 distinctes.

Pour conclure, cette étude effectuée à l'aide d'un corpus électronique, oral et longitudinal, d'apprenants jamaïcains constitue une tentative de défrichage d'un domaine de complémentation infinitive négligé et s'inscrit dans une recherche plus large sur l'acquisition de la complémentation verbale. Son originalité est qu'elle porte sur l'acquisition d'une structure de langue par des apprenants possédant une compétence plurilingue à bilinguisme précoce en contexte créolophone. Elle se situe dans le cadre théorique de l'accès à la GU et du transfert de la L1 : le lexique L1 constituant le stade initial de l'interlangue (Sprouse, 2006; Springer, 2007), les traits sémanticosyntaxiques du lexique de la L1 associés aux traits phonologiques de la L2. Afin de déceler l'influence potentielle de cette compétence native complexe, les productions d'apprenants ont été analysées par rapport aux constructions équivalentes des L1, et en mettant l'accent sur un transfert de type lexical. Au total, il semble que l'influence de l'anglais soit prépondérante dans cette population d'apprenants de niveau universitaire. Néanmoins, une série d'autres facteurs doivent être pris en compte : la surgénération de structures d'interlangue ou de possibles routes développementales. L'examen de la construction quasi sérielle à verbes de mouvement a mis en évidence que cette construction, absente du syllabus grammatical d'enseignement, est utilisée à l'état embryonnaire par les apprenants, mais qu'elle mériterait d'être développée, surtout chez les apprenants avancés. Finalement, nous avons suggéré des pistes d'accompagnement de ces apprenants dans leur développement langagier en attirant leur attention sur les formes lorsqu'elles apparaissent dans les documents utilisés et en adoptant une approche comparative qui permette de repenser l'enseignement de la L2 en tenant compte de la compétence native, notamment du créole. Il ne s'agit encore à ce stade que de propositions qui restent à tester en contexte de classe.

Bibliographie

- Alleyne, M. (1996). *Syntaxe historique créole*, Paris, Karthala.
- Bailey, B. L. (1966). *Jamaican Creole Syntax: a Transformational Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bouchard, D. (1991). *The Semantics of Syntax*, Chicago, Chicago University Press.

- Carter, R. (2003). « Language awareness », *ELT Journal*, vol. 57, n° 1, p. 64-65.
- Cox, T. J. (1983). « Teaching the unteachable », *French Review*, vol. 57, p. 168-178.
- Ministry of Education, Youth and Culture (2006). *Curriculum and Teachers' Guides - Grades 7-9 – French*, Kingston, Jamaica.
- Damourette, J. et E. Pichon (1911-1950), *Des mots à la pensée*, Paris, D'Artrey.
- DeCamp, D. (1971). « Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum », dans D. Hymes (éd.), *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 349-375.
- Delattre, P. (1964). « Le jeu des prépositions dans l'enchaînement des verbes en français », *French Review*, vol. 38, p. 67-81.
- Ellis, R. (2000). *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ferguson, C. (1959). « Diglosia », *Word*, vol. 15, p. 325-340.
- Giacobbe, J. (1992). « A cognitive view of the role of L1 in the L2 acquisition process », *Second Language Research*, vol. 8, n° 3, p. 232-250.
- Gosselin, L. (2011). « L'aspect de phase en français : le rôle des périphrases verbales », *French Language Studies*, vol. 21, p. 149 –171.
- Granger, S., J. Hung et S. Petch-Tyson (éd.). (2002). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins.
- Huat, C. M. (2012). « Learner corpora and second language acquisition », dans K. Hyland, C. M. Huat et M. Handford (éd.), *Corpus Applications in Applied Linguistics*, London/New York, Continuum, p. 191-207.
- Huot, H. (1981). *Constructions infinitives du français : le subordonnant « de »*, Genève, Droz.
- Inagaki, S. (2001). « Motion verbs with goal PPs in the L2 acquisition of English and Japanese », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 23, p. 153–170.
- Kalmbach, J.-M. (2008). « Intégrer les marqueurs d'infinitifs dans la grammaire française », *Synergies Pays Scandinaves*, vol. 3, p. 63-74.
- Kayne, R. et I. Haik (1980). « De certaines différences entre le français et l'anglais », *Langages*, vol. 14, p. 47-64.
- Keck, C. M. (2004) « Corpus linguistics and language teaching research: bridging the gap », *Language Teaching Research*, vol. 8, n° 4, p. 83-109.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, MI, University of Michigan Press.
- Lamiroy, B. (1987). « The complementation of aspectual verbs in French », *Language*, vol. 63, n° 2, p. 278-298.

- Lardière, D. (2000). « Mapping features to forms in second language acquisition », dans J. Archibald (réd.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, Oxford, Blackwell, p. 102-129.
- Lardière, D. (1998). « Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 endstate grammar », *Second Language Research*, vol. 14, p. 359-375.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools For Analyzing Talk*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Myles, F. (2005). « Interlanguage corpora and second language acquisition research », *Second Language Research*, vol. 21, n° 4, p. 373-391.
- Nicolle, S. (2009). « *Go-and-V, come-and-V, go-V and come-V: a corpus-based account of deictic movement verb constructions* », *English Text Construction*, vol. 2, n° 2, p. 185-208.
- Odlin, T. (2003). « Cross linguistics influence », dans C. Doughty et M. Long (réd.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, p. 436-486.
- Péters, H. (2012). « Non-finite complementation in French L2: a learner corpus approach », dans M. Ponsonnet, L. Dao, et M. Bowler (réd.), *Proceedings of the 42nd Australian Linguistic Society Conference 2011* (Canberra, 1-4 Dec. 2011), Canberra, ACT, ANU Research Repository, p. 315-350, <<http://hdl.handle.net/1885/9420>>.
- Péters, H. (2009). « Développement d'un corpus oral d'apprenants : apport à la didactique du français langue étrangère dans les Caraïbes anglophones », *Cahiers linguistiques de l'Université de Porto Rico*, vol. 2, n° 2, p. 21-32.
- Péters, H. (2005). « Development of a longitudinal oral interlanguage corpus of Jamaican learners of French », *Caribbean Journal of Education*, vol. 27, n° 2, p. 75-96.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins.
- Schwartz, B. et R. Sprouse (1996). « L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model », *Second Language Research*, vol. 12, p. 44-72.
- Selinker, L. (1972). « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, p. 209-241.
- Sprouse, R. (2006). « Full Transfer and relexification: second language acquisition and creole genesis », dans C. Lefebvre, C. Jourdan et L. White (réd.), *L2 Acquisition and Creole Genesis: Dialogues*, Amsterdam, Benjamins, p. 169-181.
- Stringer, D. (2010). « The gloss trap », dans Z.-H. Han et T. Cadierno (réd.), *Linguistic Relativity in SLA: Thinking for Speaking*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 102-124.

- Stringer, D. (2008). « What else transfers? », dans R. Slabakova, J. Rothman, P. Kempchinsky et E. Gavrusseva (éd.), *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*, Somerville, MA, Cascadilla, p. 233-241.
- Stringer, D. (2007). « Motion events in L2 acquisition: a lexicalist account », dans H. Caunt-Nulton, S. Kulatilake and I. H. Woo (éd.), *Proceedings of the 31st Annual Boston University Conference on Language Development*, vol. 2, Somerville, MA, Cascadilla, p. 585-596.
- Talmy, L. (1991). « Paths to realization: a typology of event conflation », *Proceedings of the 17th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, p. 480-519.
- Talmy, L. (1985). « Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms », dans T. Shopen (éd.), *Language Typology and Syntactic Description*, vol. 3, Cambridge, Cambridge University Press, p. 57-149.
- Teuber, W. (2009). « La linguistique de corpus : une alternative », *Semen*, vol. 27, p. 185-211.
- Van de Craats, I. (2003). « L1 features in the L2 output », dans R. van Hout, A. Hulk, F. Kuiken et R. Towell (éd.), *The Lexicon-Syntax Interface in Second Language Acquisition*, Amsterdam, Benjamin, p. 69-95.
- Véronique, D. (2005). « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail », *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, vol. 23, <<http://aile.revues.org/1706>>.
- White, J. et M. Horst (2012). « Cognate awareness-raising in late childhood: teachable and useful », *Language Awareness*, vol. 21, n^o 1-2, p. 181-196.
- Wulff, S. (2006). « Go-V vs go-and-V in English: a case of constructional synonymy? », dans S. T. Gries et A. Stefanowitsch (éd.), *Corpora in Cognitive Linguistics: Corpus-based Approaches to Syntax and Lexis*, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 101-126.

¹ Tous mes remerciements vont aux collègues qui ont assisté au 2^e Colloque international sur l'enseignement du FLE à l'Université/Alliance française de Porto Rico 2012 pour leurs commentaires, à Michele Kennedy pour sa lecture de l'article et à deux évaluateurs pour leurs commentaires critiques. Toutes les erreurs qui subsistent sont ma responsabilité.

² Il faut en outre ajouter à cette liste des verbes comme « courir », « envoyer » ou « emmener » : {j'ai couru/je l'ai envoyé/emmené} faire les courses.

³ Les verbes ne sont pas nécessairement contigus : je vais au magasin acheter des fruits.

⁴ Ces verbes intransitifs sont bien connus des professeurs de français pour être conjugués avec l'auxiliaire « être » plutôt que l'auxiliaire « avoir » aux temps composés.

⁵ L'anglais a par ailleurs également cette option : *I went into my room crawling*.

⁶ « Aller », « venir », « passer », « rester », « arriver », « sortir », « entrer », « revenir », « partir », « tomber » sont parmi les 250 mots les plus fréquents du français selon la liste disponible sur le site éducol : <http://eduscol.education.fr/cid47916/liste-des-mots-classee-par-frequence-decroissante.html>.

⁷ Il s'agit d'ailleurs bien pour Talmy (1985, 1991) de fréquences d'usage.

⁸ Cet article ne comparera pas cette approche à celle de Piensman (1998) qui tend à réduire le rôle joué par le phénomène de transfert au profit de tendances générales de développement. La théorie ici décrite reconnaît l'existence de tendances contraintes par la grammaire universelle et par l'existence de traits sémantico-syntaxiques universels.

⁹ L'erreur de se baser sur des similarités de surface est justement soulignée par un évaluateur.

¹⁰ L'auteur l'a découverte par hasard lors d'une recherche sur les verbes infinitifs.

¹¹ *Tempo 1* (1996), le manuel alors utilisé à UWI au niveau débutant, contient de nombreux exemples : il va à la gare prendre le car (p. 86), Madame Legrand va faire ses courses (p. 87), surtout dans le matériel audio : passez nous voir (p. 86), va faire un tour à Rome (p.98), etc.

¹² Cela n'exclut nullement les études transversales (voir Huat, 2012).

¹³ Notons que même l'accès aux documents audio/vidéo sur Internet était relativement difficile à cette époque. Par exemple, YouTube n'a été créé qu'en février 2005.

¹⁴ Nous ne pouvons examiner les conséquences de cette acquisition L3 dans cet article.

¹⁵ Cette construction exige aussi le caractère agentif et animé du sujet : {*Le feu/Jean} monte au grenier détruire les vieux journaux (Lamiroy, 1987, p. 291).

¹⁶ L'auteur emploie ici la terminologie grammaticale traditionnelle de « circonstancielles ».

¹⁷ Cependant, voir Gosselin (2011) pour la prise en compte du temps de l'indicatif employé.

¹⁸ Il faudrait nuancer cette description par un examen de la variété jamaïcaine d'anglais.

¹⁹ Les symboles « * » et « ?? » indiquent respectivement une phrase agrammaticale et dégradée.

²⁰ Quant aux constructions sérielles : im ron come (« il court dans cette direction »), qu'Alleyne (1996) suppose héritées du substrat africain, leur influence en FLE reste à établir.

²¹ En CJ, la forme du verbe est par défaut non fléchie.

²² L'impersonnel « sembler » constitue donc une exception avec il semble à Paul avoir raison.

²³ Cox (1983) élabore en outre une approche aspectuelle permettant de décider du choix entre « à » et « de ». Cette analyse est cependant fondée sur une notion d'inchoativité difficilement perceptible et, comme Cox l'admet lui-même, étrangères aux locuteurs non natifs.

²⁴ Les erreurs d'omission pourraient être dues à une multiplicité de facteurs, incluant le contexte phonétique et l'influence du CJ. Un évaluateur suggère néanmoins que la surgénération de « de », commise aussi par des apprenants non anglophones, serait plutôt une erreur développementale. Il faudrait effectivement analyser cette structure chez les apprenants à L1 différentes pour prouver le transfert de manière certaine (Odlin, 2003).

²⁵ Dans tous ces exemples, les marques d'hésitation, de répétitions, d'autocorrection ont été supprimées. Le chiffre romain indique l'année et le chiffre arabe le semestre de l'entretien.

²⁶ Cet emploi transitif est lié au champ de l'éducation : « entrer » est ici utilisé avec le sens anglais de « être accepté dans » (une université). L'autre exemple (en emploi absolu) de L17 : ce n'est pas difficile pour entrer (II1) est aussi dans ce champ sémantique.

²⁷ « Voyager » semble, pour L08, être un verbe de mouvement suivi de la préposition « à » (3 fois sur 3) alors qu'il n'en est pas un : je voudrais voyager aux pays francophones (II1) sur le modèle de l'anglais travel to ou du CJ travel go a France.

²⁸ Il y a une part d'interprétation dans ces données (voir Teubert, 2009) : nous avons ainsi omis les cas ambigus quant à la structure syntaxique : dans pour partir à la plage et retourner chez lui (L12

III1) ou dans j'espère d'aller au bureau et travailler... (L14 I2) il pourrait s'agir de coordinations de groupes prépositionnels avec élision de la préposition dans le second conjoint plutôt que de coordinations de groupes verbaux.

²⁹ L'exemple à prédicat d'achèvement (« retrouver ») pourrait indiquer une influence du CJ.

³⁰ Le passage des emplois temporels toujours au présent ou à l'imparfait aux emplois spatiaux de « aller » se fait naturellement par le changement de mode/temps : si je vais nager est ambigu entre une interprétation temporelle ou spatiale, je suis allé nager, va nager ne reçoivent qu'une interprétation spatiale (voir Bouchard, 1991).

Enjeux didactiques et typolinguistiques de l'alternance en classe bilingue

Ouvertures théoriques pour l'apprentissage du FLE en contexte caribéen

Stéphane Borel, Université de Genève, Suisse

Introduction

Le contexte sociolinguistique de l'espace caribéen, avec plusieurs langues de diffusion internationale en contact (l'espagnol, l'anglais, le français et le néerlandais) et une multitude de vernaculaires – dont plusieurs créoles – à forte valeur socio-identitaire, constitue un terrain privilégié pour la réflexion sur la construction du plurilinguisme individuel. Cela dit, comme nous pouvons le constater à Porto Rico, l'institutionnalisation d'un bilinguisme qui ne s'inscrit pas dans un contexte homoglotte (l'anglais - au contraire de l'espagnol - n'y est pas une langue de socialisation, et demeure peu présent dans l'espace public), mais correspond à une territorialisation de nature avant tout sociopolitique, autorise le monolinguisme de l'individu. Le bilinguisme y est d'ailleurs principalement décrit en vertu de sa dynamique conflictuelle (Carroll, 2009; Pousada, 2012), dans laquelle l'enseignement de l'anglais - langue perçue comme une « menace » envers l'espagnol - s'effectue le plus souvent de manière cloisonnée. Ainsi, l'éducation bilingue des citoyens portoricains peine à trouver sa voie, l'enseignement simultané de l'espagnol et de l'anglais se heurtant à de continuelles résistances (Pousada, 2008). La didactique du plurilinguisme (Gajo, 2009), dont l'enseignement bilingue représente l'option la plus répandue aujourd'hui, offre un ensemble de solutions au niveau socio-éducatif permettant de rétablir la jonction entre le plurilinguisme officiel du niveau étatique, et le monolinguisme, encore courant, de l'individu. Notre article souhaite donc rappeler et proposer un certain nombre de réflexions et d'outils développés dans le cadre de l'enseignement bilingue tel qu'il est pensé et pratiqué aujourd'hui en Europe, avec un accent particulier sur le rôle fondamental de la didactisation du contact de langues dans les processus d'appropriation linguistiques et non linguistiques (Borel, 2012; Castellotti, 2001; Causa, 2002; Duverger, 2007; Gajo, 2007a, 2007b; Steffen et Borel, 2011), ainsi que sur les disponibilités typologiques des langues en présence (Borel, 2012).

1. Diversité linguistique et niveaux de plurilinguisme

Il est un fait avéré que le monolinguisme individuel est un phénomène qui, de nos jours, ne cesse de se raréfier au profit de formes de plurilinguismes toujours plus nombreuses, dictées notamment par des trajectoires migrantes de plus en plus variées, comme nous l'observons actuellement en Europe, et de

manière plus flagrante en Suisse, pays qui recensait 23.2 % d'étrangers en août 2013¹. De l'individu à la société, il y a lieu de constater que les cultures linguistiques sont devenues perméables et que les échanges ne cessent de se renforcer. Cela dit, il est à considérer un grand nombre d'entités géopolitiques pour lesquelles l'officialisation du plurilinguisme n'affecte pas directement l'individu. Nos considérations s'inscrivent donc au niveau des instances socio-éducatives, considérées comme point de jonction entre les niveaux collectif et individuel du plurilinguisme, et sur lesquelles repose en grande partie le devenir des sociétés plurilingues.

2. Axes transversaux et orientation didactique

Lors de notre communication à Porto Rico, nous avons postulé trois axes transversaux ayant fourni le cadre général à nos réflexions. Le premier d'entre eux consiste à partir de la diversité sociolinguistique en vue de considérer une diversification curriculaire. Il s'agit donc simplement d'envisager les enjeux sociodidactiques spécifiques à un contexte donné dans le but d'échafauder, dans le milieu institutionnel correspondant, la mise en place d'une compétence plurilingue adéquate. Cet axe concerne avant tout la macroalternance (cf. Duverger, 2007 et ci-dessous), soit la répartition des variantes linguistiques et des disciplines (dites non linguistiques) au sein du curriculum. Le deuxième axe, qui s'étend de la diversité linguistique à la diversité typolinguistique, consiste à mettre en avant les propriétés typologiques des langues en contact dans la construction du répertoire plurilingue de l'apprenant. En effet, dans le cadre de l'enseignement bilingue, le potentiel didactique des langues en contact varie considérablement en fonction de leur typologie interlinguistique. En prenant compte de cette dimension, l'enseignement/apprentissage d'un savoir disciplinaire donné – mathématique, par exemple – en français L2 n'est pas le même s'il est enseigné avec comme L1 sous-jacente l'espagnol, l'anglais, le créole haïtien ou le hongrois... Cet axe vise donc à sensibiliser à la spécialisation typolinguistique des alternances relevées en classe de FLE dans la perspective de l'enseignement bilingue. Le troisième axe instaure plutôt un aspect dichotomique qui oppose le contact de langues à un pôle, aux langues en contraste à l'autre pôle. Cette distinction porte plus généralement sur l'exploitation du contact de langues à des fins didactiques, laquelle s'envisage initialement du point de vue de sa didacticité (potentialités du contact et prise en compte de la dimension typolinguistique) jusqu'à celui de sa didactisation (exploitation à proprement parler de ces propriétés) selon la catégorisation suivante (adaptée de Borel, 2012, p. 19) :

Contact	Contraste
[+ étiqque]	[+ émiqque]
Description	(Thématisation de l') utilisation
Distance typologique	Distance psychotypologique
Didacticité	Didactisation
Point de vue des linguistes	Point de vue des acteurs sociaux

Ainsi, le paradigme contrastif implique une action sur le contact induite par l'intervention des acteurs sur les phénomènes de rapprochement/éloignement entre les systèmes linguistiques en présence, ce qui correspond à un point de vue émiqque sur le contact de langues. Moore rappelle d'ailleurs à ce sujet que « l'optimisation de la transparence n'est possible que dans la mesure où celle-ci est perçue ». (Moore, 2006, p. 229). Dès qu'il y a lieu de considérer le potentiel didactique du contact, la distance perçue prévaut donc sur la distance postulée, d'où le succès rencontré par la notion de « psychotypologie » (Kellermann, 1979). De manière générale, l'opposition contact/contraste proposée ici nous permet d'entrevoir la rencontre des systèmes linguistiques au sein de la classe comme un outil de premier choix pour la conceptualisation d'objets de savoir, que ceux-ci soient eux-mêmes de nature linguistique ou non. Cette dernière remarque reflète un des traits fondamentaux de l'enseignement bilingue, sur lequel il est temps de nous arrêter à présent.

3. L'enseignement bi-/plurilingue : du décloisonnement à l'intégration

L'enseignement bilingue s'inscrit dans une didactique du plurilinguisme, laquelle repose largement sur le concept de décloisonnement des enseignements proposé par le Conseil de l'Europe (Beacco et Byram, 2007). Les principes fondamentaux de la didactique du plurilinguisme peuvent être résumés comme suit :

- Normalisation/didactisation des phénomènes de contact de langues
- Prise en compte simultanée de plusieurs langues dans le curriculum
- Considération de toutes les ressources linguistiques
- Le bi-/plurilinguisme est une ressource éducative avant d'être un but en soi
- Les langues secondes complètent un double statut, à la fois matières et vecteurs d'enseignement
- Le bi-/plurilinguisme se construit selon une perspective additive (vs soustractive), mais non cumulative²
- L'opacité/la complexité de la L2 entraîne une décontextualisation ou une défamiliarisation des formes linguistiques.

L'enseignement bilingue peut être défini à minima comme un « enseignement complet ou partiel d'une ou plusieurs disciplines dit non linguistique (DdNL) dans une langue seconde de scolarisation (L2). » (Brohy et Gajo, 2008, p. 4). La

question du contact de langues s’y pose alors en termes d’articulation entre langues et DdNL, d’utilisation des ressources communicatives bi-/plurilingues, et d’intégration entre des savoirs linguistiques et des savoirs disciplinaires (cf. Borel, 2012). Cette dernière notion s’avère cruciale, et se trouve d’ailleurs omniprésente dans les différents acronymes référant à l’enseignement bilingue, dont les plus connus sont aujourd’hui CLIL (Content and Language Integrated Learning), EMILE (Enseignement d’une matière par intégration d’une langue étrangère), AICL (Apprentissage intégré du contenu et de la langue), BILD (Bilingual Integration of Language and Discipline), CLIC (Content and Language Integrated Class) ou encore KLIL (Knowledge and Language Integrated Learning³). Le paradoxe étonnant concernant l’utilisation consensuelle généralisée de cette notion d’intégration est son manque manifeste de description dans les pratiques de classe. Sans devoir entrer dans des données spécifiques d’interaction, l’exemple du « têtard », déjà connu dans la littérature consacrée (cf. Coste et Pasquier, 1988) nous permet d’illustrer rapidement – et de manière exemplaire - la notion d’intégration, et par là sa portée didactique pour l’enseignement bilingue. Partant d’une leçon de biologie bilingue italien-français au Val d’Aoste, Coste et Pasquier ont mis en avant les bénéfices de pouvoir accéder à des ancrages référentiels distincts pour un lexème comme « têtard », dont chaque langue contribue à un enrichissement définitoire particulier du concept. Ainsi, le terme français présente une définition basée sur la morphologie de l’« animal », tandis que l’italien « girino » (girare = tourner) met en avant son aspect dynamique. Nous pouvons continuer la comparaison en convoquant, par exemple, le finnois, qui, pourvu de deux termes, présente soit une définition également orientée sur la morphologie (nuijapää = tête de massue) ou alors sur la dimension génétique (sammakonpoikanen = fils de grenouille). L’espagnol « renacuajo » contribue à l’enrichissement de la définition conceptuelle en fournissant un éclairage sur le milieu dans lequel s’épanouit le têtard. Et ainsi de suite... Ce simple regard contrastif sur un élément du lexique permet de mettre en évidence un lieu d’intégration privilégié entre des éléments relevant du paradigme linguistique et d’autres rattachés au paradigme disciplinaire. Ainsi, certains savoirs linguistiques ont été décrits comme « inscrits » (Swain, 1996) dans les contenus disciplinaires. Dès lors, un enseignement bilingue faisant la part belle à la dimension contrastive et typologique des langues en présence est à même d’exercer un effet de loupe contribuant à l’enrichissement mutuel entre contenus disciplinaires et contenus linguistiques.

