



HAL
open science

Le français en contextes: approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles

Henry Tyne

► **To cite this version:**

Henry Tyne (Dir.). Le français en contextes: approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles. Presses Universitaires de Perpignan; OpenEdition. 2017, 10.4000/books.pupvd.2792 . hal-01541654

HAL Id: hal-01541654

<https://hal.science/hal-01541654>

Submitted on 29 Jun 2017

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

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



Henry Tyne (dir.)

Le français en contextes

approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles



Collection Études

Presses Universitaires de Perpignan

Le français en contextes

Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles

Henry Tyne (dir.)

DOI: 10.4000/books.pupvd.2792
Publisher: Presses universitaires de
Perpignan
Place of publication: Perpignan
Year of publication: 2017
Published on OpenEdition Books: 14 June
2017
Serie: Études
Electronic ISBN: 9782354122515

Brought to you by Université de Perpignan
Via Domitia



<http://books.openedition.org>

Electronic reference

TYNE, Henry (ed.). *Le français en contextes: Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*. New edition [online]. Perpignan: Presses universitaires de Perpignan, 2017 (generated 29 June 2017). Available on the Internet: <<http://books.openedition.org/pupvd/2792>>. ISBN: 9782354122515. DOI: 10.4000/books.pupvd.2792.

This text was automatically generated on 29 June 2017.

© Presses universitaires de Perpignan, 2017
Terms of use:
<http://www.openedition.org/6540>

Organisés en trois sections (FLE et enseignement ; études linguistiques ; maîtrise et acquisition de la langue), les neuf articles qui forment ce volume ont en commun de se soucier de ce que la langue, lorsqu'elle est considérée à partir d'approches ou de données mettant en avant l'importance du contexte (défini de façons différentes), est loin d'être un objet dont les contours sont clairement identifiés : entre différentes considérations théoriques ou analytiques, face à la réalité du terrain, on voit ainsi se dégager un champ offrant de multiples approches et réflexions. Ce volume, à travers les articles qui le composent, constitue une contribution riche et variée sur la question de l'enseignement-apprentissage du français en contexte(s).

TABLE OF CONTENTS

Introduction

Henry Tyne

I - FLE et enseignement : contextes, objectifs et méthodes

Quel(s) français dans des classes de FLE / FLS en Argentine, Roumanie, Viêtnam, France et Maroc ? Données institutionnelles et observations à partir de classes enregistrées

Emmanuelle Carette and Francis Carton

Introduction

Questions de recherche

Le français donné à enseigner

Observations à partir des classes enregistrées

Conclusion

Discours et action(s) en milieu professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU

Jean-Marc Mangiante

Introduction

Contours et périmètre d'une mise en relief didactique en FLE / FOS / FOU

Démarche FOS et mise en relief d'usages langagiers sélectifs

Pour conclure : vers une linguistique et une didactique actionnelles ?

Manuels FLE dits « généralistes » et besoins langagiers des étudiants non locuteurs natifs en universités françaises

Marie Berchoud

Position du problème, démarche, notions, et question centrale

Les manuels de FLE généralistes : pour les étudiants, une ressource et des limites

Distorsions langagières, temporelles, socio-académiques, culturelles et de normes : que faire ?

Pour conclure en termes de perspectives

II - Etudes linguistiques : décrire, enseigner, traduire

La (ou les) mise(s) en relief : essai d'une approche didactique

David Gaatone

La mise en relief : une notion floue

Les familles paraphrastiques

Les niveaux de la signification

Les procédés de « mise en relief »

Conclusion

Complément (d'objet) indirect, complément circonstanciel et complément de phrase dans les grammaires contemporaines

Sophie Piron

Introduction

Corpus

Terminologie

Critères de définition

Nomenclatures et programmes

Conclusion

Traduire la mise en relief

Rania Talbi-Boulhais

Introduction

Les constructions clivées

Particularités des constructions clivées en espagnol

Divergences dans l'organisation informationnelle de l'énoncé entre le français et l'espagnol