4. Trois niveaux d’alternance

Envisager la mise en place d’une filière bilingue implique la considération de l’alternance linguistique à trois niveaux distincts, qu’il nous semble judicieux de rappeler ici.

4.1 La macroalternance

À la suite de Duverger (2007), nous mentionnons tout d'abord la macroalternance, qui désigne l'articulation entre un choix de langues et un choix de disciplines et intéresse la totalité du répertoire linguistique entrant en jeu dans un contexte sociolinguistique/sociodidactique donné. La macroalternance concerne le niveau institutionnel, puisqu'il y a lieu de considérer la planification curriculaire en deux temps. Il s'agit tout d'abord d'opérer à la sélection des variétés linguistiques en fonction de plusieurs critères, comme la présence ou la proximité de celles-ci dans le contexte social, leur diffusion au niveau local et/ou international, en tenant compte également des facteurs pouvant être liés à des traditions culturelles d'enseignement. Ensuite, il y a lieu d'envisager la combinatoire entre les variantes linguistiques et les disciplines aussi bien au niveau qualitatif (quels enseignements dans quelle-s langue-s) que quantitatif (quelle (pro)portion du curriculum en L2, quel taux d'exposition à la/aux L2), et cela, d'un point de vue à la fois transversal (répartition sur une année ou un semestre) et longitudinal (répartition sur l'ensemble du cursus, avec possibilité de jouer sur la dimension supplémentaire que constitue la complémentarité entre les langues, par exemple d'une année à l'autre). La macroalternance, avant tout pour ce qui est de ses aspects qualitatifs, se heurte inévitablement à certaines représentations sociales diffusées chez les acteurs pédagogiques, selon lesquelles, par exemple, l'histoire, pour des raisons d'ordre culturel, doit obligatoirement être enseignée en L2, ou encore que les mathématiques constituent une discipline a priori trop complexe pour être traitées en L2.

4.2 La mésoalternance

Située au niveau de la tâche ou de l'activité, la mésoalternance (Steffen et Borel, 2011) implique une complémentarité entre les langues, qui peut se concevoir, par exemple entre deux activités juxtaposées (explication en L1/résumé en L2 ; résolution d'un problème en L1/reformulation en L2; théorie en L1/exercices en L2) ou entre deux phases de l'élaboration conceptuelle, soit par activation en parallèle parfois quasi simultanée, des deux langues en présence. Bien que pouvant être planifiable, elle peut également émerger de manière spontanée au gré des interactions ; elle constitue quoi qu'il en soit un terrain favorable à l'apparition des microalternances.

4.3 La microalternance

Le niveau micro de l'alternance (l'alternance à proprement parler) représente sans doute le niveau le plus complexe, puisqu'il correspond à un ensemble de phénomènes de contacts⁴ difficilement planifiables, et enclins à émerger aussi bien en situation exolingue (au travers d'un problème signalé - de manière explicite ou non - par l'apprenant) qu'en situation endolingue (en tant que ressource utilisée à dessin pour faciliter la communication). Cela dit, la microalternance est facilement observable et descriptible dans une approche

de type interactionniste, par l'analyse fine de données enregistrées en classe puis retranscrites. La dynamique des langues en contact en milieu institutionnel laisse apparaître localement une séquentialité plus ou moins formatée impliquant une certaine densité d'activité métalinguistique. Ces « séquences métalinguistiques » ainsi que toutes les formes de négociation suscitées par une opacité contextuelle de la L2 (reformulation, focalisation accrue sur la forme, dynamiques de conscientisation des rapports typolinguistiques, restructuration de la L1 au contact de la L2, etc.) permettent un suivi sur la circulation des formes et sur leur appropriation dans l'interaction⁵. Notons encore qu'en classe bilingue, la microalternance peut avoir pour point de départ aussi bien la manifestation d'un problème signalé par l'apprenant (pôle exolingue, orienté sur l'apprentissage) que la volonté de l'enseignant d'utiliser le contact à des fins didactiques (pôle endolingue, orienté sur la communication).

5. Exemples d'alternances en classe bilingue

Afin de donner une illustration concrète aux éléments théoriques qui viennent d'être posés, nous avons choisi deux séquences pouvant être qualifiées d'« exemplaires » pour ce qui est de l'apport qu'elles présentent en termes d'exploitation du contraste typolinguistique et de l'intégration des savoirs par la didactisation de l'alternance (séquence 1) ainsi qu'en termes de complémentarité entre les langues dans une dynamique de décontextualisation/recontextualisation (séquence 2). Les deux séquences ont été enregistrées dans le cadre d'un projet de recherche du Fonds National suisse mené par le Professeur Laurent Gajo et intitulé « Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire » (cf. Gajo et Berthoud, 2008). Ce projet visait à documenter et décrire le processus complexe d'intégration entre les différents savoirs mis en jeu dans l'enseignement bilingue, selon la problématique que nous avons exposée précédemment. Les deux séquences proposées ici ont été prélevées dans le cadre d'un enseignement bilingue français/allemand au niveau lycée à Biel/Bienne, la plus grande ville bilingue de Suisse, dans laquelle les francophones constituent une minorité confortable d'un peu moins de 40 %⁶. Située à même la frontière linguistique, cette ville fait figure à la fois d'exemple et d'exception, dans le sens où elle échappe au principe de territorialité monolingue en vigueur dans la Suisse quadrilingue. Le bilinguisme, officiel et institutionnalisé à Biel/Bienne, constitue par la même occasion un terrain favorable à la réflexion sur les modèles d'enseignement bi-/plurilingues, particulièrement développée dans ce coin du pays⁷. Dans le cas qui suit, nous avons affaire à un enseignement en « immersion réciproque » (ou « bilinguisme alterné », « *two-way immersion* »), qui implique que la langue d'enseignement est simultanément L1 pour une moitié du public, et L2 pour l'autre moitié, selon le principe que des locuteurs de chaque L1 (ici en

direct au contenu disciplinaire, tandis que du côté du français, une démarche similaire permet à l'enseignant d'éveiller la conscience métalinguistique des élèves, mais avec un rendement de moindre envergure pour la discipline. Enfin, à la jonction des deux répertoires, les langues sont mises en contraste de manière explicite avec l'argument que l'allemand est une langue « plus technique » que le français. Cette didactisation de l'alternance au moyen d'un contraste morpholexical éclairant autorise donc une intégration optimale des savoirs linguistiques et disciplinaires mis en jeu.

La séquence suivante présente une alternance dont la prise en charge relève à nouveau de l'initiative de l'enseignant, mais dont la portée est de toute autre nature :

Séquence 2 - physique

519- Ens alors . on a une manivelle ici pour (4 sec) pour faire du vent et pis ça va . charger\.. là (XX) pas encore grand-chose . mais SI . j'arrive à faire tourner (X) assez vite ce ruban . eu : :h au bout de quelques secondes . j'ai une différence de : : alors le mot scientifique c'est la tension (1,5 sec) spannung (2 sec) hab' ich da zwischen ungefähr zwanzig tausend VOLT spannung⁹\. c'est un appareil . assez dangereux\.. parce que SI . vous le . mettez en mouvement et pis . il se charge . vous entrez en contact là . vous reprenez une bonne secouée\... c'est pas encore mortel [...]

<CORPUS PNR56_Gajo>

L'extrait correspond à une démonstration du fonctionnement du générateur à ruban (« Van de Graaff ») en français, langue d'enseignement de la physique selon la macroalternance. Le discours descriptif et explicatif de l'enseignant implique l'utilisation d'une notion qui n'est pas encore connue des élèves, à savoir elle de « tension », ainsi que de son unité, le « volt ». L'introduction de la notion-clé va se faire en plusieurs mouvements mettant en jeu le contact de langues de manière subtile. Tout d'abord balisée au niveau métalinguistique (« alors le mot scientifique c'est... »), - on peut y voir là une stratégie de l'enseignant visant à un préancrage cognitif – la notion est ensuite exposée dans les deux langues, avec, notons-le, une pause faisant elle aussi office de balise métalinguistique qui accentue ainsi le caractère « présentatif » de cette nouvelle notion tout rendant saillante l'alternance elle-même. Il nous semble particulièrement intéressant d'observer par la suite la stabilisation momentanée de l'alternance français-allemand, qui s'inscrit en continuité parfaite avec le discours conceptuel qui précède. Ainsi, l'unité de la tension, le volt (qui présente peu de disparités morphophonologiques entre les deux langues) n'est exposé qu'en allemand bien qu'emphatisé au niveau prosodique,

alors que le terme « Spannung » supposé plus difficile, est mis en évidence tout d'abord par le balisage de l'alternance que nous avons mentionnée, où il est présenté en mention (c'est-à-dire à titre autonymique, décontextualisé), puis par une réutilisation immédiate en usage, à des fins de constructions du discours disciplinaire (Traduction : « J'ai ici une tension de... ». La dynamique de mise en commun des systèmes linguistiques présente dans cette séquence diffère donc de la précédente par sa nature, puisqu'elle met en évidence ici avant tout le principe de complémentarité des langues dans un travail conjoint de conceptualisation disciplinaire. Ce principe se vérifie une dernière fois dans la séquence, avec le retour du discours explicatif dans la langue attribuée par défaut aux enseignements de physique, le français (« c'est un appareil assez dangereux... »), langue qui se stabilise par la suite. L'alternance apparaît donc au moment crucial de l'introduction d'une nouvelle notion, et sa didactisation, savamment menée par l'enseignant, nous incite à mettre en exergue là encore le bénéfice de l'atout bilingue.

6. Du contact au contraste : apports et pistes pour l'enseignement bi-/plurilingue

L'objectif de notre démarche avait pour moteur initial la constatation que, si le plurilinguisme représente une valeur constitutive reconnue de/dans l'espace caraïbe, l'enseignement bi-/plurilingue ne constitue pas le moyen privilégié de l'ancrer au niveau institutionnel. Bien que présentes à Porto Rico (Pousada, 2008), les filières bilingues n'y sont de loin pas généralisées alors que le caractère asymétrique et conflictuel que connaît le bilinguisme sur l'île soulève la question des pratiques de classe. Les postulats théoriques et les séquences que nous avons présentés ici n'ont en aucun cas l'ambition de vouloir imposer une solution miracle à la question délicate de la gestion des langues et de leur enseignement en milieu institutionnel portoricain, mais s'avancent comme autant de pistes et outils destinés à ouvrir la réflexion sur la mise en place possible de nouvelles filières d'enseignement. À cet égard, c'est avant tout la question de l'alternance des langues, aux différents niveaux décrits, qui nous intéresse. Nous constatons que la perméabilité des systèmes linguistiques à Biel/Bienne - bien que typologiquement distincts - permet d'entrevoir le contact de langues comme un véritable outil de construction des différents savoirs mis en jeu dans l'interaction en classe. Ces pratiques sont dictées autant par des principes reconnus dans le cadre de l'enseignement bilingue, comme la « didactisation de l'alternance », que par une disponibilité sociale du contact en raison de la convergence de plusieurs variantes linguistiques dans l'espace public et dans la communication quotidienne. Dans le cas de Porto Rico, qui s'apparente davantage à une situation d'unilinguisme social, la volonté de former des citoyens bilingues ne peut s'envisager qu'au travers du système éducatif. Par conséquent, les données fournies par des contextes où l'enseignement bilingue, institutionnalisé, a fait ses preuves peuvent s'avérer bénéfiques pour la progression de la réflexion autour de la construction d'un

bilinguisme qui ne soit pas perçu comme soustractif, mais comme une valeur ajoutée.

Les apports que nous proposons peuvent alors se synthétiser de la manière suivante : au niveau didactique/sociodidactique tout d'abord, nous avons insisté sur la normalisation du discours de l'apprenant et de la personne bilingue ainsi que sur la didactisation de la communication bi-/plurilingue et du contact de langues. De ce point de vue, le bénéfice de l'alternance peut s'envisager au profit des apprentissages linguistiques (L1, L2), mais se manifeste tout autant dans l'appropriation des savoirs disciplinaires/encyclopédiques (l'alternance comme outil de construction des savoirs dits non linguistiques.). Ce type de pratiques repose sur un décloisonnement des enseignements (Beacco et Byram, 2007), qui permet alors une plus grande intégration entre les objets disciplinaires mis en jeu. Les langues secondes ou étrangères, de même que le bilinguisme en tant que tel, s'entreviennent alors comme un outil privilégié au service de l'enseignement et de l'apprentissage, et non comme un but ultime de l'appropriation. Au niveau linguistique/typologique enfin, nous avons cherché à prendre en considération la nature des langues en contact dans leur dynamique de rapprochement et d'éloignement mise en place par les acteurs sociaux eux-mêmes. De ce point de vue, l'espagnol au contact de l'anglais et/ou du français, semble détenir un potentiel de transversalités (proximité romane vs distance anglo-germanique) qu'il serait intéressant de pouvoir observer dans le cadre d'un enseignement bi-/plurilingue à Porto Rico. Nous concluons en souhaitant réaffirmer l'utilité d'une valorisation du contact/contraste en tant qu'enjeu significatif pour la recherche en acquisition de manière générale, et, plus particulièrement, dans la considération en contexte de configurations linguistiques spécifiques.

Conventions de transcription

/	intonème ascendant
\	intonème descendant
.	pauses inférieures à la seconde
(1 sec.)	pauses supérieures à la seconde
[chevauchement (=plusieurs interventions simultanées)
oui : :::: mai : :::s	allongement syllabique
<ryb>	transcription phonétique

&	enchaînement rapide
=	interruption, troncation
(?allait/avait)	transcription incertaine
(en)fin	articulation relâchée
MAL au CŒUR	accentuation/focalisation/emphatisation prosodique
(X) (XX) (XXX)	segments incompréhensibles plus ou moins longs
commentaire du transcripteur (p.ex para-/extraverbal)	

Bibliographie

- Beacco, J.-C. et M. Byram (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*, New York, Henry Holt.
- Borel, S. (2012). *Langues en contact – Langues en contraste. Typologie, plurilinguismes et apprentissages*. Coll. Multilingualism in Europe, Bruxelles, Peter Lang.
- Borel, S. (2010). « Mathématiques, représentations et enseignement bilingue : zwischen Fach- und Fremdsprache », dans F. Bitter Bättig et A. Tanner (éd.), *Sprachen lernen – Lernen durch Sprache*, Seismo Verlag, p. 53-65.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Carroll, K. S. (2009). *Language Maintenance in Aruba and Puerto Rico: Understanding Perceptions of Language Threat*. Dissertation – University of Arizona, ProQuest LLC.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère – Stratégies d'enseignement bilingues et transmission des savoirs en langue étrangère*, Publications universitaires européennes, Peter Lang.
- Coste, D. et A. Pasquier (1988). « Principes et méthodologies », *Langues et savoirs, due lingue per sapere*, Supplément à l'École Valdôtaine, n° 14, p. 13-26.

- De Pietro, J.-F., M. Matthey et B. Py (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue, dans D. Weil et F. Fugier (éd.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg, Université Louis Pasteur, p. 99-124.
- Duverger, J. (2007). « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Trema*, vol. 28, IUFM de Montpellier, p. 81-88.
- Gajo, L. et A.-C. Berthoud (2008). Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire, dans le cadre du NRP 56, *Language Diversity and Linguistic Competence in Switzerland*, Rapport final du projet n° 405640-108656, Suisse, Swiss National Science Foundation.
- Gajo, L. (2009). « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », *Glottopol*, vol. 13, p. 14-27.
- Gajo, L. (2007a). « Linguistic knowledge and subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development? », *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education Multilingual Matters* vol. 10, n° 5, p. 563-581.
- Gajo, L. (2007b). « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Trema*, vol. 28, p. 37-48.
- Kellerman, E. (1979). « La difficulté, une notion difficile », *Encrages*, p. 6-21.
- Lüdi, G. (1987). « Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme », dans G. Lüdi (éd.), *Devenir bilingue – parler bilingue. Actes du 2^e colloque sur le bilinguisme*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, p. 1-21.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
- Pousada, A. (2008). « Language policy in Puerto Rican education », *Encyclopedia of Bilingual Education in the US*, London, Sage Publications, p. 701-704.
- Pousada, A. (2012). « Teaching English in Puerto Rico without endangering Spanish », *PRTESOL-Gram*, vol. 36), p. 25-29.
- Steffen, G. et S. Borel (2011). « Les activités de reformulation dans et pour la conceptualisation des savoirs scientifiques. Passages du monolinguisme au bilinguisme », *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage*, n° 30, p. 145-164, <http://www.unil.ch/webdav/site/clsl/shared/Cahier_ILSL_30_A5.pdf>.
- Swain, M. (1996). « Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives », *The Canadian Modern Language Review*, vol. 52, n° 4, p. 529-548.
- Vygotsky, L. (1935). *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

¹ Office fédéral des migrations :

www.bfm.admin.ch/bfm/fr/home/dokumentation/zahlen_und_fakten/auslaenderstatistik.html,

² Une perspective cumulative correspondrait à un point de vue monolithique et monolingue du bilinguisme allant de pair avec la définition de Bloomfield (1933) du « *native-like control of two or more languages* » où la compétence en L2 est clonée sur la L1, mais déconnectée de celle-ci, et donc située à l'opposé d'une perspective de décloisonnement didactique.

³ Proposé par Laurent Gajo à l'Université de Turku le 26 septembre 2009 (LINC Conference), en réponse à l'acronyme homophone « CLIL » faisant souvent office de générique.

⁴ Dans une définition large, le terme de « micro-alternance » est utilisé en tant qu'hyperonyme de tous les phénomènes de contact entre les langues, c'est-à-dire les « marques transcodiques » au sens de Lüdi (1987).

⁵ Cf. Vygotsky (1935) et sa « zone proximale de développement », Bruner (1998) et la notion d'« étayage », ainsi que les célèbres SPA (Séquences potentiellement acquisitionnelles) chez De Pietro, Matthey et Py (1989).

⁶ Si l'on se limite à la question de la « langue principale », les francophones sont au nombre de 28 %, en regard de 55 % de germanophones et de 17 % d'allophones. (Service de la statistique Bienne, 2013).

⁷ Pour une contextualisation approfondie du terrain biennois, voir Borel (2012, p. 278-344).

⁸ La notion d'« allemand » fait référence ici à la diglossie entre l'allemand standard, langue officielle de scolarisation, et le dialecte alémanique (biennois), variante de socialisation également présente sporadiquement, de manière informelle, dans les classes. Dans les extraits présentés, le dialecte n'est pas utilisé.

⁹ Traduction de l'alternance en allemand : « la tension. J'ai ici une différence d'environ 20'000 volts de tension ».

Le « stage romand », une option de formation professionnelle et linguistique sous-estimée pour les futurs enseignants de français langue étrangère des écoles primaires de Berne en Suisse

Jésabel Robin, Pädagogische Hochschule Bern, Suisse

Introduction : le contexte linguistique suisse

La Suisse est une confédération plurilingue. Il y a égalité de droit entre ses trois langues officielles, l'allemand, le français et l'italien. Depuis 1939, le rhéto-romanche est officiellement reconnu comme étant la quatrième langue nationale, mais n'a pas le statut de langue officielle au niveau fédéral. Le poids démographique des langues constitue un élément non négligeable dans les rapports entre communautés linguistiques. Pour schématiser, disons que près de deux tiers des Suisses sont germanophones et qu'un tiers des Suisses parlent une langue d'origine latine : 19.2 % de francophones, 7.6 % d'italophones et 0.45 % de romanchophones (Gohard-Radenkovic, 2007a, p. 75). Les différences se lisent par exemple dans la terminologie adoptée par les uns et les autres pour parler du voisin intra national. Alors que dans la partie francophone de la Suisse (la Suisse romande) on parle de l'allemand comme d'une langue seconde, dans la partie germanophone de la Suisse (la Suisse alémanique) on parle du français comme d'une langue étrangère (*Fremdsprache*), c'est-à-dire que l'on considère la définition de base suivante : « toute langue non maternelle est une langue étrangère » (Cuq, 2003, p. 150). Toujours selon la définition de J.-P. Cuq, « le français est une langue seconde partout où, langue étrangère, son usage est socialement indéniable » (Cuq, 1991, p. 133). Une langue seconde serait alors une langue non première dont la connaissance est indispensable socialement. Il s'agit d'une langue qui est à la fois objet d'apprentissage et moyen d'apprentissage puisqu'elle sert à accéder à autre chose qu'elle-même. Selon cette définition, le français n'est pas une langue seconde en Suisse alémanique, mais bien une langue étrangère. Cependant, les Suisses francophones considèrent une autre définition :

Seconde langue nationale enseignée à l'école, à savoir l'allemand dans la région de langue française, le français dans la région de langue allemande, le français puis l'allemand dans la région de langue italienne et enfin, l'allemand dans la région de langue romanche (Lüdi, 1997, p. 676).

Pour des raisons politiques et institutionnelles, ces deux régions linguistiques ont effectué des choix différents parmi ces définitions. Ces dénominations ne sont pas anodines, elles sont porteuses de valeurs issues de représentations

sociales de groupes qui en disent long sur les attitudes des communautés linguistiques suisses.

Contrairement à l'image de calme et de maîtrise que l'on associe volontiers à la Suisse dans les discours populaires, les rapports quotidiens entre les communautés linguistiques sont loin de toujours refléter le respect et la cordialité. Que ce soit dans les zones d'interpénétration et de contacts des langues ou dans les régions établies comme étant institutionnellement monolingues, les représentations et les stéréotypes qui circulent parfois sur les autres langues nationales ou sur les locuteurs d'une autre langue nationale nous informent sur les relations profondes qu'entretiennent les communautés linguistiques. Dans ces circonstances, on peut se demander quel est le rôle de l'école suisse, et plus particulièrement celui des enseignants de langue dans la construction d'une identité nationale commune. Quelles composantes l'école suisse pourrait-elle mettre en avant afin de promouvoir cette identité nationale commune? Quels sont les échanges possibles au niveau scolaire entre les régions linguistiques? Comment les enseignants sont-ils formés à la langue du voisin intra national? La proximité géographique ne serait-elle pas une chance à exploiter tant au niveau des élèves qu'au niveau de la formation des enseignants?

1. La tradition des échanges professionnels et linguistiques en Suisse

Il existait jusqu'à très récemment une tradition de mobilité entre régions romandes et alémaniques, propre à certaines classes sociales et à certains corps de métier. Aux 18^e et 19^e siècles, la pratique de l'échange d'adolescents pour une période d'une année était assez courante dans la formation aux métiers de l'agriculture, du service, de l'hôtellerie, ou de la garde d'enfants. Cette pratique des classes populaires et moyennes était vue comme un investissement professionnel (Caspard, 1998). Elle était organisée à titre privé, par le biais de connaissances. On lui attribuait des vertus au plan linguistique, apprentissage et/ou perfectionnement de l'autre grande langue nationale, mais également au niveau formatif, reprenant par-là l'idée du concept allemand de *Bildung*, c'est-à-dire : « la dialectique de la découverte de soi et de la rencontre avec les autres, dans un cadre situé loin de chez soi » (Cicchelli, 2008, p. 141).

En Suisse alémanique on appelle couramment cette année de mobilité intra nationale en Suisse romande le *Welschjahr* ou *Welschlandjahr*. Étymologiquement, *welsch* est un ancien mot d'origine germanique désignant une personne parlant une langue latine ou romane; les Suisses alémaniques nomment d'ailleurs toujours familièrement les Suisses romands les *Welschs*. Littéralement, le *Welschlandjahr* désigne donc une année en territoire *Welsch*. Entre la banalisation des vacances en famille et la multiplication des offres de séjours organisés (écoles de langue, séjours linguistiques, etc.), cette tradition

est aujourd'hui en perte de vitesse. Elle perdure cependant à très petite échelle dans les milieux agricoles (en ce qui concerne les jeunes hommes) et dans le cas des jeunes filles dites « au pair ».

Les pratiques d'échanges à visées formatives entre les différentes régions linguistiques de la Suisse n'ont cependant pas disparu à grande échelle. Elles ont pris d'autres formes, notamment par le biais de l'éducation. L'identité nationale suisse est en crise depuis les années 1990, suite notamment aux flagrantes divergences politiques entre les différentes régions linguistiques; rappelons en effet que « pour la Suisse, le terme de nation, ne fait référence ni à une langue, ni à un pays, ni à un peuple » (Gohard-Radenkovic, 2007a, p.75). Afin de redynamiser cette idée d'une conception unitaire de la Suisse, les échanges scolaires entre les différentes régions linguistiques sont promus et financés en partie au niveau fédéral par la fondation pour une collaboration confédérale : la CH-Stiftung. Au niveau des élèves, les échanges sont donc encouragés, comme le montre encore cette recommandation de l'organe fédéral chargé de l'enseignement obligatoire en Suisse : « Recommandation 10 : Tout élève doit avoir la possibilité de participer à des échanges linguistiques, qui s'inscrivent dans la cohérence pédagogique des apprentissages linguistiques » (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique, 1998). Reste cependant à savoir dans les faits quelle proportion des élèves de l'école obligatoire est effectivement concernée par ces échanges, qui sont recommandés, mais non obligatoires.

Par ailleurs, au niveau universitaire, les étudiants suisses ont la possibilité d'effectuer un semestre ou une année de leurs études dans une autre région linguistique intranationale, ou bien de participer à des programmes d'échanges académiques européens ou bien encore, suivant les partenariats de leur université d'origine, de se rendre sur un autre continent pour effectuer une partie de leurs études. Au niveau universitaire, les échanges d'étudiants suisses sont donc également encouragés, et l'on sait que le programme Erasmus¹ par exemple, au moment de fêter en 2012 ses 25 ans d'existence, célèbre également le cap franchi des 250 000 participants au programme (Linde, 2012).

2. La formation des enseignants du primaire à Berne

Berne est la capitale de la confédération suisse, elle est également la capitale du canton bilingue (allemand-français) de Berne. Le canton de Berne est à 85 % germanophone, mais la ville de Berne elle-même est exclusivement germanophone. L'institut germanophone *Vorschulstufe und Primarstufe* de la *Pädagogische Hochschule Bern*, littéralement l'institut préprimaire et primaire de la Haute École Pédagogique (ou HEP) de Berne², assure la formation des futurs enseignants germanophones des niveaux maternel et primaire (pas de distinction de diplôme pour ces deux niveaux, il s'agit de la même formation) dans le canton de Berne³. La formation des enseignants à la PH IVP est une

formation universitaire de type *Bachelor*, c'est-à-dire une formation en trois années universitaires de 180, ECTS⁴. La PH IVP est une structure assez importante à l'échelle de la Suisse : elle accueille environ six cents étudiants. Les formations des enseignants dans les HEP alémaniques se revendiquent en théorie de la tradition éducative du *Bildung*, que nous avons vue être la découverte de soi par la découverte de l'altérité. Rappelons que *bilden* en allemand signifie construire. La formation initiale se dit *Ausbildung* en allemand, que l'on retrouve également dans la traduction de formation des enseignants qui est *Lehrerausbildung*. Les diplômés d'enseignement dispensés par les HEP suisses, dont la PH IVP, sont reconnus au niveau fédéral, c'est-à-dire qu'ils sont valables dans toute la Suisse, quelle que soit la région linguistique.

La formation est composée en alternance de semaines de cours dispensés par la PH IVP et de semaines de stages pratiques dans les écoles du canton. Toute la difficulté d'une formation professionnelle dispensée au sein d'un milieu universitaire est de trouver un juste milieu entre la théorie et la pratique (Violet, 2000). Les chercheurs recommandent des formations en alternance, qui proposent donc des aller-retour entre la théorie et la pratique, se réajustant et s'affinant mutuellement au fil de la formation. La formation est alors considérée comme un processus, une dynamique individuelle se mettant en place pour chaque futur enseignant. C'est en alternant les stages pratiques sur le terrain, c'est-à-dire les réflexions et les enseignements académiques au sein de l'institution universitaire, et les enseignements au sein de l'institut que la PH IVP a choisi d'articuler son offre de formation.

La formation au métier de l'enseignement aux niveaux maternel et primaire en Suisse est exclusivement une formation de généralistes, c'est-à-dire que tous les enseignants qui en sortent sont habilités à enseigner eux-mêmes toutes les matières de base. En tant qu'étudiants universitaires, les étudiants de la PH IVP peuvent participer à des échanges académiques intra nationaux ou internationaux. Au niveau de la formation professionnelle des enseignants, les échanges entre institutions de formation sont donc eux aussi encouragés. Les étudiants peuvent participer à un échange académique avec d'autres instituts universitaires préparant au métier d'enseignants des niveaux maternel et primaire à l'étranger (au niveau européen par le biais du programme Erasmus, ou bien dans d'autres pays plus éloignés par le biais d'autres programmes d'échanges d'étudiants internationaux). Ils peuvent également participer à un échange académique dans une autre région linguistique de la Suisse, en choisissant de suivre un semestre de leur formation dans une HEP francophone. Ces échanges sont gérés par le bureau des relations internationales.

3. Quand les enseignants généralistes du primaire sont aussi des enseignants de FLE

Les politiques linguistiques et éducatives sont différentes d'un canton à l'autre et d'une région linguistique à une autre en Suisse. À Berne, le français est la première langue étrangère (nous insistons sur la dénomination : étrangère) obligatoire enseignée à l'école primaire à hauteur de trois heures par semaine, et ce, dès la 3^e année de l'école obligatoire. L'anglais est la deuxième langue étrangère obligatoire enseignée à l'école primaire à partir de la 5^e année. En tant que matière scolaire obligatoire du niveau primaire, l'enseignement du français langue étrangère (dorénavant FLE) est aussi une matière obligatoire de la formation des futurs enseignants des niveaux maternel et primaire. Tous les enseignants germanophones des niveaux maternel et primaire du canton de Berne sont donc en théorie formés à être également des enseignants de FLE. Il s'agit là d'une spécificité suisse : tous les enseignants du primaire sont en théorie habilités à enseigner une autre langue nationale. En effet, si l'on compare les choix de formation initiale en vigueur à l'heure actuelle dans d'autres pays plurilingues comme la Belgique ou le Canada, on s'aperçoit que les enseignants du primaire sont là-bas aussi des généralistes, que l'enseignement de l'autre langue nationale commence également au niveau primaire, mais que les enseignants à qui incombe cet enseignement sont des enseignants spécialistes de langue⁵. Les futurs enseignants du primaire du Canada anglophone ou de la Belgique flamande ne sont pas tous tenus d'être formés en FLE (il s'agit pour l'instant soit d'une option possible de formation, soit d'un autre programme de formation, mais en aucun cas d'une obligation).

Les enseignants bernois des niveaux maternel et primaire occupent alors un double statut puisqu'ils sont à la fois des généralistes qui enseignent plusieurs disciplines de base, mais également des enseignants de FLE, ce qui traditionnellement est un enseignement de spécialistes (souvent considérés comme devant être des modèles en langue cible pour les élèves). La langue a ceci de spécifique par rapport à d'autres disciplines scolaires qu'elle est à la fois le contenu de la discipline, c'est-à-dire la matière à enseigner, et le contenant de la discipline, c'est-à-dire le vecteur par lequel on l'enseigne. Zarate (2010) rappelle à juste titre qu'une langue est certes avant tout un mode de communication qui répond à des normes, mais qu'elle est aussi une pratique sociale et donc un élément du lien social. Une langue est un capital symbolique dont le poids dépend du marché des langues (Calvet, 2002). À tous ces titres, une langue est une discipline d'enseignement bien spécifique. Il y a donc tension entre deux types de métiers : être enseignant de langue, ce qui habituellement est un métier de spécialiste, et qui fait encore à l'heure actuelle l'objet partout ailleurs qu'en Suisse d'une formation à part, et être enseignant du primaire qui est un métier de généraliste.

De plus, rappelons qu'en ayant choisi d'être enseignants de la maternelle ou du primaire, les étudiants ne présentent pas tous la particularité d'aimer toutes les disciplines. On est parfois bien loin dans le cas des étudiants de la PH IVP des enseignants de FLE décrits par Gohard-Radenkovic (2007b, p. 247) comme désirant « transmettre leur passion linguistique et culturelle ». Dans le contexte de la Suisse alémanique et des tensions plus ou moins avouées entre communautés linguistiques, on a au contraire souvent affaire à la PH IVP à de futurs enseignants de FLE exprimant volontiers et très ouvertement « une aversion linguistique et culturelle » pour le français (Robin, 2013). Ces futurs enseignants de FLE ne sont donc pas tous enclins à enseigner le FLE malgré leur formation. Ils n'ont pas choisi le FLE, c'est une matière qui leur est imposée dans la formation. Certains sont donc des médiateurs de langues et de culture contraints.

4. La formation en FLE à la PH IVP (Haute École Pédagogique de Berne)

En fonction des options choisies par les étudiants, le FLE représente 5 ECTS ou 8 ECTS parmi les 180 ECTS de la formation. Ils reçoivent des enseignements linguistiques et théoriques en didactique du FLE, répartis en trois séminaires et un cours magistral. L'objet du cours magistral est de présenter les politiques linguistiques et éducatives ainsi que les principales idées didactiques utilisées par le manuel scolaire de FLE utilisé au primaire dans les écoles bernoises. Les enseignements en séminaires visent d'une part à renforcer - acquérir des compétences en expression orale facilitant la communication de classe et l'enseignement. Cela fait l'objet du cours de « français 1 », sanctionné par un examen oral de niveau B2 selon les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues, dorénavant CECR (Conseil de l'Europe, 2005/2007). Ils sont par ailleurs soumis à un test informatique de langue selon les niveaux du CECR. D'autre part, les enseignements didactiques cherchent à développer chez les étudiants une connaissance critique des manuels en vigueur et des outils didactiques proposés par le CECR. Les cours de « français 2 » et « français 3 » sont sanctionnés par des travaux (écrits et de mise en pratique) de planification de cours de FLE pour le primaire.

Parmi les six stages pratiques d'enseignement dans les écoles que comprennent les trois années de formation, un stage pratique de deuxième année a pour spécialité l'enseignement du FLE (couplé avec une autre matière). Les étudiants sont placés par deux dans une classe pendant trois semaines au cours desquelles ils doivent impérativement enseigner, entre autres, le français dans la continuité du programme scolaire. Le français représentant trois heures d'enseignement par semaine, il s'agit donc de se partager un minimum de neuf heures d'enseignement du FLE.

De plus, il est impératif pour tous les étudiants d'effectuer durant leurs trois années de formation, un séjour de mobilité en région francophone d'au

minimum quatre semaines pour perfectionner et mettre en pratique leurs connaissances en langue ainsi que pour acquérir des connaissances interculturelles réutilisables dans leur future pratique de l'enseignement du FLE. Pendant ces quatre semaines, il s'agit d'habiter sur place et soit de travailler, soit de suivre des cours de FLE dans une école de langue. Les étudiants organisent ce séjour eux-mêmes, sur leur temps personnel et sans aucune aide financière de la part de l'institution. Il est également possible pour eux de valider cet impératif de formation en choisissant de participer à un semestre d'échange académique avec une université francophone en Suisse romande ou dans un pays francophone. Les étudiants qui le souhaitent peuvent passer de nouveau un test de langue informatique qui atteste de leurs compétences selon les niveaux du CECR à leur retour de séjour.

Ainsi, les formes que peut prendre ce séjour sont très diverses, aussi bien dans l'occupation des étudiants (toutes sortes de petits boulots possibles, cours de langue, semestre académique), dans la destination (Suisse romande, Europe, Afrique francophone, Québec, etc.), que dans la durée (4 semaines au minimum, mais il n'y a pas de durée maximum). Seuls responsables de leur projet de séjour, les étudiants n'ont pas à le présenter ou à le déclarer à l'avance. Le séjour est validé sur présentation d'un rapport écrit selon les consignes institutionnelles⁶. Avec une telle diversité d'options, les réinvestissements possibles et l'intérêt de ce séjour de mobilité obligatoire dans la formation professionnelle de la PH IVP sont eux aussi extrêmement divers, voire aléatoires (Robin, 2013). Nous allons voir que le problème ne se pose de la même manière au sein d'autres HEP.

5. L'option stage romand à la PH IVP

La PH IVP offre tous les ans aux étudiants de dernière année de formation la possibilité d'effectuer un de leurs stages pratiques dans une école maternelle ou primaire francophone. Il s'agit donc d'aller enseigner toutes les matières en français (langue étrangère pour les étudiants) à un public d'élèves francophones. Cette alternative volontaire au stage classique prévu dans le plan d'études s'appelle le stage romand (du nom de l'endroit où se trouvent la plupart des écoles francophones partenaires, c'est-à-dire en Suisse romande). Elle permet d'articuler séjour linguistique et formation professionnelle. Ce stage ne remplace donc pas le stage de FLE qui a lieu en deuxième année. Le stage classique prévu en dernière année a pour spécialités d'autres matières : sport, travail manuel, musique, etc. Cette option est également à distinguer du séjour de mobilité obligatoire, qui en général a déjà été effectué lorsque les étudiants arrivent en dernière année. Il s'agit donc d'un complément optionnel à la formation de base obligatoire.

Le stage romand est une option proposée et organisée par une enseignante de didactique du FLE de la PH IVP. La seule condition exigée pour pouvoir

participer à cette option est de pouvoir justifier d'un niveau de français B2 au minimum en expression orale (niveau attesté soit par la réussite de l'examen oral du cours de « français 1 » ou par une attestation de niveau selon le CECR).

En accord avec le principe de Bildung, avec la tradition d'échanges entre les régions linguistiques suisses, mais également en accord avec les recommandations officielles des organes fédéraux, il est obligatoire et même inscrit dans les plans d'études de la plupart des HEP suisses d'effectuer un stage pratique d'enseignement (ou d'observation) dans une autre région linguistique de la Suisse. Les HEP qui pratiquent ce genre d'échanges obtiennent des résultats de formation et des résultats linguistiques satisfaisants, il est même question à la HEP Bejune de prolonger la durée de ces stages, dont les multiples avantages ne seraient plus à prouver (Faivre, 2006; Peter, 2006). De plus, le diplôme d'enseignement délivré à terme par les HEP, dont la PH IVP, est valable ensuite dans toutes les régions linguistiques de la Suisse, ce qui semble être un argument supplémentaire pour ce type de stage pratique. À la PH IVP, le stage romand n'est pourtant qu'une option volontaire. Dans ces conditions, la PH IVP, institut se trouvant pourtant être dans la ville non seulement capitale fédérale d'un pays plurilingue (qui rappelons-le, peine à trouver/garder son identité collective), mais également capitale d'un canton bilingue, fait bien piètre figure. Cela paraît d'autant plus étonnant que les échanges entre les régions linguistiques suisses sont encouragés tant au niveau des élèves de l'école obligatoire qu'au niveau des institutions de formation.

La PH IVP impose un séjour de mobilité obligatoire à ses étudiants, mais n'impose pas de stage pratique obligatoire dans une autre région linguistique à ses étudiants comme le font d'autres HEP alémaniques, au sein desquelles le stage pratique effectué dans une autre région linguistique valide du même coup le séjour de mobilité linguistique obligatoire prévu par les formations (tous les séjours de mobilité sont donc inclus dans le temps d'études et sont du même ordre dans ces HEP : il s'agit d'un séjour alliant mobilité linguistique et enseignement). La question de rendre le stage romand obligatoire dans la formation a été soulevée à maintes reprises par les enseignantes de FLE de la PH IVP, et notamment lors de la création d'un nouveau plan d'études devant entrer en vigueur à la rentrée 2013. Elles se sont cependant vues systématiquement signifier un refus catégorique d'aborder même la question, la priorité de la PH IVP n'étant pas de former ses étudiants à l'enseignement en Suisse romande. Chaque HEP effectue ses propres choix de plan d'études et dans le cas de la PH IVP, l'opposition à l'entrée du stage romand dans les plans d'études est interne à l'institution. Plus surprenant encore, les étudiants participant volontairement à l'option du stage romand ne voient pas même apparaître cette mention sur leur relevé de notes ou sur leur diplôme. Il n'y est nulle part fait mention de cette expérience. À la demande de l'enseignante responsable du stage romand de faire apparaître cette mention sur les relevés

de notes, il a été répondu que ce ne serait pas l'avantage des étudiants lors d'une future candidature à un poste de travail, à qui l'on pourrait reprocher par la suite d'avoir effectué un stage de moins que les autres en langue allemande, et donc d'être lacunaires dans l'enseignement de certaines matières en langue allemande. La position des futurs employeurs (les écoles) ne laisse pourtant rien entendre de tel. Au contraire, il est rare, et donc précieux, d'avoir des enseignants du primaire à l'aise et volontaires en ce qui concerne le français. Ce stage représente donc indéniablement un avantage lors de la candidature à un poste. Au niveau interne, cette option de formation est donc vue comme un désavantage, que l'on cherche plus à cacher qu'à mettre en avant, et dont il n'est pas question de généraliser le cas.

Nous avons vu que la formation à la PH IVP est divisée entre semestres de cours et périodes de stages pratiques. Les échanges sont encouragés en ce qui concerne la formation théorique et des cours dispensés au sein des institutions, mais ne le sont pas au niveau de la formation pratique et des stages d'enseignement dans les écoles. Certes, l'existence même de l'option du stage romand montre que les échanges ne sont en tout cas pas impossibles, mais ils ne sont pas encouragés non plus. Là non plus, aucune aide financière, ni aucune aide logistique (transport, logement, etc.) n'est offerte. Il revient aux étudiants de s'occuper de tous ces détails. Combien d'étudiants sont effectivement concernés par cette option à la PH IVP? Exigeant de s'exposer volontairement à des difficultés d'ordre professionnel, géographique, linguistique et culturel supplémentaires, l'option stage romand ne touche que bien peu d'étudiants. Chaque année, entre cinq et huit étudiants y participent. Si ce chiffre peut sembler dérisoire sur le nombre total d'étudiants inscrits en dernière année à la PH IVP (en moyenne deux cent), c'est avant tout la qualité de l'engagement volontaire et la motivation de ces derniers qui est à mettre en avant. La décision de participer au stage romand n'est pas une mince affaire pour les étudiants volontaires. Ils font tout d'abord le choix très courageux de s'exposer devant un public d'élèves francophones (maîtrisant eux-mêmes à des degrés très divers la langue française). Dans une telle position, les élèves de niveau primaire s'expriment donc souvent mieux que les stagiaires. Ceux-ci pourraient alors potentiellement perdre la face, se décourager et éprouver des difficultés supplémentaires. Ces étudiants volontaires font preuve par ailleurs d'une curiosité professionnelle toute à leur honneur. Ils découvrent ainsi d'autres manières de faire au niveau professionnel. Les pratiques d'enseignement sont elles aussi construites socialement, elles diffèrent d'une région linguistique à une autre dans un même pays (en plus de différer d'une école à une autre et d'un enseignant à un autre). C'est finalement une véritable leçon de décentration et de sensibilisation à la thématique interculturelle dont bénéficient au passage les étudiants du stage romand.

Concrètement, les étudiants volontaires du stage romand sont soumis aux mêmes exigences de stage que leurs collègues du stage classique : ils choisissent une matière de spécialité, et doivent au terme du stage produire un travail de réflexion pour cette matière. Ils sont notés à la fois par le formateur de stage, c'est-à-dire l'enseignant habituel de la classe qui les accompagne tout au long du stage, et par le didacticien de la PH IVP de la matière qu'ils ont choisie pour leur travail de réflexion, qui leur rend également visite au cours du stage. Comme pour leurs collègues du stage classique de dernière année, le stage dure entre trois et cinq semaines et le nombre de leçons à enseigner est prédéfini (compte tenu de l'exigence d'un travail de recherche et de préparation dans une langue étrangère, le nombre de leçons à enseigner est cependant inférieur à celui imposé aux étudiants du stage classique).

À la différence de nombre de leurs collègues qui effectuent un stage classique et sont placés dans des écoles en binôme, les volontaires du stage romand sont placés en stage de manière individuelle. En fonction de leurs souhaits (âge des élèves, niveau de la classe, matière de spécialité choisie, situation géographique de l'école, etc.), ils choisissent leur place et leur ville d'affectation parmi celles proposées par l'enseignante responsable du stage romand. Cette enseignante dispose d'un petit réseau d'enseignants francophones des niveaux maternel et primaire prêts à accueillir les stagiaires de la PH IVP contre rémunération. Il n'est pas mis en place de formation particulière pour ces enseignants, la préparation du stage fonctionne grâce aux rapports que tisse la didacticienne de FLE avec eux et à la communication par courriel. Malgré la rémunération, il n'est d'ailleurs pas toujours facile de trouver assez d'enseignants francophones prêts à accueillir les stagiaires de la PH IVP. Eux non plus ne reçoivent pas de valorisation particulière pour avoir accueilli un stagiaire alémanique. Comment alors exiger d'eux qu'ils se plient à une formation supplémentaire? Les places de stage se trouvent principalement dans le canton de Berne : à Berne même (école française du canton de Berne), à Bienne (ville bilingue), ou dans la partie francophone du canton, à St Imier et à Tavannes, mais aussi dans d'autres cantons, par exemple à Lausanne, dans le canton francophone de Vaud.

Nous avons vu que le séjour de mobilité obligatoire en pays francophone qu'exige la PH IVP peut prendre diverses formes. La participation au stage romand est également une manière de satisfaire l'exigence institutionnelle de mobilité. Alliant séjour linguistique et formation professionnelle, cette option semble à même de répondre de manière adéquate aux véritables enjeux de la formation professionnelle et de la mobilité, promue par les politiques linguistiques et éducatives du niveau tertiaire post Bologne. Les étudiants du stage romand sont pourtant rares à combiner l'option du stage romand avec le séjour de mobilité exigé par l'institution (ils sont pourtant informés de cette possibilité assez tôt dans la formation). Les volontaires du stage romand ont

pour la plupart déjà effectué leur séjour de mobilité obligatoire auparavant et ne semblent donc pas choisir cette option par calcul, mais bel et bien par intérêt pour la langue et/ou par curiosité des pratiques d'enseignement du voisin national.