Expressivité positionnelle des termes de l'énoncé

Autre valorisation discursive : le « soulignement »

Conclusion

III - Maîtrise et acquisition : études de données***Différences dans l'utilisation des marqueurs discursifs : analyse comparative entre apprenants et Français natifs***

Kaori Sugiyama

Introduction

Les marqueurs discursifs

Questions de recherche et méthode

Résultats et analyse

Conclusion

Étude de l'impact du contexte sonore environnemental sur la compréhension d'un dialogue verbal : une méthodologie expérimentale

Marie-Mandarine Colle-Quesada and Nathalie Spanghero-Gaillard

Introduction : les enjeux de la compréhension orale en classe de langue étrangère

Analyse des supports de cours : les dialogues pédagogiques sont privilégiés pour la compréhension orale des débutants

La réalisation des dialogues pédagogiques accompagnés d'un contexte sonore

Un test de compréhension : le « classe-images »

Conclusion

Do French immersion children sound French when they read aloud?

Lucie Viallettes-Basmoreau and Nathalie Spanghero-Gaillard

Introduction

Background for the study

Hypothesis

Method

Results

Discussion

Conclusion

Introduction

Henry Tyne

- 1 L'enseignement des langues dites « étrangères » ou « vivantes » a été caractérisé pendant longtemps par une insistance sur le code linguistique, sur ses spécificités, ses règles et les possibilités de construction à partir de celles-ci. Certes, on demandait aux apprenants de manier la langue, de parler devant la classe, etc. mais la prise en compte du contexte d'utilisation, voire même de la langue comme outil social, était marginale dans les méthodes (pour ne pas dire absente) ou abordée de façon naïve. A cela on peut ajouter le fait que, dans le cas précis du français comme langue étrangère (FLE¹), la prise en compte de la langue s'est longtemps basée sur une tradition prescriptive réifiant la vision d'une langue normée (ou en tout cas décrite d'un point de vue normatif), selon laquelle la variation est plus stylistique que sociolinguistique, l'oral est le parent pauvre de l'écrit, et dans laquelle la « belle » langue n'est jamais très loin. Dans un ouvrage relativement récent, et en tout cas assez rare en FLE, Ball (2000) prend le contre-pied de cette tradition dans une présentation du français non standard (« *colloquial French grammar* »), tout en conseillant néanmoins aux apprenants d'attendre de voir comment parlent leurs interlocuteurs avant de se lancer...
- 2 Avec l'arrivée de l'approche communicative vers la fin des années 1970 (Widdowson 1978), puis de la perspective actionnelle (prônée par le CECRL – Conseil de l'Europe 2001), non seulement on commence à comprendre la nécessité de prises en compte contextualisées de la langue (*a fortiori* ordinaire, « courante ») en didactique, mais aussi on commence à avoir besoin de nouveaux modèles descriptifs, notamment en ce qui concerne l'analyse des données orales. En didactique, ceci se traduit par le recours aux documents authentiques (Chambers 2009 ; Duda & Tyne 2010), mais aussi par la prise en compte des données en interaction et la mise en avant d'objectifs réels (et non généraux) des apprenants, etc. Par ailleurs, la variation commence à être considérée comme un élément positif (et non seulement comme une preuve d'instabilité) grâce aux travaux sur la compétence sociolinguistique (Dewaele & Mougeon 2002).
- 3 Les différents changements qui viennent dans le sillage du « mouvement communicatif » (Decoo 2001) donnent autant d'éléments qui semblent aujourd'hui tellement évidents qu'on hésite même à les lister. Et pourtant, ces développements sont loin d'être unifiés

dans une seule et même réflexion, et ils ne bénéficient pas tous des mêmes considérations en termes de recherche, qu'il s'agisse d'approches de la langue, de son acquisition ou de son enseignement. Et au niveau des pratiques, au niveau de ce qui se fait sur le terrain, dans les classes, où qu'elles soient, au niveau de ce qui se dit et de ce qu'on trouve dans les manuels, on a parfois l'impression d'être très loin finalement des changements inhérents dans le discours sur le renouvellement méthodologique.