6. Le vécu des étudiants du stage romand

Au terme du stage romand, les étudiants sont tenus d'écrire un « rapport d'expériences » à l'enseignante organisatrice du stage. Ce rapport est à distinguer du travail de portfolio, noté, que les étudiants rendent aux didacticiens des matières de spécialités. Il s'agit d'un travail de réflexion sur les expériences vécues, qui n'est pas noté par la didacticienne de FLE, mais qui sert en quelque sorte d'autoévaluation formative. De fait, ce rapport d'expériences tend à faire le point sur les acquis, les difficultés, les succès du stage de manière individuelle. La forme du rapport est relativement libre : la consigne étant de deux pages de texte au minimum. Une série de questions est proposée par l'enseignante responsable du stage comme point de départ à cette réflexion, mais il ne s'agit en aucun cas d'y répondre point par point, ces questions servant uniquement de déclencheur à la réflexion. À titre exemplaire, nous avons sélectionné quatre rapports d'expériences de deux années universitaires différentes, pour montrer le point de vue de l'étudiant au sujet du stage. Nous avons souhaité préserver l'anonymat des étudiants et avons conservé leurs textes en l'état (pas de correction de notre part). Leur analyse nous a permis par exemple de dégager très clairement la thématique des craintes liées au stage romand :

J'avais peur de me faire beaucoup trop de boulot et de ne pas avoir la force de faire tout ça. D'ailleurs, je n'étais pas sûre non plus, si mon français était vraiment encore suffisant pour pouvoir enseigner dans cette langue. Cette dernière peur est assez vite passée après les premiers jours de stage. (B. 2010/2011)

Au début j'étais effrayée et j'ai eu des craintes si je serais capable d'enseigner trois semaines en français. Mais à partir de la deuxième semaine, je ne réalisais plus que je ne parlais qu'en français. (D. 2010/2011)

Après l'inscription j'ai pensé : qu'est ce que tu as fait? J'ai vraiment eu peur, parce que j'ai hésité de parler français et j'ai eu des difficultés à m'exprimer. De plus je me suis inquiétée que la classe de m'accepte pas comme maîtresse, parce que j'avais des problèmes avec la langue. Après la première rencontre je me sentais déjà mieux. (R. 2011/2012)

Avant ce stage j'ai vraiment eu peur parce que j'ai pensé que les élèves se moquent de moi. J'ai pensé que quand je ne trouverai pas les mots en français ou quand je ferai des fautes les élèves riront de moi. Mais maintenant, après le stage, je dois dire que c'était absolument pas le cas. Les enfants étaient vraiment gentils, ils m'aidaient toujours, et ils n'ont jamais rigolé. (E. 2011/2012)

On le voit, les appréhensions des étudiants quant au stage romand avant le début du stage tournent principalement autour de la langue. En effet, il est question pour eux d'enseigner à un public de francophones, en français, toutes les matières scolaires alors que le français est une langue étrangère pour eux-mêmes. Le pari est effectivement ambitieux, et l'on peut s'imaginer que de nombreux étudiants de la PH IVP ne considèrent pas l'option du stage romand pour cette raison. De plus, le témoignage d'E. montre l'importance pour elle des compétences de l'enseignante dans la langue des élèves pour légitimer sa position d'enseignante. Pour elle, la maîtrise de la langue est une condition nécessaire à justifier son statut de maîtresse.

En outre, on voit bien que nos quatre témoignages sont unanimes : le stage a permis de rassurer les étudiants sur leurs capacités à enseigner en français (capacités dont ils doutaient avant le stage). Ces étudiants devront enseigner plus tard en français, ne serait-ce que les leçons de FLE, et le stage romand leur a permis de prendre confiance en eux pour ce futur enseignement.

Pour B. on voit par ailleurs que le fait de travailler en langue étrangère représente un potentiel travail supplémentaire par rapport au stage classique. Elle ajoutera d'ailleurs plus loin : « Pour les préparations, j'ai réellement pris beaucoup plus de temps que je pensais ». Choisir le stage, ce n'est pas le choisir la facilité. Quelles sont donc alors les motivations des étudiants qui font ce choix?

J'avais envie de voir l'enseignement dans une école romande avec les yeux d'une maîtresse, de l'autre côté je me disais que ça serait aussi une occasion idéale pour améliorer mes connaissances de la langue française et de pouvoir parler plus couramment. (B. 2010/2011)

Au regard de ma profession, pour moi c'était important que je vais apprendre le vocabulaire lequel je vais utiliser pour l'enseignement. Alors quand j'ai vu l'option de combiner le stage 5 avec le séjour de langue, j'ai pensé que ça serait le mieux pour moi. En outre j'ai voulu gagner un aperçu d'une école romand. (R. 2011/2012)

Dans un premier temps, il semble que l'amélioration des compétences langagières en français, et notamment en expression orale, ait motivé le choix de ces étudiants pour le stage romand. B. et R. avaient pour objectif d'améliorer leur français, mais il est intéressant de noter pour R. cet objectif est lié à la future pratique professionnelle. C'est en effet dans le but d'enseigner par la suite le FLE en Suisse alémanique que R. veut travailler son français. Elle ne souhaite pas travailler son français de manière générale, elle met au contraire l'accent sur les compétences nécessaires à l'enseignement. On voit bien ici que le stage romand se présente à elle comme la solution logique, combinant à la fois les aspects linguistiques et professionnels. Les étudiants sont à la fois de futurs médiateurs de langue et cultures étrangères⁷, mais aussi eux-mêmes toujours des apprenants de FLE. Le stage romand présente la particularité d'articuler les aspects professionnels (liés à la formation et souhaités par le séjour de mobilité institutionnel) avec les aspects linguistiques et interculturels liés à leurs propres apprentissages du FLE.

Pour B. comme pour R. il semble que la curiosité et l'ouverture envers le voisin intra national aient également joué un rôle moteur. « L'école romande » est supposée différente et fait l'objet d'une envie de rencontre et de connaissances. Qu'ont véritablement tiré les étudiants du stage romand de leurs expériences à ce niveau?

J'ai pu assister à un événement traditionnel de la région, la « vente des Mimosas » et j'ai fait l'expérience spéciale de faire le brossage de dents avec tous les élèves au début d'une journée ! (B. 2010/2011)

En général je dirais que dans les écoles francophones il y a plus d'enseignement frontal, les aspects de disciplines sont plus strictes et on utilise souvent des « drills » pour par exemple apprendre des exceptions de règles en français. (B. 2010/2011)

De voir les différences de mentalité était aussi très intéressant. Les élèves n'appellent l'institutrice pas par son nom de famille. Ils disent juste maîtresse. (D. 2010/2011)

Une différence générale est qu'une classe enfantine à la Romandie n'est pas la même comme chez nous en Suisse allemande. C'est déjà plus comme l'école. Souvent les élèves travaillent seuls à leur place, ils ne jouent pas beaucoup libre

et déjà à la première année ils font des exercices pour l'écriture. (R. 2011/2012)

Ces extraits font ressortir les stéréotypes sur « l'autre », abordés sur le mode de la dichotomie, c'est-à-dire en mettant l'accent sur ce qui oppose, « l'enseignement frontal », « travailler seuls à leur place », « dire juste maîtresse », etc. Ils mettent l'accent plus sur ce qui oppose que sur ce qui rapproche les Suisses romands et les Suisses alémaniques. Ce mécanisme de construction de la bipolarisation, si bien décrit par Kaufmann (Kaufmann, 2004, p. 213), est ici bien exemplifié. Les étudiants semblent avoir pris conscience de différences, qu'ils supposaient déjà au départ (cf. les motivations du choix du stage romand) et pour lesquels ils étaient peut-être à l'affût. Il s'agit d'une étape supplémentaire sur le cheminement de la réflexion interculturelle entamée notamment dans le séminaire de « français 1 » puis affinée dans le rapport de séjour de mobilité obligatoire. On voit ici un nouveau réinvestissement possible de ces jalons de réflexion pour la suite de la formation professionnelle à la PH IVP.

Si les premiers éléments d'analyse dégagés de ces rapports d'expérience semblent plaider en faveur du stage romand et de sa généralisation à tous les étudiants de la PH IVP, il faut cependant relativiser le propos. Il serait malhonnête de faire l'impasse sur les difficultés rencontrées par les étudiants :

Les bons mots ne me sont pas toujours tout de suite venus en tête et souvent c'était assez difficile de réagir spontanément comme on réagirait peut-être en suisse-allemand. (B. 2010/2011)

Il m'a manqué la spontanéité d'adapter mes préparations pendant les leçons. En allemand je n'ai pas de problèmes à changer quelque chose quand je vois que ça ne fonctionne pas. (R. 2011/2012)

Le plus problème du stage m'a posé la spontanéité. Pour moi c'était très difficile de réagir rapidement à une situation. Quand un enfant a fait quelque chose que j'ai voulu pas j'ai du chercher les mots corrects et quand j'ai trouvé les mots, la situation est déjà passé longtemps. (E. 2011/2012)

Les difficultés déclarées dans les rapports d'expérience pointent toutes du doigt la spontanéité en langue étrangère. Exercer une profession, c'est mobiliser des ressources de diverses natures, dont certaines sont dictées et incorporées, de manière plus ou moins consciente, par le milieu dans lequel évolue l'individu. Par exemple, quand un enseignant prend une décision dans le

feu de l'action, c'est-à-dire sans avoir le temps de bien peser le pour et le contre, comme c'est souvent le cas dans la pratique quand il doit gérer dans l'urgence une situation d'enseignement (élève perturbateur, élément imprévu, etc.), l'enseignant fait appel à son habitus. Ainsi, l'enseignant n'agit pas vraiment spontanément, sa réaction n'est qu'une illusion de spontanéité, de l'ordre de l'improvisation réglée (Bourdieu, 1972). Dans la pratique, les enseignants articulent en permanence des savoirs et des habitus (Perrenoud, 1994, p.13). Il semblerait que dans le cas du stage romand, cette compétence professionnelle soit frustrée par les lacunes langagières. Atteindre ce niveau d'aisance et de réflexes en langue étrangère exige de très bonnes connaissances. Ce problème pourrait se résoudre avec le temps, et en prolongeant par exemple le stage romand; et R. d'ajouter à ce sujet : « La seule qu'on pourrait améliorer soit la durée du stage romand. Je trouve que les quatre semaines ne sont pas assez ». Les conclusions tirées globalement des étudiants de leurs expériences de stage sont cependant extrêmement positives :

Je suis très heureuse d'avoir pu faire cette expérience et je ne regrette pas du tout de m'être décidée pour cette « aventure ». Je le recommande à tous les étudiant(e)s de la HEP. (...) Ce stage a été un des meilleurs stage que j'ai fait pendant mes études à la HEP jusqu'à maintenant et j'ai vraiment pu faire beaucoup d'expériences superbes. (B. 2010/2011)

J'ai vraiment pu profiter de ce stage. Les institutrices m'ont laissé librement réaliser mes idées. Auparavant je n'ai jamais eu cette possibilité. (...) Jusqu'à présent ce stage était le meilleur et je ne regrette pas de l'avoir fait en français. (D. 2010/2011)

Mon attente principale était d'apprendre le vocabulaire pour l'enseignement. Ce point s'est accompli. (...) Le stage romand est plus éprouvant que le stage normal. Mais il est vraiment intéressant et surtout instructif. Maintenant je suis très fière que j'aie eu le courage d'effectuer le stage romand. (R. 2011/2012)

A mon avis c'était la meilleure décision de combiner le séjour avec le stage 5. Avant le stage j'ai eu vraiment peur d'enseigner en français, mais maintenant je suis très contente et heureuse que j'ai fait cette expérience. C'était vraiment super ! (E. 2011/2012)

7. Une attitude d'ouverture formatrice

Les rapports, tant entre la responsable des stages à la PH IVP et les enseignants formateurs francophones, qu'entre les étudiants de la PH IVP et leur formateur francophone, ont toujours été des plus cordiaux depuis la création du stage romand. Compte tenu de la bonne volonté et du désir de travailler ensemble qui émanent de part et d'autre (il s'agit d'un choix pour les enseignants formateurs comme pour les étudiants participants), il est extrêmement rare que la responsable de stage ait à intervenir à quelque niveau que ce soit pour gérer d'éventuels conflits ou problèmes. L'attitude d'ouverture à l'égard des pratiques du voisin intra national, qui est de mise de part et d'autre lorsque l'on participe volontairement à de tels échanges professionnels, contribue à construire des passerelles sur le mythe tristement célèbre du *Röstigraben*⁸, c'est-à-dire des infranchissables différences entre les Suisses alémaniques et les Suisses romands. Faire le choix du stage romand, c'est faire le choix d'une réconciliation possible et tenter en tout cas de bâtir un pont au niveau professionnel par-dessus le fossé de l'incompréhension de l'autre. On lit au travers des rapports d'expériences une volonté de rassembler les communautés linguistiques suisses. Les enseignants formateurs de stage ne sont d'ailleurs pas en reste et renouvellent d'année en année leur intérêt pour le stage romand. Ils déclarent souvent lors de rencontres informelles avoir eux aussi beaucoup appris au contact des étudiants suisses alémaniques de la PH IVP. Il serait par ailleurs intéressant de leur donner la parole dans le cadre d'une enquête qualitative de ce stage afin de mieux évaluer leurs expériences et leurs éventuels besoins (chose qui n'a pas encore été faite à l'heure actuelle en dehors des quelques échanges informels tenus entre l'organisatrice et les enseignants).

Le stage romand représente certes une difficulté supplémentaire par rapport à un stage d'enseignement classique pour les étudiants, mais les gains sont indéniables, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel. En plus de tous les avantages classiques escomptés d'un stage pratique, les étudiants du stage romand disent avoir amélioré leurs compétences langagières en français, se sentir plus légitimes dans leur statut d'enseignant, être rassurés sur leurs compétences à enseigner en français, développer une attitude d'ouverture envers le voisin Suisse romand, se disent enfin fiers et satisfaits à terme d'avoir fait ce choix.

Conclusion - Perspectives d'avenir

Le stage romand présente de nombreuses limites : il n'est accessible qu'aux étudiants pouvant justifier de compétences en expression orale de niveau B2 en français, il n'est évalué par aucune instance extérieure ni institutionnelle (il fonctionne en électron libre sous l'impulsion de l'enseignante responsable), il est soumis aux contraintes institutionnelles inadaptées du stage classique prévu pour être effectué dans une région alémanique, et il n'offre aucune

préparation aux acteurs. De plus, dans sa forme actuelle, il peut faire peur et ne semble pas très attractif pour les étudiants de la PH IVP puisqu'il n'est pas valorisé à l'interne (bien que valorisant pour le marché du travail).

Le stage romand représente cependant un potentiel de formation à la fois professionnelle et linguistique qui s'inscrit dans le concept de *Lehrerbildung*, mais aussi dans la droite lignée des traditionnels échanges formatifs entre régions linguistiques suisses. Il répond par ailleurs aux recommandations faites au niveau fédéral. Les étudiants qui y participent sont invités à remettre en question leurs croyances professionnelles et à entrer dans des pratiques de classe parfois inhabituelles pour eux, ainsi qu'à prendre des risques au niveau langagier. Toutes ces expériences, repensées *a posteriori* pour l'écriture de leur rapport contribuent à forger les pratiques réflexives qui leur seront nécessaires dans la pratique professionnelle. Articulant de manière cohérente les objectifs en langue et les objectifs professionnels fixés par la PH IVP, avec les besoins déclarés par les étudiants eux-mêmes, le stage romand semble être une solution optimale et satisfaisante pour tous les partis. On pourrait imaginer aller plus loin et questionner tous les acteurs de ce stage, à savoir les enseignants (nous l'avons dit), mais aussi les élèves francophones pour déterminer ce qu'ils retiennent de leurs semaines d'école avec un enseignant alémanique. On pourrait même proposer une préparation particulière à cette rencontre à triple niveau (étudiant – enseignant – élèves) ainsi qu'une réflexion en aval permettant la décapitalisation de l'expérience à ces trois niveaux. Un projet d'une plus grande envergure pourrait-il se transformer en projet de rassemblement des communautés linguistiques?

En imposant ce stage à tous les étudiants de la PH IVP, on y perdrait certainement en bonne volonté et en attitude d'ouverture qui justement font tout l'équilibre du stage romand dans sa forme actuelle. Cependant, cette option semble tellement justifiée et tellement cohérente pour la formation que l'on se demande pourquoi elle fait l'objet de tant d'opposition au niveau interne. Il faudrait certes étudier la faisabilité de sa mise en place. La partie francophone du canton de Berne étant démographiquement trop petite pour subvenir aux besoins des germanophones, il faudrait alors imaginer un partenariat avec d'autres cantons, voire un partenariat direct entre la PH IVP et une HEP francophone, comme cela se pratique déjà dans d'autres HEP par exemple. En Suisse, ce genre de partenariats ne peut être que recommandé au niveau fédéral, mais les initiatives concrètes doivent venir de l'impulsion locale et donc de la volonté de l'institution. Cependant, avant de penser à une généralisation possible du stage romand, il faudrait s'assurer dans un premier temps de ne pas perdre, avec la mise en place du plan d'études 2013, cette option bien fragile et qui ne semble survivre que grâce aux quelques inscriptions qu'elle recueille chaque année.

Bibliographie

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Le Seuil.
- Brohy, C. (1997). Prendre les images au mot : caricatures de presse évoquant le plurilinguisme en Suisse, dans M. Matthey (réd.), *Les langues et leurs images*, Le Mont-sur-Lausanne, Loisirs et Pédagogie.
- Byram, M. et G. Zarate (1997). « Définitions, objectifs et assement of sociocultural competence », dans Council of Europe (réd.), *Sociocultural competence in Langue Learning and Teaching*, Strasbourg, p. 7-43.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Paris, Plon.
- Caspard, P. (1998). « Les changes linguistiques d'adolescents. Une pratique éducative, XVII^e-XIX^e siècles », *SIHFLES*, vol. 21, p. 111-129.
- Cicchelli, V. (2008). « Connaître les autres pour mieux se connaître : les séjours Erasmus, une Bildung contemporaine », dans F. Dervin et M. Byram (réd.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan?* Paris, L'Harmattan.
- Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Berne.
- Conseil de l'Europe. (2005/2007). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris, Les Éditions Didier.
- Cuq, J.-P. (1991). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE international.
- Faivre, J.-P. (2006). « Formation préscolaire et primaire. La mobilité dans le cadre de la formation ». *Enjeux Pédagogiques*, vol. 2, *La mobilité dans la carrière enseignante*.
- Gohard-Radenkovic, A. (2007a). « Situation de la langue française d'une Suisse aux quatre langues : paradoxes entre son statut, ses représentations et son enseignement », *CIREM*, Presses universitaires de la Faculté d'éducation d'Ottawa, Canada.
- Gohard-Radenkovic, A. (2007b). « Un curriculum transdisciplinaire : ses effets sur les futurs enseignants de langue en situation de mobilité », dans G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard et H. Leclercq (réd.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Berne, Peter Lang.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris, Armand Colin.
- Linde, P. (2012). Le nomadisme gagne la planète étudiante, *Courrier International*, p. 24-30.

- Lüdi, G. (1997). *Le paysage linguistique de la Suisse*. Bern, Office Fédéral de la Statistique.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- Peter, T. (2006). Le module linguistique à la HEP-BEJUNE. *Enjeux Pédagogiques*, vol. 2, *La mobilité dans la carrière enseignante*.
- Robin, J. (2013). Français? Où est le col? Quand les étudiants suisses germanophones futurs enseignants du primaire doivent apprendre le français et effectuer un séjour de mobilité en région francophone... *Les défis de la diversité : enjeux épistémologiques, méthodologiques et pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- Violet, D. (2000). La formation des professeurs d'école. *Recherche et formation*, vol. 33, p. 139-153.
- Zarate, G. (2010). « Pratiques interculturelles, pratiques plurilingues dans la communication scientifique », *Communication. Colloque de l'ARIC - Pratiques interculturelles - pratiques plurilingues? Recherches et expériences de terrain*, Université de Fribourg.
- Zarate, G., A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, et H. Penz (éd.). (2003/2004). *Médiation culturelle et didactique des langues/ Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

¹ Les accords de Bologne signés en 1999 par les pays membres du Conseil de l'Europe, dont la Suisse fait partie, visent à harmoniser leurs systèmes de l'enseignement supérieur dans le but de faciliter les échanges, la reconnaissance, la comparaison entre les systèmes. Erasmus est un programme d'échanges universitaires très populaire en Europe.

² Nous parlerons dorénavant de la PH IVP.

³ Les futurs enseignants francophones des niveaux maternel et primaire du canton sont formés à la HEP Bejune, institut de formation exclusivement francophone que se partagent les cantons francophones de BErne, JUra et NEuchâtel.

⁴ Un *European Credits Transfer System* est une norme du Conseil de l'Europe correspondant à environ 30 heures de travail.

⁵ Il faut cependant nuancer. Ces choix sont en effet susceptibles de changements. La question d'obliger les enseignants généralistes du primaire non francophones à se former à l'enseignement du FLE est actuellement débattue.

⁶ Voir Robin (2013) pour plus de renseignements au sujet des modalités du séjour de mobilité et des consignes institutionnelles accompagnant ce séjour.

⁷ Le Conseil de l'Europe a financé et commandité les travaux de recherche en didactique des langues et des cultures qui ont mis à jour le concept de « médiateur interculturel » (Byram et Zarate, 1997, p. 60). Plus récemment, il a mandaté une équipe de chercheurs dont les travaux sur la médiation ont mené à la publication de l'ouvrage Zarate et de ses collaboratrices (2003-2004).

⁸ Le Röstigraben, c'est littéralement la fosse du Rösti. Le rösti est un plat à base de pommes de terre et de fromage, dont on attribue l'origine à la Suisse alémanique. Le plat de pommes de terre est ici emblématique de tout ce qui opposerait les Alémaniques aux Romands, à commencer par les pratiques culinaires donc, mais aux niveaux linguistiques, politiques, sociales, économiques, comportementales, etc. Le *Röstigraben* est une notion extrêmement présente en Suisse, que l'on retrouve au quotidien dans les discours, mais aussi dans les médias (Brohy, 1997).

Éléments pour une étude contrastive des langues et civilisations de l'aire caribéenne : problématique et enjeux

Jean Bernabé, Université des Antilles-Guyane, France

Introduction

Mon propos ambitionne de couvrir les données en rapport à la fois avec les langues et les cultures, sans pour autant confondre la nature de ces dernières. La réalité des faits spécifiques de langage diffère en effet de celle des faits de culture et ne saurait être traitée de la même manière, même si toutes deux peuvent comporter des points communs. La notion de contraste, on le sait, implique la prise en compte des similitudes et des différences entre deux objets distincts. Mais pour établir ces caractéristiques opposées que sont similitude et différence, encore faut-il partir d'une réalité qui s'y prête. Il y a lieu de présenter les structures sémiotiques respectives des faits langagiers et des faits culturels.

1. Structure sémiotique comparée des faits langagiers et des faits de culture

1.1 Les faits langagiers

La linguistique saussurienne, fondée sur la notion de signe linguistique, distingue deux plans : celui de l'expression et celui du contenu. Le linguiste Hjelmslev complexifie cette opposition en la doublant d'une autre : le plan de la forme et le plan de la substance. La sémioticienne Anne Hénault inscrit ces deux doubles plans dans un schéma qui nous permettra de situer le domaine de la langue et celui de la culture. Compte tenu de la nature du signe linguistique, le système linguistique proprement dit se limite à un rapport entre la forme du contenu et la forme de l'expression.

Schéma d'A. Hénault

Substance du contenu (zone intellectuelle amorphe : noèse)

_____ Forme du contenu

Système linguistique proprement dit : _____

_____ Forme de l'expression

Substance de l'expression (zone phonique amorphe)

1.2 Les faits culturels

Le plan de la culture ne se limite pas au domaine du signe (ou domaine sémiotique), même si la signifiante est constamment sous-jacente. En plus de la sphère sémiotique (couvrant les différentes sortes de signes, y compris le

signe linguistique), la culture¹ renvoie à des représentations, des actions, des émotions et des sensations ainsi qu'à leurs concrétisations diverses par divers moyens liés à la corporéité des humains ou à la technologie. Un mime exprime de la culture avec son corps, tandis que le cinéma fait intervenir la médiation d'une technologie plus ou moins sophistiquée.