- 4 Pour ce qui est de l'enseignement du français langue première ou « maternelle », si certains points évoqués plus haut concernant le FLE s'appliquent également, d'autres critères entrent en compte, comme notamment la maîtrise de la langue (écrite) à l'école et la maîtrise des outils de description de la langue par les écoliers et leurs enseignants. Ce qui est compliqué bien évidemment par l'inévitable fossé qui sépare le « ce qu'on devrait dire » et le « ce que l'on dit », et l'absence de consensus dans les manuels et grammaires sans parler des instructions officielles (voir l'article de Piron, ce volume).
- 5 Dans ce volume, qui réunit une sélection d'articles issus du colloque de l'AFLS² qui a eu lieu à Perpignan en 2013, portant sur différentes approches de la notion de « mise en relief » (cf. Bilger *et al.* 2017), il est question justement de contextes. Organisés en trois sections (FLE et enseignement ; études linguistiques ; maîtrise et acquisition de la langue), les différents articles qui forment ce volume ont en commun de se soucier de ce que la langue, lorsqu'elle est considérée à partir d'approches ou de données mettant en avant l'importance du contexte (défini de façons différentes), est loin d'être un objet dont les contours paraissent clairement identifiés. Mais tous s'accordent à dire qu'il est important de considérer la langue comme un outil de communication, un vecteur d'acquisition, un objet pédagogique pouvant revêtir des formes multiples, pouvant toucher des locuteurs natifs comme non natifs, français comme européens, nord-américains, mondiaux...
- 6 Dans le premier article, Emmanuelle Carette et Francis Carton abordent la question du français en contexte(s) à travers un projet visant à étudier les variétés parlées dans différentes situations d'enseignement et d'apprentissage ; leur conclusion illustre bien le propos de cette introduction, avec un français finalement assez peu mis en relief malgré des contextes différents. Les deux articles qui suivent (Jean-Marc Mangiante ; Marie Berchoud) se focalisent sur la question des objectifs spécifiques des apprenants en mettant en avant l'importance des données et des manuels autant que la prise en compte des spécificités langagières.
- 7 La deuxième section contient des articles qui abordent différentes questions linguistiques, soit directement à travers l'analyse d'éléments syntaxiques (David Gaatone) soit indirectement à travers l'étude de grammaires (Sophie Piron). L'article de Rania Talbi-Boulhais se penche sur des questions linguistiques relatives à la traduction de la mise en relief.
- 8 Dans la troisième et dernière section, il est question de considérations psycholinguistiques et acquisitionnelles, qu'il s'agisse de l'étude d'éléments ciblés de la compétence pragmatique chez les apprenants dans une étude sur corpus (Kaori Sugiyama), de l'étude d'éléments sonores contextuels permettant une meilleure compréhension (Marie-Mandarine Colle-Quesada et Nathalie Spanghero-Gaillard) ou du développement de la prononciation chez l'enfant en immersion (Lucie Vialettes-Basmoreau et Nathalie Spanghero-Gaillard).
- 9 Ensemble ces articles forment une contribution riche et variée témoignant des multiples prises en compte de l'enseignement-apprentissage du français en contexte(s).

BIBLIOGRAPHIE

Ball, R. 2000, *Colloquial French grammar*, Oxford : Blackwell.

Bilger, M., L. Buscail & F. Mignon (dir.), 2017, *Langue française mise en relief. Aspects grammaticaux et discursifs*, Perpignan : PUP.

Chambers, A. 2009, « Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie », *Mélanges CRAPEL* 31, p. 15-33.

Conseil de l'Europe 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

Decoo, W. 2001, « On the mortality of language learning methods », communication faite à l'Université Brigham Young, 8 novembre 2001. Disponible en ligne via ResearchGate.

Dewaele J.-M. & R. Mougeon (dir.) 2002, *AILE* 17 (« L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde »).