En dehors du signe linguistique, la signifiante mise en œuvre par la culture peut relever soit de la substance du contenu, soit de la substance de l'expression.

- S'agissant de la substance du contenu, on peut, par exemple, évoquer le rapport des humains à la foi religieuse. Ce rapport se situe au-delà du champ du langage. Ineffable, il fait partie de la culture.
- S'agissant de la substance de l'expression, on peut prendre comme exemple un morceau de musique instrumentale. Cette expression artistique relève de la substance de l'expression et appartient à une zone phonique amorphe. On a affaire ici à un fait culturel.

Cela dit, c'est par la langue, à travers les actes de parole, que les sociétés humaines sont inscrites dans la culture, c'est-à-dire dans une instabilité et une imprédictibilité, qui sont les conditions mêmes de l'historicisation. Il ne s'ensuit pas pour autant que la culture soit soumise au diktat de la langue. Elle comporte, une dimension ineffable, qui échappe à l'emprise totale du langage, ce qui constitue une véritable gageure pour l'anthropologue.

2. Prise en compte des deux binômes : langue vs parole, culture vs civilisation

De même qu'en langage chomskyien il y a une compétence, liée à la langue et une performance, liée à la parole, de même, il existe une performance culturelle et une compétence civilisationnelle. La compétence civilisationnelle, inhérente à la culture, est une intériorisation dans la conscience du sujet des règles qui génèrent les faits culturels, de la même manière que la compétence linguistique est une intériorisation que le locuteur a des règles qui génèrent la parole. En ce sens, la compétence civilisationnelle est implicite, coextensive et intrinsèque aux réalités culturelles. Tout comme la langue, la civilisation relève de la représentation. Cela justifie pleinement l'approche historique initiée par Braudel (1987).

La culture se définit comme étant un ensemble de relations, de perceptions, d'actions et de productions. Les relations s'établissent entre les sujets et le monde à titre individuel et/ou collectif. Elles s'accompagnent des productions matérielles et immatérielles (patrimoine), résultant de l'interaction avec le monde. Quant au monde, il est « tout ce qui arrive », selon la définition qu'en donne le philosophe Wittgenstein (1961). La civilisation, est une abstraction, une représentation opérée à partir du matériau primaire que constitue la culture, comme la langue l'est, à partir de la parole.

3. Approfondissement du rapport existant entre les deux binômes langue/parole et culture/civilisation

Les binômes langue-parole et culture-civilisation renvoient à des langages, mais il ne s'agit pas du même type de langage. Ils appartiennent, redisons-le, à des ordres sémiotiques différents. La langue-parole est tout à la fois autoréférente (elle peut référer à elle-même, à travers sa fonction dite métalinguistique) et alloréférente (elle renvoie à autre chose qu'elle-même dans le monde). La langue-parole est à la fois intérieure et extérieure à la culture-civilisation, la dimension d'extériorité lui permettant de dire la culture-civilisation.

Le rapport unissant langue et parole est déterminant : la langue n'opère que par le truchement de la parole, qui elle-même s'inscrit dans un continuum. La langue, contrairement à la parole, dont elle se détache, constitue une instance d'unification. De même, la culture, en tant également que continuum, est, contrairement à la civilisation, une instance de discontinuité. Nous sommes là dans un mécanisme circulaire en vertu duquel la culture est a-référente, c'est-à-dire qu'elle ne réfère à rien si ce n'est à travers la langue, laquelle, par le truchement de la parole, constitue une partie de la culture. On en conclura que la parole constitue un élément crucial du plan de la culture et, par voie de conséquence, du plan de la civilisation. La civilisation, constituant, une représentation à vocation stabilisante de la culture est exprimée exclusivement à travers la parole et ce, contrairement à la culture.

4. L'extension de l'analyse grammaticale des faits de langue aux faits de civilisation

Au-delà de la compétence linguistique et civilisationnelle, il existe une « métacompétence ». Cette métacompétence s'exprime respectivement à travers les procédures et les pratiques respectives de la science linguistique et de la science anthropologique. On comprend alors que son expression ait comme véhicule privilégié la langue. C'est donc seulement le signe linguistique qui sert à exprimer le plan de la civilisation et au-delà, celui relevant de la métacompétence anthropologique. Cela tient au fait que plan de la civilisation correspond à une représentation intellectuelle du plan de la culture. La question se pose maintenant de savoir comment il est possible d'étendre la description contrastive à un ordre de réalité autre que langagier.

La grammaire relevant du domaine de la compétence, il n'est pas possible d'établir une grammaire des faits de parole, lesquels relèvent de la performance, c'est-à-dire du niveau instable et imprévisible que constitue l'individu. Il n'est pas davantage possible, pour la même raison, d'établir une grammaire des faits de culture. Par contre, si la langue, en raison de son caractère de représentation, se prête à une description grammaticale, du coup, il n'y a pas de raison pour que le plan de la civilisation, y compris et surtout dans sa dimension anthropologique, ne se prête pas également à ce genre

d'approche. Après l'indication de quelques préalables utiles à la compréhension des enjeux d'une étude contrastive, mon propos vise à établir les données pouvant en permettre l'élaboration.

5. Préalables à l'étude contrastive : intellectualisme et immersion, deux approches différentes de l'apprentissage des langues.

La notion de grammaire contrastive occupe une place particulière dans la didactique des langues en ce sens qu'elle se situe sur le versant intellectuel et abstrait de cette discipline, par opposition à la notion d'immersion, qui au contraire, renvoie au contact concret, physique avec une réalité langagière donnée. Cette opposition, on le sait, met en perspective deux notions essentielles, mais différentes : celle d'acquisition et celle d'apprentissage des langues.

Je rappelle brièvement que l'acquisition des langues est le processus à travers lequel se réalise un bioprogramme – pour reprendre le concept de Bickerton (1984) – opérant dans une fenêtre de temps de quelques années au début de la vie des humains. Rappelons que, une fois la fenêtre fermée, si le sujet n'a pas eu de contact avec la parole d'autrui, il perd sa faculté langagière, comme en témoignent les expériences des enfants-loups. Quand on se situe au-delà de cette fenêtre normalement remplie, on sort du domaine de l'acquisition des langues dites maternelles pour entrer dans celui de l'apprentissage des langues dites secondes. Ce qui caractérise fondamentalement l'acquisition, c'est l'immersion dans la parole et c'est également ce qui en fait la qualité première, donc l'efficacité. On peut donc en conclure que plus un apprentissage fait intervenir l'immersion, plus il a de chance d'être efficace, sur le modèle de l'acquisition, même s'il en diffère au plan neurobiologique.

Dès lors, une approche intellectualiste du type de l'approche contrastive apparaît comme étant un complément, quand il n'est pas carrément un substitut de l'approche par immersion. Ce complément peut considérablement renforcer l'apprentissage, en optimisant ses potentialités. En effet, l'immersion dans le milieu n'est pas incompatible avec une intellectualisation des données issues de l'expérience d'immersion elle-même. Pourquoi ce qui est vrai pour le binôme langue-parole ne le serait-il pas également pour le binôme culture-civilisation ?

6. Principes et méthodes de l'analyse contrastive

La procédure contrastive, comme moyen d'accéder à la typologie des langues, demande un tri des faits de langue. Comme le dit Makaev (1969) :

[...] lorsqu'on trie les faits à utiliser en grammaire contrastive, il convient d'établir les invariants des niveaux correspondants de chacune des langues. Cette procédure se complique du fait

que les invariants d'un niveau dans une langue donnée peuvent ne pas être tels dans une langue dans une autre [...]. La mise en évidence des invariants de chacun des niveaux permettra de déterminer les traits essentiels pertinents du niveau en question ; cela, à son tour, permettra de dégager les procédés les plus typiques pour créer les modèles des unités constitutives et de leurs rapports entre elles.

L'objectif visé ici n'étant pas typologique, la comparaison contrastive à l'œuvre dans le présent article vise à établir, sous une forme systématique, les divergences et les convergences entre les langues. La grammaire contrastive peut, certes, travailler sur les relations de plus de deux langues entre elles. Cela dit, pour des raisons pratiques (et non pas méthodologiques), il convient de privilégier une mise en relation binaire des langues. Je propose une représentation graphique de l'analyse contrastive à partir d'un mécanisme que je qualifie de diasystème (ou matrice diasystémique). Cette représentation doit être la plus lisible possible et générer le maximum de données. Aussi sa spatialisation doit-elle faire appel à plusieurs champs complémentaires les uns par rapport aux autres. De manière très empirique, on peut envisager ce qui suit.

Un domaine présentatif

Il comporte plusieurs champs :

1. Le champ des thèmes linguistiques qui à l'intérieur d'un niveau d'analyse donné (phonologique, morphosyntaxique, lexical) font l'objet d'une évaluation contrastive (champ 1)
2. Le champ des indicateurs diasystémiques (champ 2)
3. Le champ qui regroupe l'indication des langues en contraste et leur caractérisation respective, au regard des indicateurs diasystémiques (champ 3). La conjonction des signes + et – suffit à déterminer le profil contrastif d'un indicateur).

Un domaine discursif

Il concerne le commentaire dont la vocation didactique permet d'exemplifier où de justifier les choix opérés (champ 4).

Ici, il n'est pas inutile de rappeler l'évidence selon laquelle

- les homologues sont définies par l'identité des signes positifs (+/+) et jamais par la paire négative (-/-), car on n'imagine pas de retenir des traits qui n'existent ni dans une langue ni dans l'autre).

- et le contraste par leur différence (-/+ ou +/-). Ainsi qu'on le verra ci-dessous, il arrive qu'une homologie +/+ induise une différence +/- ou -/+. Le signe ~ exprime, avec une valeur intermédiaire, le caractère facultatif d'un item.

7. Application aux langues et aux civilisations

7.1. Étude contrastive des langues²

Ce thème fait l'objet de la matrice diasystémique suivante.

Champ 1 : Thème : syntaxe du subjonctif

Champ 2 : Indicateurs systémiques

Champ 3 : Langues

	Français	Espagnol
1. Emploi courant du subjonctif imparfait	-	+
2. Existence de deux formes concurrentes de subjonctifs imparfait	-	+
3. Opposition révolu vs non révolu	-	+
4. Emploi du subjonctif dans subordonnée temporelle quand principale au futur	-	+
5. Emploi du subjonctif dans subordonnées hypothétiques quand principales au futur	-	+
6. Existence d'un subjonctif futur en diachronie	-	+
7. Subjonctif présent formé à partir de l'indicatif présent et imparfait formé à partir du passé simple	+	+
8. Emploi du subjonctif dans la principale après adverbess d'hypothèse	-	+
9. Opposition potentiel/irréel au subjonctif imparfait	-	~
10. Emploi du subjonctif présent dans subordonnées circonstancielles quand principale au futur	-	+
11. Existence de deux formes concurrentes de subjonctif imparfait	-	+
12. Emploi du subjonctif imparfait dans subordonnées circonstancielles quand principale au conditionnel	-	+
13. Emploi du subjonctif imparfait dans subordonnée de condition quand principale au conditionnel	-	+
14. Emploi du subjonctif imparfait avec valeur de conditionnel dans principale pour certains verbes fondamentaux (avoir/, /pouvoir/, /vouloir /)	-	+
15. Emploi du subjonctif imparfait avec valeur de plus-que-parfait dans subordonnées	-	+
16. Emploi du passé simple avec valeur de subjonctif imparfait pour verbes puissancielles	-	+
17. Indiscrimination des personnes 1 et 3 au subjonctif présent	+	+
18. Indiscrimination des personnes 1 et 3 au subjonctif imparfait	-	+
19. Distinction entre personne 1 indicatif présent et personne 1 subjonctif présent	+	+

Champ 4 : Commentaires

1. La concordance des temps, toujours très pratiquée en espagnol dans la langue courante, montre que la catégorie des temps reste vivace dans

la représentation du subjonctif espagnol. C'est pourquoi le subjonctif imparfait est employé très couramment.

2. Le subjonctif dit imparfait ou rétrospectif (car tourné vers le passé) qui peut porter indifféremment sur le passé, sur le présent ou sur l'avenir. Les deux formes du subjonctif imparfait –l'une en –ra (cantara), l'autre en –se (cantase) proviennent du même radical de perfectum que celui du passé simple et sont donc en affinité avec le passé. Elles ne sont pas néanmoins totalement interchangeables, la forme en –ra étant moins savante.
3. En espagnol, les formes du subjonctif présent ont conservé du latin la particularité de ne pouvoir décrire un moment passé, révolu, alors que le subjonctif français correspondant recouvre aujourd'hui l'infini du temps. C'est pourquoi le subjonctif imparfait est d'un usage courant.
4. Dans les subordonnées temporelles, l'espagnol emploie le subjonctif présent quand la principale est au futur (là où le français emploie le futur de l'indicatif) :

Quando te despiertes, ya será tarde (Quand tu te réveilleras, il sera déjà tard)

5. Dans une subordonnée hypothétique, le subjonctif imparfait est employé chaque fois que la principale est au conditionnel (là où le français recourt à l'imparfait de l'indicatif) :

Si fueras sincero, él lo sentiría (Si tu étais sincère, il le sentirait)

6. Le subjonctif dit futur : cette forme en –re (cantare) n'est plus employée dans l'usage courant depuis le XVII^e siècle et est donc perçue par le locuteur actuel comme une forme archaïque, Signalons qu'elle continue d'exister en portugais. Le subjonctif futur procède de la confusion de deux paradigmes latins, l'un subjonctif (AMAVÉRIM), l'autre indicatif (AMAVÉRO) qui, tous deux, suggéraient un contenu accompli. En effet, les deux paradigmes exprimaient le PERFECTUM. Pour cette raison, la forme en –re signifie la complétude virtuelle, puisque subjonctive et exprime nécessairement un procès subordonné au procès principal et notionnellement antérieur à celui-ci. On la retrouvait donc exclusivement dans les subordonnées temporelles introduites par des relateurs antériorisants tels que « si », « el día », « cuando », « después de que », etc.
7. En français et en espagnol, le subjonctif présent est construit à partir du présent de l'indicatif et le subjonctif imparfait sur celui du passé simple de l'indicatif
8. En espagnol, on a « Me lo dira cuando lo sepa » et en français : « Il me le dira quand il le saura »

9. En français, on a : « Même s'il pleut, j'irai me promener » et en espagnol : « Aunque llueva, iré a pasear ». Par contre, on aura en français obligatoirement le subjonctif : « Bien qu'il pleuve, je sors » et en espagnol : « Aunque llueve, salgo ».
10. Les deux formes de subjonctif imparfait, à savoir la forme en –ra et la forme en –se peuvent être versées aussi bien dans le plan du révolu que du non-révolu : elles sont insensibles à la distinction des époques, mais elles ne sont pas envisagées à partir du présent ou du futur. Bien que souvent considérées comme équivalentes aujourd'hui, même si la forme en –se tenue pour savante, tend à être moins usitée que la forme en –ra, il n'est pas erroné de dire que la forme en –ra a gardé plus d'irréalité que la forme en –se. On dira ainsi Quién supiera escribir ! (si je savais écrire !) et non pas *Quién supiese escribir !. Lorsque la perspective au contraire est très ouverte et acceptée, le locuteur recourt souvent à la forme en –se. Dans la langue classique, la forme en –se exprime un procès potentiel, non refusé, à la différence de la forme en –ra (qui exprime à l'origine un plus-que-parfait de l'indicatif) :

« Oh si tu amor ardiese

Tanto que mis entrañas abrasase! »

(Oh si ton amour pouvait me brûler au point

D'embraser mes entrailles !)

11. Le subjonctif peut apparaître en espagnol dans la proposition indépendante ou principale pour renforcer l'idée de doute. Ainsi devant « tal vez, acaso, quizá, quizás » (=peut-être), on peut trouver le subjonctif si le locuteur veut mettre l'accent sur la représentation hypothétique qu'il a de la réalité qu'il évoque. On comparera ainsi :

Tal vez viene mañana vs tal vez venga mañana (peut-être viendra-t-il demain)

12. Dans les subordinées circonstancielles, de même que dans les relatives à valeur circonstancielle (c'est-à-dire celles dont le procès est antérieur à celui de la principale), l'espagnol emploie le subjonctif présent quand la principale est au futur (là où le français emploie le futur de l'indicatif) :

Cuando te despiertes, ya será tarde (Quand tu te réveilleras, il sera déjà tard)

Se castigará a los alumnos que no sepan la lección (Parmi les élèves, seront punis ceux qui ne sauront pas leur leçon : il s'agit de relatives déterminatives et le recours au subjonctif

montre bien la difficulté qu'il y a à définir l'extension de l'antécédent : y en aura-t-il seulement un ?)

13. Dans une subordonnée de condition, le subjonctif imparfait est employé chaque fois que la principale est au conditionnel (là où le français recourt à l'imparfait de l'indicatif) :

Si fueras sincero, él lo sentiría (Si tu étais sincère, il le sentirait)

14. Pour les verbes fondamentaux tels que haber, poder, querer (avoir, pouvoir, vouloir), le subjonctif imparfait (hubiera, pudiera, quisiera) peut être employé avec la valeur d'un conditionnel :

Quisiera [au lieu du conditionnel *querría*] *yo que te fueras con él* : je voudrais que tu partes avec lui

15. Il n'est pas rare de trouver dans les subordonnées le subjonctif imparfait en –ra en lieu et place d'un plus-que-parfait de l'indicatif : despertara pour había despertado. Parfois même, on trouve la forme en –se dans ce type d'emploi, ce qui est relativement récent, car si cet emploi peut s'expliquer pour la forme en –ra du fait qu'elle représentait au moyen âge et à l'époque classique, un plus-que-parfait de l'indicatif, il est plus difficilement justifiable pour la forme en –se. Il faut évoquer alors un effet de contamination analogique.
16. Les verbes puissanciers (poder, deber) expriment en eux-mêmes l'irréalité, le doute et la virtualité. Ils peuvent donc se passer du subjonctif dans certaines formulations, auquel cas le passé simple de ces verbes (pudo, debió) peut être employé avec la valeur d'un subjonctif imparfait (pudiera, debiera).
17. 18) et 19) en espagnol, il est intéressant d'aborder le subjonctif sous l'angle de la sémiologie de la personne. L'imparfait de l'indicatif, le conditionnel, le subjonctif (présent, imparfait et futur) ont la particularité de ne pas différencier les personnes 1 et 3, contrairement aux présent, futur et passé simple de l'indicatif où le MOI se distingue du IL au niveau des grammèmes verbaux et s'affirme en tant que locuteur. On opposera ainsi :
- absence de discrimination des personnes 1 et 3
 - subjonctif : personnes 1 et 3 : -e/-e; -ra/ -ra; -se/-se
 - imparfait/conditionnel : personnes 1 et 3 : ía/ía
 - discrimination des personnes 1 et 3
 - présent : personne 1 : o/ personne 3 : a/e
 - futur : personne 1 : é/personne 3 : á
 - passé simple; personne 1 : é/i; personne 3 : ó/ió

7.2. Étude contrastive des civilisations

Pour le contraste relatif aux civilisations, voici la proposition.

Champ 1 : Thème : carte d'identité contrastée de Porto Rico et de la Martinique

Champ 2 : Indicateurs systémiques

Champ 3 : Pays

	Porto Rico	Martinique
1. Critère géographique de superficie	+	-
2. Critère géographique favorable	+	-
3. Colonisation de peuplement	+	-
4. Inscription dans plusieurs matrices culturelles	+	+
5. Plusieurs matrices européennes	+	+
6. Prédominance numérique des Afro-descendants	-	-
7. Émergence artistique et littéraire des Afro-descendants		
8. Multilinguisme	+	+
9. Régime de diglossie	-	+
10. Émergence d'une langue intermédiaire	+	-
11. Rupture historique d'avec une métropole	+	-
12. Dépendance politique	+	+
13. Autonomie interne	+	-

Champ 4 : commentaires

1. Le critère de superficie s'inscrit dans le discours géographique généralement admis. Une distinction est en effet établie entre les Grandes et les Petites Antilles. Cette terminologie comporte une valeur axiologique sous-jacente qui serait totalement absente si les Antilles avaient été distinguées par une autre opposition du genre : Antilles du Nord et Antilles du Sud.
2. Le terme « favorable » tire son sens de cette axiologie sous-jacente. Il correspond à la notion de « grand », alors que la notion de petitesse renvoie au qualificatif opposé (défavorable). Il s'agit là d'une connotation et non pas d'une assignation.
3. La colonisation de peuplement s'oppose à la colonisation de comptoir et génère une évolution différente.

4. Les matrices culturelles sont nombreuses, et se réfèrent à l'Europe (pour les dimensions hispanophone et anglophone) et à l'Afrique. La notion de matrice culturelle est intéressante parce qu'elle correspond au concept selon lequel les civilisations caribéennes ont été générées à partir de matrices originelles. Un ouvrage tel celui d'Augier (1964) est de ce point de vue très suggestif. Il est d'ailleurs convenu, à la suite de Wagley (1975), de distinguer trois aires culturelles historiques : l'Euro-Amérique, l'Indo-Amérique et l'Amérique des plantations.
5. Pour ce qui est de l'Europe, on a les dimensions hispanophone et anglophone.
6. Les Afro-descendants, descendants donc des esclaves, ont un impact culturel en rapport avec leur nombre.
7. Cet impact culturel s'exprime dans l'art en général et la littérature en particulier. Le mouvement de la Négritude n'a pas touché tous les pays de la Caraïbe.
8. Le multilinguisme désigne le fait que dans une même communauté linguistique le nombre de langues utilisées dépasse l'unité. À Porto Rico, fonctionnent espagnol et anglais et à la Martinique, créole et français
9. Le régime de diglossie caractérise une situation sociolinguistique où il existe une inégalité de fait dans le statut des langues en présence, le bilinguisme caractérisant une égalité. À Porto Rico l'espagnol n'est pas en situation d'infériorité par rapport à l'anglais (comme le français l'est au Canada) et comme le créole l'est, à la Martinique, par rapport au français.
10. À la Martinique, il y a bien un français créolisé, mais cette variété ne connaît pas une émergence particulière, contrairement à Porto Rico, où la langue intermédiaire que constitue le **spanglish** semble présenter des signes d'émergence.
11. Porto-Rico est passé de colonie espagnole à une situation de rupture avec sa métropole espagnole, même si aujourd'hui, cette île constitue un territoire rattaché aux É.-U.. À la Martinique, au contraire, il n'y a jamais eu de rupture d'avec la métropole française.
12. Il y a une dépendance politique effective de Porto Rico par rapport aux É.-U. et de la Martinique par rapport à la France. L'existence de partis indépendantistes, quels qu'en soit l'importance et l'impact, dans ces deux pays, constituent des arguments justifiant ce point.
13. Porto Rico bénéficie d'une autonomie interne, ce qui n'est pas le cas de la Martinique.

Conclusion

Il apparaît urgent de développer dans les systèmes éducatifs caribéens des approches contrastives conjointes des langues et des civilisations. Ces études doivent se faire sur le mode de la réciprocité, seule garantie d'une prise de conscience par les Caribéens de leur appartenance à une communauté en devenir qui dépasse le simple cadre géographique. Les éléments contenus dans

la présente intervention devraient aussi pouvoir donner lieu à un approfondissement et une amplification utiles à la didactique générale des langues et civilisations.

Bibliographie

Augier, F. R. (1964). *The making of the West Indies*, Longmans.

Bickerton, D. (1984). « *The language bioprogram hypothesis* », *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 7, p. 173-221.

Braudel, F. (1987). *Grammaire des civilisations*, Paris, Arthaud-Flammarion.

Makaev, E. A. (1969). « Les rapports entre grammaire comparée, grammaire contrastive et grammaire typologique », dans *Langages*, vol. 4, n° 15, p. 32-42.

Morin, E. (2001). *L'identité humaine. La Méthode 5. L'humanité de l'humanité*, Paris, Seuil.

Wagley, C. (1975). « Une aire culturelle : l'Amérique des plantations », dans J. Benoist (éd.) *Les sociétés antillaises*, Centre de Recherches Caraïbes, Montréal, p. 31-45.

Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus*, London, Routledge et Kegan Paul Ltd.

¹ Morin (2001) définit la culture de la façon suivante : « La culture est constituée par l'ensemble des habitudes, coutumes, pratiques, savoir-faire, savoir, règles, normes, interdits, stratégies, croyances, idées, valeurs, mythes, rites, qui se perpétuent de génération en génération, se reproduit en chaque individu, génère et régénère la complexité sociale. La culture accumule en elle ce qui est conservé, transmis, appris et elle comporte principes d'acquisition, programmes d'action. Le capital humain premier, c'est la culture. L'être humain serait sans elle un primate du plus bas rang ».

² Je dois à ma collègue hispaniste, la professeure Corinne Mencé l'approfondissement et l'amplification des champs 3 et 4 de ce diasystème français-espagnol.

Langue-culture et représentations : quel rapport dans l'enseignement des langues étrangères?

Brigida Ticiane Ferreira Da Silva, Université de Franche-Comté, France

1. La facette culturelle de la langue

L'enseignement est un des moyens à travers lesquels émerge l'imaginaire, les représentations. Cependant, c'est tout d'abord grâce à la langue que nous véhiculons nos représentations, nos impressions sur l'autre, mais elle n'est pas le seul moyen. Le discours est aussi un moyen à travers lequel s'expriment nos valeurs, nos croyances, nos représentations. Pour le dire autrement,

[...] ce ne sont pas les mots dans leur morphologie, ni les règles de syntaxe qui sont porteur de culturel ; ce sont **les usages** que les communautés font de ces mots, les manières d'utiliser la langue pour raisonner, pour raconter, pour blaguer, pour ordonner, pour persuader, pour séduire (Charaudeau, 1990, p. 49).

Si la langue était pleinement équivalente à la culture, les cultures brésilienne et portugaise devraient être semblables. Il est important de dire que cette idée était diffusée par les élites intellectuelles du XIX^e siècle, quand le nationalisme prédominait en Europe.

Il faut donc associer discours et culture. Or, nous constatons que le portugais parlé par les Brésiliens diffère de celui pratiqué au Portugal. Ces deux pays rapprochés par des circonstances sociohistoriques ont construit au fil du temps des parcours culturels différents, ce qui a contribué, surtout au Brésil, à la naissance d'une langue portugaise porteuse d'une identité nationale qui sert non seulement à l'unification culturelle, mais aussi à l'intégration sociale des Brésiliens.

Mais, c'est à travers la langue que se construit aussi la mémoire collective d'un groupe, la transmission du savoir, de son patrimoine culturel. Pour Sapir (2001, p. 251), le langage « est lié à l'assemblage de coutumes et de croyances qui est un héritage social et qui détermine la trace de nos existences s ». C'est grâce à la fonction cumulatrice¹ de la langue que nous avons des traces de notre existence, car elle sert de dépôt de l'ensemble de nos valeurs et de nos représentations partagées par notre entourage (Lefebvre, 1966). Cela assure la cohérence et la permanence de nos représentations, qui accompagnent le changement de la langue, permettant ainsi, l'unité des générations et la continuité culturelle. De cette manière, nous pouvons dire que la langue

contribue à la préservation du passé et des traditions, en même temps, elle s'adapte à l'histoire et aux changements sociaux.

Dans certaines sociétés, où l'écriture n'est ni employée ni développée, la langue devient le seul moyen pour préserver le passé, conserver les traditions anciennes et ainsi construire une mémoire collective. Dans ce sens, elle assume une double dimension : une dimension subjective, où elle devient, pour chaque individu, le seul moyen pour accéder à la culture et une dimension objective, qui permet à la culture d'exister grâce à l'individu qui la transmet et la construit en tant qu'un ensemble de significations, plus précisément, de représentations (Greimas, 1970). Ainsi, nous estimons que l'univers culturel, en tant que réalité sociale vécue, se manifeste comme la « structure connotative d'une langue » (Michaud et Edmond, 1981, p. 146), c'est la langue qui donne sens à la culture à travers les connotations qu'elle véhicule.

Pourtant, il nous semble que l'élaboration de l'expérience vécue s'effectue, en grande partie sous forme verbale. Elle est le réseau symbolique au travers duquel nous signifions la réalité. Elle contribue, par les mécanismes de classification et de catégorisation, à ordonner la multiplicité de nos expériences et à orienter notre perception de la réalité. F. Boas, E. Sapir et B.L Whorf sont les représentants les plus connus d'un courant américain d'anthropologie linguistique. Leurs thèses, parfois contestées pour leur caractère partiel, ont eu le mérite de mettre en relief l'étroite relation qui existe entre la langue, la perception du monde et sa représentation mentale. Ainsi « nous découpons la nature selon les voies tracées par notre langue maternelle. Les catégories et les types que nous isolons du monde des phénomènes ne s'y trouvent pas tels quels, s'offrant d'emblée à la perception de l'observateur » (Whorf, 1969, p. 125).

Donc, c'est à travers notre langue maternelle que nous explicitons toutes les nuances et les connotations, tous les plis de la culture. Elle est notre mémoire affective. Chaque mot prononcé ouvre des souvenirs et les images du passé surgissent. Notre vie se dévoile avec les mots. Notre langue maternelle qui nous accompagne dès la petite enfance témoigne de nos expériences, de nos sentiments. Par ailleurs, une langue étrangère n'est pas porteuse de notre subjectivité. La relation qu'on entretient avec elle est construite consciemment, c'est-à-dire qu'on peut décider de l'intensité du rapport entretenu, selon notre niveau de motivation. Tandis que dans notre langue maternelle, ce rapport est construit malgré nous. En didactique des langues, il est important de savoir distinguer le rapport de l'apprenant avec sa langue de celui qu'il construira avec la langue cible. L'enseignant ne peut pas envisager son enseignement sans en tenir compte, car il est le médiateur non seulement culturel, mais aussi linguistique. C'est lui qui guidera l'apprenant dans la construction de sa relation avec la langue étrangère.

Avant même de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant, ainsi que l'enseignant, ont déjà des représentations sur cette langue et la relation qui sera construite avec la langue étrangère dépendra fortement de leur niveau d'intérêt et de la motivation qu'ils portent à cette langue. Comme l'observe Gohard-Radenkovik (2004, p. 33), « les langues sont en train de devenir des compétences à profil professionnel », ce qui requiert des professionnels bilingues ou trilingues, afin de pouvoir entretenir des relations commerciales avec d'autres pays et de cette manière, élargir leurs rapports culturels. C'est pourquoi la langue peut offrir une précieuse voie d'accès à la culture. S'adapter à une culture étrangère reviendra donc, pour une grande part, à assumer la langue qui en est le support.

2. L'interdépendance langue-culture

Les liens qu'entretiennent la langue et la culture sont donc, complexes et importants en didactique des langues. La réflexion sur la langue provoque souvent une réflexion parallèle sur la culture et vice-versa. « L'individu est habitué à voir le monde à travers les mots utilisés par sa culture » (Tarin, 2006, p. 57). Il en est ainsi du riz pour un Français et un Brésilien et de la pomme de terre pour un Belge et un Bolivien. Chacun porte des regards différents aux mots selon leur importance au sein de sa culture.

Pour Saussure (1995, p. 24), le langage a un côté individuel et un côté social et l'on ne peut concevoir l'un sans l'autre. Donc, la langue se nourrit et se construit au sein des interactions sociales et culturelles :

Ainsi, la langue est définie par la communauté et réciproquement [...] Traditionnellement, au moins en Occident, grammairiens et linguistes posent l'existence, sous-jacente à la diversité des pratiques observables, d'un système abstrait de régularités qui serait commun à l'ensemble des locuteurs d'un idiome donné, système qu'ils dénomment grammaire, langue ou compétence et donc, l'actualisation, variable selon les individus et les circonstances, permettrait de rendre compte des diversités (Besse, 1987, p. 11)

La mise en évidence du rapport langue et diversité sociale et culturelle est très claire dans le point de vue de Saussure et réaffirmé par Henri Besse à travers sa conception de la langue. Ceci étant, pour nous, étudier les relations entre la langue et la culture peut éclairer certains points : le premier est d'ordre *pragmatique*. Étudier une culture déploie le contexte dans lequel une langue se pratique, situe la langue dans son univers socioculturel. Deuxièmement, cette relation peut être appréhendée à un niveau *méthodologique* : la connaissance, par l'enseignant, qu'il existe des affinités étroites entre une langue et une

culture et que l'exploitation de ces affinités peuvent être un moyen de compréhension privilégié d'une culture.

Dans ce sens, Lévi-Strauss (1996, p. 78-79) fournit un fil conducteur afin de mieux comprendre les affinités qui existent entre la langue et la culture. Il envisage cette relation entre linguistique et anthropologie sous trois aspects, exposés dans les prochains paragraphes.

2.1 Le langage est d'abord un produit de la culture

Une langue exprime une culture, car elle est porteuse de ses systèmes symboliques. Elle reflète certaines caractéristiques de la société. Un seul mot peut porter le contenu d'une culture. Il est clair que le vocabulaire utilisé par une société est étroitement lié à ses modes de vie, à ses mœurs, à ses techniques. Au Brésil, nous remarquons nettement l'influence amérindienne sur la langue portugaise, notamment dans la région nord. Des mots d'origine indienne (« Tupi-guarani ») sont très présents dans l'environnant langagier des Brésiliens dont :

- des noms de fruits : *biribá, tucumã, taperebá, miriti...*
- des noms propres et des prénoms : *Juraci, Pitanga, Sucupira, Iracema...*
- des noms de lieux : *Ipanema, Paraíba, Maracanã, Jurunas, Caripunas...*
- des noms d'animaux : *jacaré, piranha, sabiá, uirapurú...*

Lorsqu'on croise un Brésilien - si l'on connaît bien la culture brésilienne - si l'on veut identifier la région dont il est originaire, il suffit de faire attention à sa manière de parler et au vocabulaire qu'il utilise. Chaque région du Brésil est porteuse de modes de vie particuliers et produit un langage propre, des mots typiques. Ainsi, les « sulistas » (originaires du sud du Brésil), sous l'influence européenne, ont emprunté des mots d'origine allemande, polonaise, italienne et les ont inclus dans leur langage. Nous pouvons dire que chaque région, selon les influences culturelles reçues, a construit au fil du temps une manière de parler, qui serait porteuse du culturel. Selon Charaudeau (2001, p. 343), ce sont « les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter, pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire » qui différencient chaque communauté.

2.2 Le langage est une partie de la culture

Il en constitue un aspect. Il en représente l'un des éléments dont la connaissance est indispensable pour ceux qui désirent pénétrer vraiment dans une culture étrangère et dépasser le niveau exotique et superficiel. Il nous semble évident que la langue soit un « élément » important de la culture, cependant, nous ne pouvons pas réduire une culture à une langue. Tous les autres éléments : la religion, les sciences, le folklore, les techniques coopèrent aussi à la construction de l'ensemble culturel. Il nous a paru important de faire

cette mise au point afin de bien reconnaître la place et le rôle de la langue au sein d'une culture, surtout si la langue est le seul moyen de transmission de la mémoire collective dans les « cultures de l'oralité » par exemple. L'invention de l'écriture et ensuite de l'imprimerie ont accru les capacités de conserver et de diffuser les caractères culturels des sociétés avec ceux qui partagent leur langue. Donc, le langage écrit est devenu le véhicule par excellence de la plupart des acquis culturels. Grâce à l'écriture, la culture codée, conceptualisée peut être transmise sans qu'intervienne ce contact direct entre les hommes requis, comme une condition essentielle, par l'oralité. Mais, de nos jours, une autre révolution s'opère dans les modes de transmissions culturelles, celle du développement des moyens de communication de masse qui, en peu de temps, ont le pouvoir de transmettre une information aux quatre coins du globe. L'une des capacités des moyens est de modifier profondément la nature même du langage. Nous y observons une prédominance de l'oralité, cependant, elle est fortement influencée par le style propre de média. Internet coopère aussi à l'homogénéisation du langage, ainsi qu'à créer une nouvelle manière de communiquer sans que le contact physique soit nécessaire. Ainsi, nous voyons naître divers moyens à travers lesquels nous pouvons prendre conscience de l'existence d'une culture. Dans une classe de langues, il est important de dire que ces moyens de communication de masse influencent aussi la construction de représentations des apprenants et des enseignants sur une culture étrangère. C'est pour cette raison que l'enseignant doit avoir des connaissances affinées sur la culture dont il est le représentant en classe, afin de pouvoir distinguer les représentations stéréotypées véhiculées par les médias.

2.3 Le langage est enfin une condition de la culture

C'est à travers le langage que l'individu acquiert la culture de son groupe, permettant ainsi de la transmettre et de conserver certains de ses aspects. C'est cette acquisition qui l'intègre à une culture et à la société. Nous observons ce processus d'acquisition et d'intégration clairement à travers les « questions » posées par l'enfant. Dans les questionnements de l'enfant s'exprime le désir de connaître. C'est la première manifestation du lien social constitutif de la culture. Parallèle à cette acquisition de l'enfant à travers le langage se construit, en même temps, sa vision du monde, qui n'est pas un simple enregistrement d'informations, mais une construction active de l'esprit, de sa personnalité. Avec ce processus progressif de construction mentale, de maturation de l'individu, se construit simultanément le langage, ce qui le rend « humain » et la langue, ce qui détermine son appartenance à sa culture. Ainsi, nous pouvons dire que la culture qu'il reçoit, avec l'ensemble des caractères héréditaires, engendre progressivement un comportement, une manière de s'exprimer qui lui sont propres, sa parole. Cela rejoint notre idée développée précédemment selon laquelle chaque région du Brésil est porteuse

d'une manière de vivre, d'un parler unique, qui se manifeste à travers le lexique et ses racines profondes, la parole.

Il nous semble important de souligner que le langage, ne se résume pas à sa capacité de nommer des objets physiques ou culturels; il est le médiateur qui permet leur constitution; il est plus que le reflet de la réalité, il devient la condition même du rapport entre l'homme et le monde symbolique. Ce rapport est construit dans la langue et la culture maternelles à travers la transmission de ce que Zarate (1986) nomme infiniment petits des apprentissages sociaux. Dans une langue-culture étrangère, l'apprenant, vu qu'il n'est pas en constant contact avec « l'épaisseur » de la culture étudiée, ne dispose pas de ces mécanismes sociaux afin de l'aider dans l'appropriation de la langue-culture étrangère. Dans ce sens, Martinet (2003, p. 12) avance qu'« apprendre une langue étrangère, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communication linguistique ». L'apprenant doit faire face, lors de son apprentissage, à une véritable altérité non seulement culturelle, mais aussi linguistique. Il ne suffit pas, par exemple, de traduire mot à mot la phrase du portugais : « Ele é negro » [Il est nègre] pour désigner la couleur de peau d'une personne au Brésil, ce qui serait péjoratif en France ou en Guyane française. Il faut connaître les nuances qui existent dans une langue étrangère ainsi que les différents usages des mots selon les cultures.

Dans cette même perspective, Zarate, dans son ouvrage *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, aborde les différences lexicales entre langues relatives à une aire culturelle particulière. Dans son rapport conclusif sur les particularités lexicales de la langue d'une tribu d'Indiens et de celle des Esquimaux, elle constate que :

[...] leurs lexiques ne sont pas superposables termes à termes.
Les langues ne constituent pas des reflets homologues d'une
réalité universelle ; chacune est façonnée par l'expérience
propre d'une communauté (Zarate, 1994, p. 27).

3. Le lien langue-culture au niveau lexical

Nous ne pouvons pas séparer la langue de la culture, car elle en est fortement imprégnée. Cependant, elle ne l'est pas de manière uniforme. Les mots, en tant que « passeurs » de significations d'une culture, sont pénétrés par certains contenus culturels qui s'y déposent, ajoutant ainsi, une autre valeur à leur signification ordinaire, c'est ce que Galisson (1991) appelle C. C. P. (Charge Culturelle Partagée), c'est-à-dire, des mots porteurs d'implicites culturels compris par l'immense majorité des locuteurs natifs d'une langue. Certes, tous les mots sont culturels, mais certains les sont plus que d'autres. Par exemple,

n'importe quel Français de France sait que la « carotte » rend plus aimable, donc, elle est considérée comme un mot à C.C.P., car cet implicite est partagé par les Français. Cependant, les Brésiliens n'attribuent pas au mot « carotte » la même charge culturelle. Nous observons que la charge culturelle portée par les mots varie selon les cultures. Les mots sont des réceptacles fidèles des significations culturelles produites au sein des pratiques sociales d'un groupe. Le partage de ces implicites soude l'appartenance de l'individu à son groupe ou au contraire l'en exclut. Une langue, est bien comme l'affirme Martinet (2003, p. 20) « un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans chaque communauté ».

Comment ne pas évoquer à ce sujet l'apport de mots étrangers à la langue portugaise parlée au Brésil, notamment, ceux d'origine française qui témoignent de la relation franco-brésilienne. Cette relation culturelle a laissé des traces dans la langue portugaise : *abajur, balancê, bibelô, bidê, cabaré, carrossel, chalé, chique, clichê, creche, dossiê, filé, glacê, godê*. Ces mots reflètent la forte influence française du XVII^e au XIX^e siècle subie par la société brésilienne, surtout l'élite, qui construisait son identité sur les valeurs européennes. La langue porte donc l'empreinte des événements et des mutations des modèles culturels qui sont intervenus ou interviennent dans la mémoire du groupe qui la parle. Mais, n'oublions pas les langues minoritaires au Brésil, comme celles parlées par les tribus indiennes en voie de disparition à cause de l'influence importante de l'homme « blanc » et qu'avec ces langues disparaîtront aussi les légendes, les traditions, les musiques, la mémoire de ces peuples² (Key, 1998).

Ainsi, chaque langue dispose de mots dont la charge culturelle est particulière et unique au groupe qui la véhicule et la partage : ceux qui ne parlent pas cette langue ne peuvent pas partager les valeurs culturelles implicites qui soudent les individus de cette culture. Nous pensons ici aux nombreuses formules et expressions utilisées par les Brésiliens telles que « Deus te acompanhe » (Que Dieu t'accompagne) que l'on dit à une personne sur le point de partir ou « Que Deus te abençoe » (Que Dieu te bénisse), expression utilisée souvent par les parents à l'adresse des enfants. Ces expressions, complètement intégrées dans les échanges entre Brésiliens évoquent le caractère religieux de la langue portugaise, reflet de la prédominance de la religion chrétienne au Brésil. Mais, elles sont surtout le résultat d'une organisation particulière du mode de pensée brésilien, qui mélange religion et vie sociale. Cette appréhension du monde diffère de celle d'un Français de l'Hexagone vivant dans une république où priment les principes de laïcité, basée sur la séparation de la religion et de l'état. Un Français peut comprendre la signification de ces formules, mais les intégrera difficilement dans son expérience personnelle du monde et ne les utilisera pas naturellement dans son vocabulaire habituel.

Nous pouvons citer aussi la Guyane française, en tant qu'espace francophone, qui utilise la langue française comme langue de communication, mais qui possède d'autres habitus, d'autres références culturelles qui diffèrent de celles des Français de France. Les mots, les expressions françaises interprétées par un Guyanais auront des significations différentes de celles véhiculées en France, car les modes de vies des Guyanais diffèrent de celles des Français de l'Hexagone, qui ont été exposés à d'autres réalités sociales et culturelles. N'oublions pas la langue créole³ parlée en Guyane française, souvent auto-identifiée *guyanais*, et qui sert comme une affirmation de leur identité culturelle. De ce fait, à travers la langue parlée par un peuple transparent les caractères propres à une nation, ce qui réaffirme le lien étroit entre langue-culture, point important dans la compréhension et connaissance d'une culture étrangère, par conséquent, de l'autre/Autre.

Conclusion

Dans l'enseignement des langues-cultures étrangères, il est important d'attirer l'attention de l'apprenant sur la diversité culturelle et linguistique qui existe dans toutes les cultures et que les mots, les expressions, les proverbes utilisés au sein de son groupe peuvent être interprétés autrement si traduits dans d'autres langues. La reconnaissance d'autres altérités à travers l'étude du rapport langue-culture au niveau lexical, se révèle efficace à plusieurs niveaux : d'abord, dans la compréhension et reconnaissance des implicites culturels véhiculés par la culture maternelle des apprenants, car ces derniers, en tant que natifs de la culture « ne sont conscients ni des modèles culturels ni des implicites qui déterminent les rapports entre les individus, qu'ils véhiculent donc à leur insu » (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 113). En d'autres termes, ils ont incorporé des manières d'être, des *habitus* (Bourdieu, 1980) qui se manifestent à travers le parler, l'usage des mots, les expressions. Deuxièmement, l'étude étroite de la relation langue-culture développe chez les apprenants une autre façon d'envisager la langue : comme un système de structures susceptibles d'utilisations différentes en fonction des peuples qui les parlent. Cela leur permettra de comprendre que même si plusieurs pays utilisent la même langue de communication, la CCP des mots, des expressions de cette langue ne seront pas les mêmes, car chaque pays a ses particularités lexicales, qui traduisent, par excellence, les différences des représentations et surtout leur manière de voir le monde.

Bibliographie

- Besse, H. (1987). « Langue maternelle, seconde et étrangère », *Le français aujourd'hui*, n° 78, p. 9-15.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Collomb, G. (2000). « Entre ethnicité et national : à propos de la Guyane », *Socio-Anthropologie*, n° 6, < <http://socio-anthropologie.revues.org/113>>.

- Carelli, M. (1993). *Cultures croisées : histoires des échanges culturels entre la France et le Brésil de la découverte aux temps modernes*, Paris, Nathan.
- Charaudeau, P. (2001). « Langue, Discours et Société », *Revue Études de linguistique appliquée*, n° 123-124, p. 341-348.
- Charaudeau, P. (1990). *L'invention du quotidien. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- Debyser, F. (1967). « Le rapport langue-civilisation aux débutants », *Le Français dans le Monde*, n° 48.
- Galisson, R. (1988). « Culture et lexiculture partagées : Les mots comme lieux d'observation des faits culturels », *Revue Études de linguistique appliquée*, janvier-mars, n° 69, p. 79-90.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, 2^e éd., Berne, Peter Lang.
- Greimas, A. J. (1970). *Du sens. Essai sémiotique*, Paris, Seuil.
- Key, P. (1998). *Les Clés de l'actualité*, du 20 au 26 juin.
- Lefebvre, H. (1966). *Le langage et la société*, coll. *Idées*, Paris, Gallimard.
- Lévi-Strauss, C. (1996). *Race et Histoire*, UNESCO, Paris, éd. Gonthier
- Lezy, E. (2000) *Guyanes, Guyanes : une géographie sauvage de l'Orénoque à l'Amazonie*, Paris, Belin.
- Martinet, A. (2003). *Éléments de linguistique générale*, 4^e éd., Paris, Armand Colin.
- Michaud, G. et M. Edmond (1981). *Vers une science des civilisations*, Paris, Éd. Complexe.
- Sapir, E. (2001). *Le langage : introduction à l'étude de la parole*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*, Paris, Grande Bibliothèque Payot.
- Tarin, R. (2006). *Apprentissage, Diversité culturelle et Didactique : Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Paris, Éd. Labor.
- Whorf, B. L. (1969). *Linguistique et Anthropologie : essai*, Coll. Grand Format Médiations (Trad. de l'anglais par Claude Carmen).
- Zarate, G. (1994). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Crédif.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère dans Recherche et application*, Paris, Hachette.