Duda, R. & H. Tyne 2010, « Authenticity and autonomy in language learning », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 92, p. 87-106.

Widdowson, H. 1978, *Teaching language as communication*, Oxford : OUP.

NOTES

1. Différentes formes abrégées sont utilisées dans ce volume : FLE = français langue étrangère ; FLS = français langue seconde ; FOS = français sur objectif(s) spécifique(s) ; FOU = français sur objectif(s) universitaire(s) ; L1 = langue première, dite aussi « maternelle » ; L2 = langue seconde, dans le sens d'une « seconde » langue, c'est-à-dire acquise après la première.

2. *Association for French Language Studies* (<http://afls.net/fr>)

AUTEUR

HENRY TYNE

Université de Perpignan Via Domitia, CRESEM

I - FLE et enseignement : contextes, objectifs et méthodes

Quel(s) français dans des classes de FLE / FLS en Argentine, Roumanie, Viêtnam, France et Maroc ? Données institutionnelles et observations à partir de classes enregistrées

Emmanuelle Carette et Francis Carton

Introduction

- ¹ A quoi ressemble le français langue étrangère (FLE) ou langue seconde (FLS), tel qu'il est prescrit, donné à enseigner, et pratiqué ou appris dans des classes de français ? Les données réunies au cours de la recherche CECA (*Cultures d'Enseignement, Cultures d'Apprentissage*)¹ peuvent apporter des informations sur cette question. Cette recherche, qui s'est déroulée entre 2006 et 2011, a porté sur les modalités d'appropriation du FLE et du FLS en milieu institutionnel dans 20 pays différents. Les informations recueillies à partir d'un protocole commun par des équipes de chercheurs locaux sont accessibles sur le site CECA (<http://ceca.auf.org/>). Elles fournissent des informations factuelles (éléments statistiques sur le système éducatif, statuts des langues, formation des enseignants, lois et textes officiels, etc.) ainsi que des analyses des cours observés (langues utilisées par les élèves et les enseignants, représentations relatives au rôle de l'enseignant et de l'apprenant, étude des manuels et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage). La recherche a aussi permis de collecter une centaine d'heures d'enregistrements vidéo de classes dans ces pays.
- ² Nous avons travaillé pour cette étude, axée principalement sur l'oral, sur les données provenant de cinq lieux : trois dans lesquels le français est langue étrangère (Viêtnam, Argentine, Roumanie), et deux dans lesquels le français est langue seconde (France, et, de façon moins présente, Maroc).