Revue :

A herança francesa, 2005 *Historia viva*, n° 9.

Site :

<http://socio-anthropologie.revue.org/document113.html>

¹Cf. l'ouvrage de Mario Carelli (1993) *Cultures croisées : histoires des échanges culturels entre la France et le Brésil de la découverte aux temps modernes*, Paris, Nathan et *A herança francesa*, 2005, in revue *Historia viva*, n° 9.

²À ce sujet, nous citons un article intéressant, objet d'une communication présentée au Séminaire organisé par le *Centre de Mémoire de la Faculté d'Éducation de l'UNICAMP* (Université de l'État de São Paulo) : « *As múltiplas faces da memória : territórios e cenários das lembranças* », mars, 2003 (« Les multiples facettes de la mémoire : territoires et scénarios des souvenirs »). Marie Onice Payer, linguiste, auteur de cet article et d'une thèse sur la « mémoire de la langue » (PAYER, 1999) renvoie à la mémoire discursive en rapport avec la langue, c'est-à-dire, en substance, à la permanence de traits linguistiques spécifiques dans un contexte minoritaire et la difficulté du sujet, de nos jours, à se situer face à une double temporalité et représentation. Cette mémoire serait pour nous, « la mémoire intrinsèque » de la langue qui absorbe depuis ses origines l'évolution d'un peuple, d'une société, avec ses multiples composants. Le portugais du Brésil, par exemple, renvoie aux origines du peuple brésilien (colonisation) à son métissage (lexique indigène, africain, européen et nord-américain), à sa construction (syntaxe), ce qui le différencie fondamentalement du portugais de Lisbonne. Ce qui reste de la langue ancienne seraient donc les « miettes de la langue », résultant de l'histoire du peuple et de la langue elle-même. Pour cette raison, de nombreux linguistes considèrent que la plupart des langues disparaîtront par l'assimilation des groupes dans une plus grande population et, avec elle, les cultures qu'elles représentent. Cette position pessimiste, cependant, est atténuée par l'absorption du phénomène récent résultant de la globalisation où il paraît que, paradoxalement, les cultures régionales et mêmes les « micro-cultures » ont tendance à ressurgir et à se renforcer.

³Appelée localement *patois*, est un créole à base française, actuellement soumis à une intense francisation. Le lexique en particulier converge vers le français de Guyane. On y trouve des mots d'origine portugaise, qui s'expliquent par la proximité du Brésil et la présence portugaise en Guyane pendant quelques années. Ainsi que des mots d'origine africaine et amérindienne. Les créolophones sont le groupe le plus important en Guyane, issus du métissage entre Africains et Français. Cf. Collomb, 2000, « Entre ethnicité et national : à propos de la Guyane », revue de *Socio-Anthropologie*, n°6 ou consulter le site : <http://socio-anthropologie.revue.org/document113.html> et Lezy E., 2000, *Guyanes, Guyanes : une géographie sauvage de l'Orénoque à L'Amazonie*, Paris, Belin.

Intégration d'outils audiovisuels dans l'enseignement de l'argumentation en FLE au secondaire algérien

Radia Touati, Université Abderraman Mira, Béjaïa, Algérie

Introduction

Dans la présente contribution, nous proposons de décrire une expérimentation qui s'inscrit dans le cadre de travaux pratiques destinés aux élèves du secondaire algérien. L'expérimentation en question consiste à déterminer comment les outils audiovisuels sont exploités dans le cadre de l'enseignement du discours argumentatif en FLE.

En effet, l'image et le son sont utilisés dans le processus d'apprentissage, car ils sollicitent des habiletés qui sont des activités procédurales pouvant être utilisées dans l'accomplissement des tâches spécifiques d'apprentissage : résumer, structurer, décrire, émettre des hypothèses, ou défendre des points de vue (argumenter) à partir de ce qui est vu et entendu. On sait que l'argumentation occupe une place de choix dans le programme du secondaire. Cette importance découle du fait que l'autre objectif de l'enseignement du FLE en Algérie réside dans la préparation des apprenants à pouvoir s'exprimer dans des situations diverses auxquelles ces derniers seraient confrontés soit à l'école ou en dehors de celle-ci. De ce fait, maîtriser le discours argumentatif (à l'oral comme à l'écrit) sera son plus grand atout lors de ses rendez-vous de recrutement, après tout, argumenter c'est « adresser à un interlocuteur un argument, c'est-à-dire une bonne raison, pour lui faire admettre une conclusion et l'inciter à adopter les comportements adéquats » (Plantin, 1996).

Pour répondre à ces questionnements, nous supposons d'abord que les supports tiennent, en effet, une place dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, mais que celle-ci reste réduite, en particulier quand il s'agit de l'enseignement du discours argumentatif. Nous supposons également qu'une pratique de l'audiovisuel basée sur des documents médiatiques pourrait développer de façon profitable les compétences argumentatives des élèves de lycée.

Nous nous appuierons pour démontrer nos hypothèses sur les notions théoriques proposées par l'approche communicative en faisant une analyse descriptive des recours possibles aux supports audiovisuels dans les classes du secondaire algérien, à partir d'un exemple particulier d'utilisation dans une classe. Cette analyse de la méthode d'intégration par un enseignant du secondaire algérien des supports audiovisuels concernera des élèves de trois classes de 3^e année secondaire – dorénavant AS - (classe de terminale) dont le profil est défini dans le premier chapitre. Nous avons pour cela, observé des

pratiques de classe dans le cadre d'un cours de français sur l'argumentation, les différentes interactions, ainsi que la méthode d'intégration. Notons également les éventuelles difficultés ainsi que les éventuels apports de cette intégration.

1. L'argumentation en français dans le système secondaire algérien

Notre premier intérêt, et hypothèse de recherche ont trait à la place du discours argumentatif dans le programme d'enseignement du FLE au lycée algérien. Nous pensons, en effet, que le discours en question meuble une place de choix et que les outils mis en place pour son enseignement sont principalement le texte.

La place du discours argumentatif au lycée se justifie par la priorité lui étant attribuée dans l'organisation des différents projets proposés dans le manuel de l'élève.

C'est pourquoi nous nous sommes appuyés, pour décrire l'importance que prend ce discours dans l'enseignement au secondaire, sur le manuel de l'élève édité en 1989-1990 par l'Institut pédagogique national. Un autre manuel nous a également servi d'appui; il s'agit du nouveau manuel de l'élève édité en 2003-2004 par l'Office national des publications scolaires. Les textes ainsi que les illustrations ont fait l'objet d'importantes révisions visant à diversifier les activités, les pistes de lectures ainsi qu'à adapter le contenu aux besoins de l'apprenant.

Le tableau qui suit représente un récapitulatif du programme d'enseignement du discours argumentatif dans l'ensemble des années que constitue la formation secondaire en Algérie.

Tableau 1. Le discours argumentatif au secondaire

Type d'insertion	1 ^{er} AS	2 ^e AS	3 ^e As
Projet	<u>Projet 2</u> : rédiger une lettre ouverte à une autorité pour la sensibiliser à un problème et lui proposer une solution.	<u>Projet 2</u> : mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humaines	<u>Projet 2</u> : organiser un débat d'idée puis en faire un compte rendu.
Intention communicative	Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer	Dialoguer pour confronter des points de vue
Objet d'étude	Discours argumentatif : la lettre ouverte	Le plaidoyer et réquisitoire	Le débat d'idée
séquences	<u>Ség. 1</u> : organiser son argumentation. <u>Ség. 2</u> : s'impliquer dans	<u>Ség. 1</u> : plaider une cause. <u>Ség. 2</u> : dénoncer une	<u>Ség. 1</u> : s'inscrire dans un débat : convaincre et persuader.

	son discours	opinion, un fait, un point de vue. <u>Séq. 3</u> : débattre d'un sujet d'actualité.	<u>Séq. 2</u> : prendre position dans un débat : concéder et réfuter.
Techniques d'expression	Les plans du discours argumentatif. . le C.V. . la lettre administrative	L'exposé oral	La synthèse de documents.

Nous allons, à présent, exposer l'organisation des différents projets d'enseignements du discours du discours argumentatif.

1.1 L'argumentation en première et deuxième années secondaires

Pour ce qui est de la première année, l'analyse des textes est construite sur un plan dialectique. La conceptualisation et le repérage des caractéristiques du raisonnement argumentatif sur le principe de défendre ou réfuter un point de vue en s'impliquant dans son discours. Voici comment est organisée cette technique de raisonnement.

Projet 2

Rédiger une lettre à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

- Intention de communication : argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.
- Objet d'étude : le discours argumentatif
- Thème : loisirs.
- Séquences :
 - organiser son argumentation;
 - s'impliquer dans son discours.
- Évaluation :
 - les plans du discours argumentatif;
 - le résumé;
 - rédaction d'une lettre administrative.

Quant au niveau de la 2^e année d'enseignement secondaire, l'argumentation est programmée comme troisième projet. Celui-là est organisé de la même façon que le précédent niveau.

Projet 3

Compétence terminale : produire un récit pour défendre son point de vue.

Compréhension : l'analyse de la compréhension du texte se base sur l'identification du thème à travers des mots-clés. Ainsi, l'apprenant se rapprochera identifiera la thèse traitée dans le texte.

L'apprenant est amené à repérer :

- les articulateurs et les distinguer (introduceurs d'argument et autres);
- le point de vue;
- les arguments à l'aide des articulateurs;
- les différents niveaux discursifs;
- les exemples et les citations;
- les marques de l'énonciation propres à l'émetteur et au récepteur (qui? à qui?).

Grammaire

Dans un deuxième temps, l'apprenant sera amené à étudier le champ grammatical et lexical qui compose le texte argumentatif, c'est pourquoi des exercices à cet effet lui seront administrés en procédant comme suit.

- Les procédés d'insistance.
 - C'est... qui
 - C'est... que
- L'interrogation.
- L'expression de la cause et de la conséquence.
- L'expression de la concession.
- Les articulateurs introduceurs d'arguments.
- Les temps du discours.

Vocabulaire

Dans l'analyse du vocabulaire, la thématique est à l'honneur.

- Lexique thématique.
- Lexique lié à l'argumentation : dire – persuader - point de vue.
- Thèse – opinion – preuve – exemple – défendre - partisans
Opposant- détracteur- partisan- justifier- expliquer- argumenter.

Expression (évaluation)

Enfin, l'enseignant évaluera ses apprenants en prenant en considération les points suivants.

- Présenter un argument.
- Développer une idée argument (par une illustration, un exemple ou une citation).
- Remettre en ordre un texte éclaté à partir d'articulateurs.
- Résumer un argument (aller à l'essentiel).
- Défendre son point de vue et en débattre.
- Rédiger un slogan publicitaire.
- Interpréter une affiche.
- Rédiger un point de vue à partir de notes.
- Rédiger une plaidoirie (introduction-conclusion).

1.2 L'argumentation en 3^e AS

L'enseignement qui porte sur l'argumentation en classe de 3^e AS veut apprendre aux élèves à convaincre ou à persuader pour faire agir, en développant des arguments structurés. C'est l'intitulé de la compétence terminale. Dans ce genre de projet, tout part à partir d'un texte à dominante argumentative auquel on fait dans un premier temps une approche globale à base des activités suivantes.

1. Perception des signes visuellement prégnants (image du texte) qui démarre à partir de l'analyse du titre qui donne en général à voir le thème ou la problématique sujet à argumentation.
2. Repérage des mots-clés et des points forts du texte : grâce à des questions-clés, on procède au relevé soit d'éléments formellement proche, soit d'éléments sémantiquement proches du thème.
3. Rechercher l'architecture du texte (ensemble des paragraphes) qui pourra nous guider le long de l'analyse.

Après cette phase, on peut aborder la compréhension en partant d'un questionnaire à choix multiple ciblé allant vers la saisie du sens global. La compréhension écrite ou plus exactement la compréhension d'un texte écrit est liée à l'activité de lecture « lire et comprendre ».

L'apprenant est donc soumis dans un premier temps à une épreuve de tri des informations nécessaires qu'il doit organiser sous forme de plan récapitulatif. L'activité de repérage commence par la mise en valeur de la situation de communication qui se présente dans le texte, à savoir : Qui parle? à qui? de quoi? C'est à partir des réponses à ces items qu'on peut distinguer les deux situations ou, autrement dit, les deux thèses défendues. Une fois dégagés, ces deux points de vue nécessitent le relevé systématique des arguments, explications et exemples utilisés dans le raisonnement argumentatif qui se développe sous la forme de processus ficelé et bien construit. Cette activité de repérage se termine par la conception du plan du texte argumentatif.

Dans ce qui suit, nous allons analyser le projet « argumentation » proposé dans le manuel de l'élève de 3^e AS. Nous retrouvons dans le sommaire de ce manuel le tableau qui regroupe les différents projets à étudier au long de l'année. L'argumentation est le premier projet proposé, ce qui nous informe sur l'importance donnée à celui-ci. Le projet est ainsi présenté.

Tableau 2. Manuel de l'élève, 2003-2004

Projet 1	Argumenter : « Pour » et « contre »
Supports	« Le stylo à bille », J. Rouaud « L'Internet et l'intégration planétaire », J. C. Da-Silva « Hamid Saradj réunit les fellahs », M. DIB « Le zapping », B. Pivot
Activités	L'Internet L'accord et le désaccord
Lexique	Les contraires ou les antonymes Les indices d'opinion - les articulateurs <ul style="list-style-type: none"> • d'énumération • d'opposition • de conclusion • les introducteurs d'exemples.
Syntaxe	
Expression écrite	Choisir des arguments Choisir des exemples Rédiger une introduction Rédiger une conclusion Élaborer un plan Rédiger un texte argumentatif

Une structure est proposée à l'enseignant afin de guider le processus d'enseignement, elle s'organise ainsi.

Thèse : Position 1

Arguments 1, 2, 3, 4

- Exemples et explications
- Conclusion partielle 1

Transition :

Antithèse : Position 2

Arguments 1, 2, 3,4.....

Exemples et explications
Conclusion partielle 2

Synthèse

Conclusion générale.

Une fois la stratégie argumentative dégagée, on entame l'analyse du texte sur les plans lexical et syntaxique.

Lexique

Les situations d'apprentissage sont les suivantes.

1. Trouver les mots et expressions relevant du champ lexical du thème des supports.
2. Repérer les connecteurs (mots de liaison).
3. Repérer les introducteurs d'énumération, de comparaison, et de concession.
4. Distinguer les mots-clés ayant servi à la présentation des faits ou du problème.

Syntaxe

1. Travailler le rapport de cause/conséquence.
2. Émettre des hypothèses.
3. Introduire une explication, justification, exemple...
4. Travail sur les temps utilisés le long du processus d'argumentation.

Pour la phase d'évaluation, l'enseignant propose des sujets nécessitant un débat et une prise de position. Il demande aux apprenants de recenser les arguments pour défendre telle ou telle thèse. C'est dans ce sens que la rédaction du texte argumentatif se fait en respectant :

1. la structure étudiée;
2. le vocabulaire adéquat;
3. les rapports logiques;
4. les connecteurs;
5. résumé du texte argumentatif (travail de groupes).

Ce projet se terminera avec la conception d'un texte pour convaincre et c'est ce qui est fixé dans la compétence finale basée sur les besoins recensés.

À la suite de l'analyse du traitement du discours argumentatif dans le secondaire algérien, nous avons pu constater la place importante accordée au discours argumentatif dans le programme d'enseignement du FLE au lycée, et cela est représenté à travers la récurrence de la programmation de ce discours à travers le cursus de formation secondaire, et là aussi à travers la multiplication des textes à étudier.

Nous avons également pu constater que l'enseignement de l'argumentation est principalement envisagé à travers l'analyse de textes.

L'enseignement du discours argumentatif est, certes, la plupart du temps une activité organisée autour d'un texte à étudier. Mais, comme nous le savons, argumenter ne relève pas exclusivement d'une compétence textuelle à faire acquérir aux apprenants, c'est également un discours dont la situation spatio-temporelle peut exiger de l'apprenant des compétences autres que textuelles.

En effet, si l'on se réfère à certaines études portant sur l'argumentation, telle celle de Jean-Michel Adam, on voit qu'il utilise, pour les besoins de son étude, une publicité, qu'il reprend, d'ailleurs plusieurs années de suite. Cela est corroboré par Brassart.

[De la] publicité pour le détergent Mir Rose... semble bien être un des textes fétiches de Jean Michel Adam : il ne cesse depuis maintenant 15 ans de le citer, mais aussi d'en reprendre l'analyse (Adam, 1973, 1976, 1981, 1985, 1987, voir 1975)... (Brassart, 1988).

Voilà qui confirme que les médias, que ce soit la télévision, la radio ou la presse, sont des sources inépuisables pour les analystes de l'argumentation. Qu'en est-il de leur insertion dans le domaine pédagogique en Algérie, et plus particulièrement dans l'enseignement de l'argumentation au lycée?

C'est ce que nous proposons de traiter à travers le point qui suit.

2. Place de l'audiovisuel dans l'enseignement du français dans le système secondaire algérien

2.1 L'audiovisuel en classe de 1^{re} AS

L'utilisation des moyens didactiques et, plus précisément, des outils audiovisuels dans le nouveau programme de 1^{re} AS sont fortement recommandés.

L'emploi de moyens audiovisuels est recommandé : l'écoute d'enregistrements de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques par exemple est fortement conseillée dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans des énoncés authentiques. (CNP, 2005).

En effet, le programme se voit enrichi dans ce domaine. L'interview est un projet où l'apport du recours aux outils audiovisuels est considérable par le nouveau programme. Les types de supports proposés pour ce projet sont : cassettes audio, articles de journaux, interviews réalisées par le professeur à partir des informations données dans un article de presse.

Le tableau qui suit est tiré du nouveau programme de 1^{re} AS disponible au www.oasisfle.com. Il nous permet d'avoir un schéma explicatif du processus d'enseignement du nouveau projet de classe « l'interview ».

Tableau 3. Commission nationale des programmes, 2005

Niveau discursif (savoir-être)	Niveau textuel (savoir-faire)	Niveau phrastique (savoirs)
<p>Inférer la visée du texte</p> <p>Présence de deux situations de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les interlocuteurs du dialogue -Le dialogue co-construit en direction de l'auditeur ou du lecteur <p>Présence du chapeau dans l'interview écrite comme verbalisation de la situation de dialogue.</p> <p>Les intentions communicatives par l'étude des actes de parole.</p> <p>La transparence, la tension, la distance entre les interlocuteurs.</p>	<p>La référence situationnelle (je - vous- ici - présent)</p> <p>La structure de l'interview (ouverture, développement clôture)</p> <p>Le questionnement comme facteur de séquentialisation de l'interview</p> <p>Les marqueurs de structure de l'échange (à propos, au fait, alors...)</p> <p>Les marques de la langue orale</p> <p>Les niveaux de langue</p>	<p>Tournures syntaxiques impliquant un rapport de dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'interrogation totale / partielle, l'interrogation rhétorique. -L'injonction (impératif) -L'injonction atténuée (emploi des verbes modaux : vouloir à l'impératif, pouvoir à la forme interrogative ou des tournures : vous serait-il possible de...) <p>Les marques personnelles je/vous/on (ambiguïté de « on »)</p> <p>Les formules figées d'ouverture et de clôture d'un dialogue.</p> <p>Les mots du discours témoignant de la fonction phatique.</p> <p>Les reformulations (en fait, autrement dit, en d'autres termes, finalement,...)</p>

Les activités proposées pour illustrer ce tableau récapitulatif, et qui sont dans le sens de l'usage de l'audiovisuel, sont d'abord le repérage du ou des thèmes de conversation, sachant que les supports proposés à ce titre sont des cassettes audio. D'autres activités proposées sont la reconnaissance des actes de parole, et retrouver des questions à travers des réponses données. On propose également d'exposer à l'oral en s'aidant de photos.

Les compétences visées à travers ces activités sont d'ordre du savoir-faire et savoir-être, en d'autres termes, la capacité à argumenter et savoir négocier son rôle au sein d'une activité collective en sachant prendre des initiatives. L'accent est également mis sur l'importance du dialogue dans le processus de l'enseignement.

2.2 L'audiovisuel en classe de 3^e AS

D'autres utilisations d'outils audiovisuels dans le secondaire algérien sont au programme, notamment dans celui de la 3^e année. Nous retrouvons, en effet, dans le nouveau manuel de l'élève de 3^e AS des références à des supports

initialement médiatiques, tels que les références à la publicité algérienne, et ce, dans le cadre du *Projet II l'Exhortation*.

Cette publicité diffusée sur la chaîne télévisée algérienne porte pour slogan : « Pour l'avenir de nos enfants consommons algérien ». C'est ici une référence à un document médiatique figé, et qui pourtant aurait pu être proposé avec son authenticité, c'est-à-dire en diffusion vidéo en classe. Il est proposé à l'élève de répondre à quelques questions qui lui permettront de se situer en plein dans l'argumentation exhortative. Après observation de l'affiche il est demandé à l'élève de, d'abord, déterminer les éléments qui la composent, ensuite dire qui est le destinataire et enfin, à qui elle s'adresse. Ensuite, les élèves passent aux détails de l'affiche, notamment à l'image le texte de l'affiche. Pour ce qui est de l'image, les élèves doivent décrire les couleurs, les formes et les symboles, et dire ce qu'ils suggèrent.

Jusqu'ici, nous n'avons parlé que des notes officielles et des programmes relatifs à l'enseignement/apprentissage du français dans l'enseignement secondaire algérien, mais qu'en est-il de la réalité des pratiques de classes? En effet, le recours à des outils audiovisuels est une réalité que l'on retrouve dans les textes et manuels de français en Algérie, mais leurs pratiques n'en sont pas pour autant courantes. Faute de temps, faute de moyens techniques et même faute de faisabilité quant au nombre d'élèves que contient chaque classe, l'enseignant renonce à cet usage et favorise les activités où la prise en charge individuelle de chaque élève n'est pas nécessaire.

Les initiatives des enseignants sont à relever et à mettre en relief, notamment pour ce qui est de l'enseignement de l'argumentation en classe de terminale. Malgré les difficultés déjà citées, les enseignants proposent, lorsque l'occasion et les moyens se présentent, des activités à base d'outils audiovisuels. La plupart du temps, il s'agit d'activités telles que proposées par le programme officiel, c'est-à-dire visant le travail sur la prosodie et les différentes intonations. Mais il arrive aussi que des enseignants proposent d'autres activités pour atteindre d'autres objectifs, ce que nous allons voir dans les prochaines pages voués à la description de la méthode d'enseignement/apprentissage du discours argumentatif en classe de 3^e AS.

3. Recours aux outils audiovisuels dans l'enseignement de l'argumentation en 3^e AS

Après avoir déterminé la place occupée par, d'une part, le discours argumentatif, d'autre part les outils audiovisuels dans le système éducatif secondaire algérien, nous allons nous pencher à présent sur la réalité du recours à ces outils dans l'enseignement/apprentissage du discours argumentatif en 3^e AS. Pour ce faire, nous avons choisi un lycée de la région de Bejaia pour procéder aux séances d'observation.

Le lycée n'a pas été choisi au hasard, en effet, comme nous avons pu le constater et préciser plus haut, le recours aux outils audiovisuels est certes recommandé par le programme officiel, mais sa pratique reste limitée aux initiatives d'un nombre réduit d'enseignants. Nous avons eu la chance d'être invitée à assister aux séances de cours d'un enseignant.