Questions de recherche

- 3 Le français, tel qu'il est enseigné en salle de classe, n'est pas la pratique de la langue du locuteur dans ses activités langagières quotidiennes, mais « un modèle de cette pratique qui est transposé dans le texte du savoir et en classe » (Joshua 1996 : 65). Ce modèle a subi un processus de déformation qui transforme la pratique langagière quotidienne en fonction de l'idée que l'on se fait de la langue à enseigner. D'un enseignant à l'autre, d'un auteur de méthode à l'autre, d'un chercheur à l'autre, d'un formateur d'enseignant à l'autre, d'un parent d'élève à l'autre, cette conception de la langue à enseigner et à apprendre n'est pas la même.
- 4 Le concept de transposition didactique, créé par le sociologue Michel Verret en 1975, a été repris par les didacticiens des mathématiques (Chevallard 1985) pour comprendre le processus de transformation d'un savoir savant en savoirs scolaires à enseigner—de sorte qu'ils soient enseignables et apprenables en fonction des contextes et des publics auxquels ils sont enseignés—puis en savoir enseigné, tel qu'on peut l'analyser dans les actes d'enseignement / apprentissage.
- 5 La chaîne de transposition didactique apparaît comme un système ouvert faisant intervenir un jeu de multiples représentations, qui entrent en interaction dans chaque situation d'enseignement / apprentissage et s'influencent mutuellement :
 - celles qui circulent dans la société (par exemple, ce que pensent les parents, ou le discours des médias) ;
 - celles des institutions spécialisées (ministère de l'éducation, inspecteurs, formateurs, responsables d'établissements scolaires) ;
 - celles des auteurs de manuels ;
 - celles des discours savants ;
 - celles des enseignants et des élèves eux-mêmes.
- 6 Toutes ces représentations se construisent à partir de savoirs sur les langues, les discours, les textes et les littératures présents dans la société (Chiss & Cicurel 2005 : 1-9), qui sont des savoirs savants, scolaires, ordinaires, des idéologies, traditions descriptives de la langue, etc. plus ou moins reconnus dans le monde éducatif.
- 7 Ce qui est enseigné dans la classe est « le résultat d'une convergence provisoire et évolutive des représentations systématisées d'éléments idiomatiques et culturels de la partie guidante (institutions, enseignant) et de la partie guidée (apprenants) » (Cuq & Gruca 2002 : 80). C'est ainsi, par exemple, comme l'a montré Noyau (2001, 2006), que se construit, en Afrique sub-saharienne, le « français de référence », la langue utilisée à l'école par les enseignants, centrée sur l'écrit.
- 8 A quoi ressemble le français tel qu'il est transposé dans des salles de classe, dans les cinq contextes que nous avons choisis ? Y a-t-il continuité, ou variabilité, entre tel et tel contextes ?
- 9 En premier lieu, nous essayerons de caractériser ce qu'est le français « à enseigner », le français tel qu'il est prescrit localement, à partir de trois types de données issues du corpus CECA :
 - les programmes, qui fournissent des informations sur les préconisations officielles quant au modèle de français à promouvoir, qui fait l'objet des certifications et conditionne les usages en classe ;

- les manuels utilisés, qui informent sur le(s) type(s) de langue à partir du / desquels s'entraînent les élèves. Dans beaucoup de contextes, le manuel est la référence du savoir à enseigner / apprendre, il est au milieu de la chaîne transpositive ;
 - les discours des chercheurs du projet CECA sur les variétés et modèles de langue, qui sont des discours écrits par des équipes locales de chercheurs à partir de leurs analyses sur l'ethnographie de la salle de classe. Composées d'universitaires, de chercheurs, de formateurs, d'inspecteurs, ou de responsables d'associations de professeurs de français, ce sont des équipes de personnes dont les discours font autorité. C'est pourquoi, dans notre hypothèse, ce qui circule dans les analyses qu'elles ont rédigées révèle, à sa manière, certains des « inputs » entrant dans la « boîte noire » des cultures d'enseignement / apprentissage telles qu'elles se configurent dans les salles de classe des pays étudiés.
- 10 En second lieu, nous tenterons de caractériser le français, tel qu'il est effectivement enseigné dans des classes de ces cinq pays, à partir des enregistrements vidéo rassemblés pour la recherche CECA. Les chercheurs locaux n'ayant le plus souvent pas décrit le français tel qu'il est utilisé, nous ne nous sommes pas appuyés sur leurs discours écrits, mais avons procédé à notre propre observation.

Le français donné à enseigner

- 11 Nous focaliserons notre regard sur la convergence ou la non-convergence entre programmes, instructions officielles (désormais IO), manuels (et notamment les dialogues, qui donnent une image de la langue à apprendre) et les analyses des équipes de chercheurs sur les manuels.

Roumanie

- 12 Le cas étudié est celui de la deuxième année d'étude du français², en classe 6 (deuxième année du secondaire, enfants autour de 11 ans). Alors que les IO sont clairement orientées vers l'approche communicative, et organisent les compétences en fonction de cinq chapitres (compréhension de l'oral, expression orale, compréhension de l'écrit, expression écrite, représentations culturelles), les activités présentées dans le manuel (méthode locale : *Passe-partout*, 2004), réparties en rubriques grammaticales, lexicales, de phonétique et d'expression écrite (avec un jeu de rôles par unité) peuvent difficilement être qualifiées comme orientées vers une approche communicative ou actionnelle. Voici un exemple (1) de dialogue (*Passe-partout*, 6^e, 2^e année de français, Unité 9, p. 70) :

1. Tout le monde à table !

Passiflore : Grand-mère, qu'est-ce qu'on va manger ce soir ?

Passepoil : Il y a toutes sortes de bonnes choses pour tous les goûts.

Gabriela : De la soupe, n'est-ce pas ?

Passiflore : Berk ! Je n'aime pas la soupe.

Passepoil : Ecoute bien, enfant gâté, ici, on respecte la tradition. Le soir, on mange de la soupe.

Passerelle : Ne vous en faites pas. Il y a d'autres spécialités. Grand-mère est un vrai cordon bleu.

Passepartout : L'odeur qui vient de la cuisine me dit qu'il y a des côtelettes à l'aigre-doux, des brioches...

Natacha : Arrête Passepartout ! J'ai une faim de loup.

Roméo : Et demain, devine qui va avoir mal au ventre ?

- 13 Comme l'ont déjà montré les analyses qui ont été faites des dialogues de méthode (par ex. Parpette 1997), ce dialogue est essentiellement construit sur le mode des discours écrits (forte unité et homogénéité thématique, constructions syntaxiques spécifiques de l'écrit, absence des caractéristiques du fonctionnement interactif, par exemple dans l'alternance des tours de parole, élimination des sous-entendus, tous les personnages parlent de la même façon, etc.). Pour nous, il est irréaliste du point de vue culturel et langagier.
- 14 Pour les chercheurs de l'équipe roumaine du projet CECA, la langue des dialogues est la « langue courante », parfois avec des tournures « familières », et ils qualifient les textes des dialogues de « jolis ». Que penser de cette évaluation ? Une hypothèse pourrait être qu'ils savent bien que ce texte, support pour un apprentissage de langue, n'est pas un discours réaliste, qu'ils pensent que son aspect inauthentique n'a pas d'importance, et que tant qu'à faire, il vaut mieux qu'il soit amusant, ludique.
- 15 Lorsqu'ils étudient les unités de la méthode, les chercheurs laissent de côté les aptitudes de compréhension écrite et orale ainsi que la production écrite (pourtant clairement pointées dans les IO). Ils se concentrent sur les compétences en expression orale (« primauté de la production orale »), analysées en actes de parole et en thématiques de vocabulaire, laissant ainsi entendre que pour eux il y a équivalence entre « approche communicative » et « apprentissage de la production orale ».
- 16 Ces analyses font apparaître une faible cohérence entre les IO, les propositions du manuel, et ce qu'en disent les chercheurs du projet CECA. Cependant un accord se fait sur la nature du français oral à enseigner : une variante fabriquée à des fins didactiques, sur une base écrite avec un « habillage » oral.

Maroc

- 17 L'observation porte sur trois classes d'école primaire, cycle de base. Les IO sont essentielles, et extrêmement précises, dans un système éducatif fortement centralisé. L'organisation des contenus dans les manuels respecte exactement ces instructions : expression orale, lecture, écriture, grammaire et conjugaison, orthographe, lexique. Les élèves doivent apprendre à organiser leurs propos, réinvestir le vocabulaire dans les activités de la classe, restituer un récit, présenter un projet, etc., dans des usages du français en situation scolaire. Le ministère définit le cahier des charges des manuels, élaborés par des commissions d'inspecteurs et d'enseignants de français.
- 18 Les 30 instituteurs interrogés par les chercheurs de l'équipe CECA Maroc utilisent leur manuel comme seule ressource, et ils ne modifient jamais l'ordre des contenus (ou seulement avec l'autorisation de l'inspecteur). Il est signalé que « le manuel est rédigé dans un français courant ». Le style est qualifié de « simple ». En voici un exemple (2) :
2. Mouna : Comment trouves-tu ce journal ?
 Zineb : A mon avis il y a beaucoup de textes et très peu d'images.
 Mouna : Je pense que tu préfères les magazines.
 Zineb : J'aime les magazines parce qu'ils sont faciles à lire.
 Mouna : Pour moi, le journal de l'école me suffit.
- 19 Pour nous, le modèle de langue orale donné aux élèves marocains dans les manuels est caractérisable de la même manière que le dialogue de la méthode roumaine en ce qui concerne l'absence de caractéristiques de l'interaction, la forme des structures syntaxiques et l'homogénéité de style entre les locuteurs, à quoi s'ajoute une sur-explicitation du thème « donner son avis », qui repose sur des éléments lexicaux trop