3.1 Mise en place de l'activité observée

L'enseignant propose à ses élèves un reportage qui porte sur la description des avantages ainsi que les inconvénients des décharges à ciel ouvert pour les oiseaux marins et autres animaux qui viennent s'y nourrir. En effet, ce reportage qui porte pour titre « Les rats du ciel », traite du mode de vie et d'alimentation des goélands. Cet oiseau marin qui vit auprès des régions côtières se nourrit principalement des fruits de la mer. Cependant, étant donnée la rareté de ces fruits, les goélands se voient obligés d'aller chercher d'autres sources de nourriture plus abondantes.

Boulimat, région touristique qui se situe à l'ouest de la ville de Bejaia réputée pour sa nature sauvage, ses plages, mais aussi pour sa décharge à ciel ouvert, est fréquentée, et de ce fait, très connue par les élèves, l'enseignant espère attirer l'attention de ces derniers et ainsi les inviter à atteindre des objectifs pédagogiques qui sont :

1. mettre en pratique les notions relatives au discours argumentatif précédemment acquises;
2. amener l'apprenant à décoder les images, et le discours oral;
3. amener l'apprenant à développer son imagination à travers les différentes anticipations de la compréhension du discours oralisé, et la formulation des hypothèses de sens;
4. amener l'apprenant à être apte à produire, reformuler, à débattre et résumer, à l'oral comme à l'écrit;
5. permettre à l'apprenant de se faire une opinion, construire son savoir à partir d'un document authentique comportant des aspects socioculturels qu'il connaît (la pollution, BOULIMAT...);
6. amener l'apprenant à observer, apprécier, critiquer et porter un jugement sur ce qu'il voit;
7. enfin, apprendre aux élèves à analyser la structure argumentative d'un discours oral, et ce, à travers l'analyse même du reportage proposé.

Nous tenons à préciser également que le public concerné, à savoir, les élèves de 3^e AS sont des jeunes âgés entre 16 et 18 ans. Ces élèves ont commencé leur apprentissage dès la 3^e année primaire. En somme, ils possèdent 10 années d'apprentissage de la langue française.

3.2 La structuration du cours

L'enseignant a organisé l'enchaînement de son cours en cinq étapes. Nous proposons de décrire chacune d'entre elles, en précisant ensuite le but de chaque étape :

- titre, hypothèses de sens;
- projection du reportage;
- les thèses tirées du reportage;
- arguments;
- les images et l'argumentation.

Enfin, retenons qu'à travers cette activité, l'enseignant évaluera la capacité des apprenants à réinvestir le procédé argumentatif développé à l'oral, et ce, en faisant attention au tissage du texte avec les différents articulateurs logiques, le choix des arguments et la construction d'un raisonnement logique et organisé.

Il est à préciser que les objectifs de l'enseignant furent :

- d'évaluer les capacités des apprenants à réutiliser les différents procédés d'argumentations, émettre des opinions, formuler des énoncés et des phrases cohérentes (toujours orales);
- d'évaluer la capacité des apprenants à réinvestir le procédé argumentatif développé à l'oral, et ce, en faisant attention au tissage du texte avec les différents articulateurs logiques, le choix des arguments, et la construction d'un raisonnement logique et organisé.

3.3 Analyse des données

À travers l'analyse des échanges et interactions produites par les deux éléments constitutifs de la classe, nous avons cherché :

1. les procédés argumentatifs à l'oral dialogué développés en classe;
2. la place de la vidéo au cours de l'activité, le moment choisi par l'enseignant pour recourir au reportage;
3. les résultats de l'activité sur les productions écrites des élèves (celles-ci étant l'évaluation programmée par l'enseignant);
4. si, éventuellement, le procédé suivi par l'enseignant (comprenant le matériel employé) correspond aux attentes et aux objectifs de l'approche communicative.

Nous nous sommes inspirés, pour le travail sur l'oral, des travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni et de ses définitions sur les types d'interactions, afin d'analyser celles produites dans les classes du lycée *EI HOURIA*.

Nous nous sommes ainsi intéressés à l'étude de l'organisation des interactions et l'analyse interactionnelle des structures conversationnelles (Kerbrat-

Orecchioni, 1990). L'organisation de l'étude de la structure des interactions se compose essentiellement des trois étapes suivantes :

1. dégager le type d'interaction;
2. étude de l'organisation des séquences;
3. types de « ratés ».

Quant au contexte d'étude, nous avons choisi un lycée situé en plein cœur de la ville de Bejaia où un enseignant a accepté de nous laisser filmer ses séances de cours. Les séances ont été au nombre de 3, à raison d'une heure dans chaque classe. Nous avons pu filmer dans une classe de 3^e AS, spécialité en Sciences humaines et dans deux classes de 3^e AS, spécialité en Sciences de la nature et de la vie.

Le volume horaire attribué à la séquence *argumentation* (à titre indicatif) par le ministère de l'Enseignement est :

- 2 heures d'oral;
- 6 heures de compréhension de l'écrit et fonctionnement de la langue;
- 4 heures de production écrite et de compte rendu de devoir.

Pour les besoins de notre étude, nous nous sommes contentés de filmer une heure dans chaque classe et nous avons récupéré des copies d'élèves.

Notons également que les classes comportaient chacune entre 40 et 45 élèves. Pour rappel, ces derniers avaient entre 16 et 18 ans.

3.4 Résultats de l'analyse

À la suite de l'analyse du corpus constitué d'enregistrement de séances d'observation, nous avons pu constater les points suivants.

- La présence répétée d'articulateurs logiques, tant dans le discours de l'enseignant que dans celui des élèves, ce qui nous permet de confirmer le réinvestissement du discours argumentatif comme qu'envisagé par l'enseignant en début de formation; nous citons à cet effet l'exemple retenu durant l'analyse des copies des élèves, celle en particulier d'un élève qui procède à l'usage successif d'articulateurs logiques dans un même paragraphe afin d'organiser l'enchaînement logique d'argumentation.

Exemple

Les oiseaux qui se nourrissent souvent dans ces déchets sont appelés « rats du ciel » puisqu'ils fréquentent ces milieux salés donc ils changent leur mode, qualité de nutrition alors ils peuvent attraper plusieurs maladies en avalant des parasites et micro-organismes que leur corps ne peut pas faire face par conséquent on voit plusieurs espèces en voie de disparition. (production écrite n° 5)

- les prises de position personnelles et leur expression langagière à l'oral encouragées par l'enseignant : en effet, nous avons pu constater des prises de position par les élèves durant les échanges en classe, notamment à l'oral. Ces prises de position se traduisent souvent par certaines expressions comme « non ». Le lecteur doit par ailleurs noter que les codes de transcription adoptés sont inspirés des travaux de Véronique Traverso.

Exemple

308. E1 [élève n° 1]/ **non**/ elle est positive/

309. P [professeure]/ pourquoi non/

310. E1/ parce qu'ils trouvent de quoi manger

Dans ce passage, l'élève estime que la décharge à ciel ouvert de Boulimat n'a pas que des points négatifs, mais elle peut être également positive pour les animaux qui la fréquentent. De ce fait, elle prend position, et explique cette dernière en argumentant.

Les prises de position des apprenants sont également constatées à travers l'usage du pronom personnel « je » :

Exemple

583. E (fille)/ **je** suis contente\

705. E1/ c'est possible c'est par rapport à la société surtout **je** crois\ parce qu'il y a [,] XXX

Quant à l'enseignant, nous avons pu constater qu'il use principalement de l'expression « à votre avis » afin d'inciter les apprenants à prendre position et exprimer leurs opinions.

Exemple

58.P/ pourquoi à **votre avis** ?/...

65.P/ maintenant/ est-ce que// d'après ce film\ est-ce que (.) pourquoi ces images à **votre avis** de la nature//

70.P/dans la // la nature\très bien// maintenant// à **votre avis**// est-ce que \ les décharges\ est quelque chose de positif\ou bien de négatif ?/

201. P/alors//à **votre avis**/ quelle relation peut il y avoir entre <oiseaux> \ et / <rats> /comme le lion symbolise le courage/

- Le discours animé fait d'images à propos d'un thème connu par les apprenants a permis l'enclenchement d'un débat oral et dialogué. En effet, l'enseignant demande à ses apprenants s'ils préfèrent l'étude de l'argumentation par le biais des textes, ou par la diffusion d'un film, et pourquoi. Voici quelques réponses données par les apprenants justifiant le fait qu'ils préfèrent l'image au texte :

124. E/ça donne une autre idée par rapport au texte\

127. E/ monsieur// l'image c'est une preuve\

134. E/ non/pas tout le temps/Parce que ça ne montre que les bonnes facettes ou les mauvaises/ tout dépend de ce qu'on a envi de montrer/

Par cette dernière intervention, nous comprenons que les apprenants sont conscients du fait que l'image est sélectionnée par son auteur pour mieux sensibiliser.

- La surcharge de la classe a rendu la gestion du débat en groupe difficile, et a fait en sorte que l'enseignant passe son temps à essayer de mettre de l'ordre au lieu de multiplier les échanges. Précisons également que les classes de 40 à 45 élèves chacune sont disposées de manière traditionnelle, par rangées, à raison de deux élèves par table. Aussi, bien que l'expérimentation porte sur l'insertion des outils audiovisuels dans l'enseignement/apprentissage, nous avons constaté avec beaucoup de regret que des salles équipées pour cet objectif ne sont pas mises en place. Par contre, des salles informatiques sont disponibles, sans toutefois être réservées que pour les formations en informatique.

Conclusion

La présente contribution visait à présenter la place accordée au discours argumentatif dans l'enseignement de la langue française en Algérie. À la suite de notre investigation, nous sommes à même de répondre à nos questions de départ et de confirmer que

1. le discours argumentatif occupe une place de choix dans le programme d'enseignement du français dans le système éducatif secondaire algérien;
2. l'usage de l'audiovisuel pour enseigner le discours argumentatif est rare. Il est timidement envisagé dans certaines pratiques de classe;
3. notre recherche nous a permis de constater les points positifs qui suivent :
 - ouverture du débat suscité par le documentaire;
 - capacité des apprenants à interpréter des images utilisées comme arguments et moyens d'influence;
 - existence du débat oral pour permettre aux apprenants d'émettre des opinions, de formuler des hypothèses et d'exemplifier leurs propos.

En somme, bien que l'emploi de moyens audiovisuels soit recommandé par le Ministère de l'Enseignement secondaire, et plus précisément, par la Commission nationale des programmes, il reste malgré tout restreint à des initiatives prises par des enseignants. Cette recommandation demeure sans orientations pédagogiques (didactiques, ce) qui permettraient à l'enseignant de gérer son scénario pédagogique. Comment y parvenir?

Nous pensons que l'intégration des outils audiovisuels et des TICE gagnerait à être envisagée dans un cadre de formation de formateur. Il s'agirait, donc, de didactiser de manière plus systématique la liaison oral/audiovisuel, de façon à créer pour les enseignants des outils de travail efficaces qui viendraient compléter leur formation d'enseignants et leurs connaissances de nouveaux programmes d'enseignement du français.

Enfin, des projets d'intégration d'outils multimédias apparaissent de plus en plus, nous pensons particulièrement à l'intégration des plateformes d'enseignement à distance dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous nous proposons de présenter les résultats d'une telle recherche dans une prochaine publication.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- Agence universitaire de la francophonie (2002). « Infothèque francophone. Oasisfle, site portail sur l'enseignement-apprentissage du FLE », < www.oasisfle.com >
- Amir, A. H. Khoukhi et A. Melzi (2005-2006). *FRANÇAIS première année secondaire, scientifique et technologie*, Office Nationale des Publications Scolaires.
- Brassart, D. G. (1988). « Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)? » *Argumenter, Recherche*, n° 9, .
- Chabane. F., et coll. *Livre de français 2^e AS, Guide du professeur*, Éd. Institut Pédagogique National.
- Chabane. F. et coll. (1989-1990). *FRANÇAIS 3^e AS*, Éd. Institut Pédagogique National.
- Commission nationale des programmes, CNP (2005). *FRANÇAIS 1^{re} année secondaire, projet de programme*, < www.oasisfle.com >
- Cuq, J- P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.
- Kerbat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, Tome I*, Paris, Éd. Armand Colin.
- Ministère de l'éducation nationale (1995). *Programme de Français, Enseignement Secondaire 1^{re} AS- 2^e AS- 3^e AS*, Direction de l'enseignement secondaire général.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*, Paris, Éd. du Seuil.
- Traverso V. (2003) « Transcription et traduction des interactions en langue étrangère », *Cahiers de Praxématique*, vol. 39, p. 77-79.

CONCLUSION

Les auteurs du présent ouvrage ont des points de vue complémentaires sur l'enseignement et l'apprentissage du français à des non-francophones. Ces angles de traitement sont en général inspirés de leur discipline de base, de leurs expériences sur le terrain, de leur conception de la linguistique, de la littérature, de la pédagogie, de la phonétique, des arts, de la technologie, des expériences *in situ* et autres. Ils se rejoignent en embrassant une ambition commune selon laquelle « l'éducation » prodiguée au public cible se veuille des plus enrichissantes, des plus valorisantes, avec un impact à long terme. Un impact qui attise, puis affirme l'intérêt pour la langue française certes et, plus important encore, un impact qui engendre une ouverture sur l'Autre.

Animés par un tel idéal, il ne nous en fallait pas plus pour obtenir l'unanimité sur la thématique du colloque de 2014, à savoir *Didactique du FLE à réinventer : mondialisation, immigration, référents culturels en copartage*. Dans le prolongement de l'interdisciplinarité déjà éloquemment traitée au fil des pages précédentes, nous nous engageons à présent à réfléchir sur la place accordée aux fragments culturels dans l'enseignement-apprentissage de la langue française auprès d'un public de non-francophones. Quelle place y accorde-t-on? À quelles fins? Mesure-t-on la compétence interculturelle de nos apprenants et si oui, quand, comment? Y a-t-il des référents culturels à éviter, d'autres à encourager et si tel est, pourquoi?

Nous pourrions de cette façon multiplier les questions puisqu'il s'agit d'un paradigme prégnant dans la didactique des langues secondes et étrangères en ce XXI^e siècle. Un paradigme à changer, à réinventer ou à... C'est précisément sur cette lancée que s'élaborera le colloque de 2014, événement à l'issue duquel verra le jour un ouvrage collectif, lequel sera, nous en sommes d'ores et déjà convaincus, fertile en éléments de réponse et en pistes de réflexion pour l'avancement du domaine.

ANNEXES

ANNEXE I - LISTE DES PARTICIPANTS AU COLLOQUE

2^e Colloque international sur l'enseignement du français langue étrangère
du 29 février au 2 mars 2012

Universidad de Puerto Rico, Rio Piedras
Plaza Universitaria, Torre Central
San Juan, Porto Rico

Invitée spéciale	Bénédicte Mauguière, vice-présidente de l'Association internationale des études québécoises; Colby College
Présidence de séance	Linda de Serres, Université du Québec à Trois-Rivières
	Patrick-André Mather, Universidad de Puerto Rico
Conférenciers	Claude Germain, Université du Québec à Montréal
	Jean Bernabé, Université des Antilles-Guyane
Intervenants	<ul style="list-style-type: none"> • Aïta, Mariella, Université Simon Bolivar, Venezuela • Amireault, Valérie, Université du Québec à Montréal, Canada • Auzéau, Fanny, Université de Paris 3, France • Beaudoin, Martin, University of Alberta, Canada • Borel, Stéphane, Université de Genève, Suisse • Bories-Sawala, Helga, Universität Bremen, Allemagne • Bosch, Agnes, Universidad de Puerto Rico, États-Unis • Bratu, Christian, Baylor University, États-Unis • Chanethom, Vincent, New York University, États-Unis et Christine Sagnier, Princeton University, États-Unis • Corvaisier, Gaëlle, University of San Francisco, États-Unis • Deguaguera, Hayat, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie • Fleuret, Carole et Francis Bangou, Université

	<p>d'Ottawa, Canada</p> <ul style="list-style-type: none"> • de Serres, Linda, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada • Geffroy Konstacky, Daniele, Université Hradec Kralove, République tchèque • Herschensohn, Julia, University of Washington, États-Unis et Deborah Arteaga, University of Nevada, États-Unis • Kalmbach, Jean-Michel, Université de Jyväskylä, Finlande • Kapanga, Kapele, Université Laurentienne, Canada • Kordoni, Angeliki, Université Paris 3, France • Lafontaine, Marc, Université Laval, Canada • Lamoureux, Sylvie et Elise Cohen, Université d'Ottawa, Canada • Lemaire, Éva et Thao Tran-Minh, University of Alberta, Canada • Liakin, Denis et Walcir Cardoso, Université Concordia, Canada • Liakina, Natallia, Université McGill, Canada • Moldoveanu, Mirela, Université de Sherbrooke, Canada • Patzelt, Carolin, Universität Bochum, Allemagne • Peters, Hugues, University of New South Wales, Australie • Toghyani Rizi, Samaneh, Université Shahid Beheshti, Iran • Touati, Radia, Université de Bejaia, Algérie
--	---



ANNEXE II - NOTICES BIOGRAPHIQUES DES AUTEURS

Claude Germain est professeur au Département de didactique des langues à la Faculté des sciences de l'éducation, à l'Université du Québec à Montréal. Titulaire d'un doctorat de 3^e cycle de l'Université Aix-Marseille et d'un PhD en épistémologie de l'Université d'Ottawa, il a publié de nombreux articles et ouvrages sur la didactique des langues secondes, sur l'approche neurolinguistique (ANL), et le régime pédagogique du français intensif.

Joan Netten est professeure à la Faculté d'éducation de la Memorial University of Newfoundland. Elle est titulaire d'un doctorat de l'Université du Québec à Montréal et dirige actuellement le *Intensive French Project* et, avec le professeur Claude Germain, a reçu deux subventions importantes pour ce projet. Elle a aussi été vice-présidente de l'Association canadienne de linguistique appliquée et a reçu l'Ordre du Canada pour sa contribution à la recherche et au développement de l'enseignement du français.

Denis Liakin est professeur au Département d'études françaises de l'Université Concordia, à Montréal. Titulaire d'un doctorat en études françaises de la *University of Western Ontario*, il a publié de nombreux articles sur l'acquisition du langage, la grammaire générative et sur la linguistique comparée. Il a aussi travaillé pendant plusieurs années comme chercheur en linguistique informatique.

Walcir Cardoso est professeur au Département d'éducation de l'Université Concordia, à Montréal. Titulaire d'un doctorat en linguistique de l'Université McGill, il poursuit des recherches sur l'acquisition de la phonologie en langue seconde. Il a publié plusieurs chapitres et articles sur l'acquisition des langues et la linguistique de contact.

Fanny Auzéau est enseignante de français Langue étrangère à Paris. Elle poursuit sa formation dans un travail de recherche sur l'enseignement de la phonétique par le théâtre et par le chant, en contexte universitaire francophone. Étudiante au doctorat, elle applique sa recherche à ses enseignements dans deux établissements parisiens : Institut Catholique de Paris, Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle.

Jean-Michel Kalmbach est professeur à l'Institut des langues modernes et classiques de l'Université de Jyväskylä, en Finlande. Il est titulaire d'un doctorat en linguistique de l'Université de Jyväskylä et auteur de nombreux articles et monographies sur la linguistique, en particulier sur les systèmes pronominaux

du français et sur la contextualisation de la grammaire du français. Il est aussi membre associé du GRAC rattaché à l'Université Paris III.

Hugues Péters est professeur à la *University of New South Wales*, Australie. Il détient un PhD en études françaises de la *Pennsylvania State University*. Il a publié de nombreux articles sur la didactique et l'enseignement de la grammaire, l'acquisition du lexique de même que sur la syntaxe de la détermination chez les apprenants du français langue seconde.

Stéphane Borel est chargé d'enseignement à l'Université de Genève. Ses recherches et publications portent sur la sociolinguistique du contact de langues, la typologie linguistique ainsi que la didactique des langues et l'enseignement bilingue. Il a publié articles et chapitres sur l'enseignement bilingue en Suisse. Il détient un doctorat en langue et civilisation françaises de l'Université de Genève.

Jésabel Robin est professeure de français à la *Pedagogische Hochschule* à Berne (Suisse). Ses recherches portent sur les expériences de séjour des étudiants en milieu francophone et sur les rapports des étudiants et enseignants germanophones avec le français. Elle est titulaire d'un doctorat en didactique des langues et des cultures de l'Université de Fribourg (Suisse).

Jean Bernabé est un écrivain et linguiste martiniquais. Il est aussi le cofondateur du mouvement littéraire La Créolité. Il fut durant plusieurs années le Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université des Antilles et de la Guyane. Linguiste de renom, il participe en 1989 avec Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant à l'écriture de l'essai *Éloge de la créolité*. Il s'investira ensuite à la reconnaissance du créole dans le milieu universitaire et scolaire par la création du CAPES de créole. Il a publié de nombreux articles en sociolinguistique et en littérature.

Brigida Ferreira Da Silva est titulaire d'un doctorat en Sciences du langage à l'Université de Franche-Comté (France). Ses recherches portent sur l'anthropologie de l'éducation, les dimensions sociales et interculturelles de la communication et la formation des enseignants de langues. Elle a enseigné le FLE plusieurs années au Centre de Langue et de Culture française « Danielle Mitterrand » à Macapa, au Brésil. Elle enseigne actuellement à l'Université de Franche-Comté.

Radia Touati est maître assistante à l'Université de Béjaïa (Algérie). Diplômée de l'Université Abderrahmane Mira de Béjaïa, elle a fait un stage doctoral en didactique du français langue étrangère à l'Université de Strasbourg II. Ses recherches portent sur l'intégration des TICE dans l'enseignement du français langue étrangère.

ANNEXE III - COMITÉ DE LECTURE

Alan Juffs, University of Pittsburgh, Pennsylvania
André Beaudin, University of Western Ontario, Ontario
Benjamin Hebblethwaite, University of Florida, Gainesville
Françoise Sorgen-Goldschmidt, University of California-Berkeley
Jean-Christian Pleau, Université du Québec à Montréal, Québec
Marc Lafontaine, Université Laval, Québec
Pat Pierce, Baylor University, Waco, Texas
Pratima Prasad, University of Massachusetts, Boston
Rick Kern, University of California-Berkeley
Robert M. DeKeyser, University of Maryland, Baltimore
Romain Schmitt, Université Laval, Québec
Sonia Eleuch, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec
Stacey Katz Bourns, Harvard University
Suzie Beaulieu, Université Laval, Québec

RÉSUMÉ

Le Québec, par sa position unique en Amérique du Nord, incarne un véritable laboratoire de l'enseignement du français langue seconde, et ne cesse de s'enrichir tant par l'apport de francophones et de non francophones venus de partout. Le présent volume fait écho à une telle diversité en ce qu'il témoigne des différentes réalités de l'enseignement du français, langue seconde ou langue étrangère, en Amérique du Nord et ailleurs. Les articles présentés attestent en effet de la nature interdisciplinaire de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde et du français étrangère, en ce début de XXI^e siècle.

Les dix contributions triées sur le volet illustrent à merveille la complémentarité des approches neurolinguistiques, sociolinguistiques, didactiques et interculturelles dans l'enseignement de la langue française à des non-francophones. En un mot, vous avez entre les mains un ouvrage collectif unique où se révèle le fruit de recherches et de réflexions menées par des spécialistes des quatre coins du monde, présents lors du 2^e Colloque international sur l'enseignement du français langue étrangère, qui s'est tenu à San Juan, Porto Rico en février-mars 2012.

2014

Publication numérique

AIEQ