nombreux pour un court dialogue (*trouver, préférer, aimer, à mon avis, je pense, pour moi*). Il n'est pas mis en question par les chercheurs CECA Maroc, qui n'abordent pas dans leurs analyses la question de la nature du français utilisé en classe et dans les manuels. De ce fait, il semble qu'il y ait convergence de vues entre les IO, le manuel et le discours des chercheurs CECA.

Viêtnam

- 20 L'étude porte sur l'enseignement du français dans trois lycées (élèves de 15 ans environ). Bien qu'il existe des directives et instructions du ministère, le manuel est la pièce centrale, et le support unique du dispositif de l'enseignement du français. La méthode *ADO 1* « donne les moyens d'expression nécessaires aux contacts quotidiens », se réclamant ainsi d'une approche communicative. Le premier niveau présente une « grammaire de base » et les « actes de parole les plus courants » (extraits de la préface). Voici un exemple (3) de dialogue :

3. Le père : Et un bon scooter, c'est combien ?

Le vendeur : Vous avez des modèles à partir de 4000 francs.

Le père : 4000 francs ! C'est cher...

Julien : Oui, mais si je gagne le concours toi tu gagnes 2000 francs.

Le père : Comment ça ?

Julien : Ben, 6000 francs moins 4000 francs, ça fait bien 2000 francs, non ?

- 21 Ce dialogue semble plus naturel que les deux précédents. Il comporte quelques traces grammaticales de l'oral : *ça* et non *cela*, répétition de pronom (*toi tu*), questionnement (*c'est combien ?*), marques d'hésitation (*ben*). A l'écoute, cependant, le débit est assez lent, chaque locuteur attend que le tour précédent soit achevé avant de prendre la parole. Le réalisme du dialogue en est affecté.
- 22 Les chercheurs reprennent totalement à leur compte (puisqu'ils le recopient sans commentaire) ce que la préface de la méthode dit du modèle de langue présenté dans les dialogues : elle « met en scène des personnages auxquels les adolescents sont susceptibles de s'identifier. Ils aiment la musique, le théâtre, le sport, les animaux. Tout en restant relativement 'sages', ils ne sont pas édulcorés, et les dialogues reflètent la réalité des échanges quotidiens des adolescents ». Il est probable que ces chercheurs sont conscients de l'écart entre l'oral réel des adolescents français et celui des dialogues de la méthode. Mais il semble qu'il existe un consensus autour de la langue à proposer comme point de départ pour l'apprentissage : certaines caractéristiques de l'interaction orale (ruptures, interruptions, chevauchement) sont effacées pour un accès présumé plus facile par les élèves. Nous concluons qu'il y a convergence de vues entre les propositions du manuel sur la langue à enseigner et ce qu'en disent les chercheurs CECA.

Argentine

- 23 Les IO sont, nous disent les chercheurs CECA, « ponctuelles et exigües » : on y parle d'apprentissage des savoirs significatifs et du développement d'une langue étrangère (l'anglais étant obligatoire). L'enseignement du français dépend d'une décision de l'établissement scolaire, et s'articule autour de projets d'éducation active (station radio éducative, productions artistiques, etc.).

- 24 Les chercheurs CECA expliquent que le support privilégié de l'enseignement est la méthode (*Campus 1, Initial 1, Extra 1*). Les enquêtes et observations révèlent une forte dépendance des enseignants par rapport aux manuels, qu'ils utilisent sans en modifier ni les contenus ni les activités.
- 25 Les critiques des chercheurs CECA sur ces méthodes sont sévères. Elles portent essentiellement sur les composantes culturelles, mais pas sur le modèle de langue présenté dans ces méthodes, dont les dialogues comportent les mêmes types de caractéristiques que celles décrites ci-dessus. Les chercheurs critiquent aussi la « primauté de l'oral » mise en œuvre par ces méthodes, sans pour autant remettre en question la nature de cet oral, preuve que cette représentation du modèle de langue à enseigner reste partagée par eux.

France (Aix en Provence)

- 26 Selon Chnane-Davin *et al.* (2011 : 20-24), les textes officiels qui régissent l'accueil des élèves non francophones scolarisés insistent sur le fait que les élèves doivent « apprendre la langue française afin de s'intégrer dans le cursus scolaire ordinaire ». On n'y dit rien sur le type de langue à enseigner. C'est aussi ce que relèvent Bertucci et Corblin (2004 : 124) : « les programmes reposent sur une représentation unificatrice, celle de la langue maternelle, qui n'est jamais définie dans les programmes, sauf de manière indirecte pour les élèves allophones comme 'la langue de la communication scolaire et progressivement extra-scolaire'. Il convient de noter l'ambiguïté de la formule. On ne sait pas de quelle langue de référence il est question ».
- 27 L'enquête des chercheurs CECA fait apparaître que les enseignants utilisent des documents photocopiés, qui peuvent provenir aussi bien de manuels de français langue maternelle que de méthodes de français langue étrangère. Ainsi, lorsque les enseignants apportent des documents de travail, ils les sélectionnent et les délimitent en fonction de l'idée qu'ils se font de la langue à enseigner.
- 28 En l'absence de préconisations institutionnelles sur la nature de la langue à enseigner, l'on peut s'attendre à une certaine variabilité quant aux pratiques des enseignants. C'est ce que nous avons cherché à définir par l'observation des enregistrements de classes.

Observations à partir des classes enregistrées

- 29 Pour observer le français tel qu'il est enseigné, nous avons utilisé les enregistrements vidéo de plusieurs classes de français dans chaque pays (entre cinq et dix heures de classes filmées par pays). Nous les avons visionnés afin d'observer le français tel qu'il est utilisé par l'enseignant et pratiqué par les élèves. Nous avons cherché à analyser ce qui est écrit au tableau par les enseignants, ce qu'ils disent, et ce qui est dit par les apprenants.
- 30 L'utilisation de l'objet « vidéo » nécessite de la prudence (Carette *et al.* 2011 : 58) : cas particuliers de rencontre entre des apprenants et un enseignant, les classes enregistrées ne sont pas représentatives d'une réalité géographique ou sociale. Elles sont un témoignage local, dont nous savons qu'il n'est pas généralisable.

Ce qui est écrit au tableau

- 31 Dans tous les cours observés, dans les cinq contextes, l'enseignant, après avoir écrit la date, et le titre ou le thème de la leçon, note des mots, des expressions, des phrases, dans le cadre d'explications grammaticales ou d'activités de réemploi guidé (par exemple, au Maroc : *je pense que, je préfère, j'aime*). Ce qui donne sens à ces bribes écrites est le déroulement du cours (l'inscription dans une séquence dont l'objectif est souvent explicite), et les explications de l'enseignant qui dirigent les actions des élèves. Ce qui est écrit au tableau est copié par les élèves. C'est la fameuse « trace écrite », dont l'enseignant demande qu'elle soit mémorisée.
- 32 Nous voyons peu de variation entre les différents contextes au sujet de l'écrit produit par les enseignants au tableau. Nous n'avons pas accès à la production écrite des élèves, ni à leur compréhension.

Ce qui est dit par les enseignants

- 33 Nous avons constaté que tous les cours observés sont typiques de l'interaction didactique centrée sur l'enseignant, décrite par Sinclair et Brazil dans *Teacher talk* (1982), par Cicurel (2011) et bien d'autres, dans laquelle l'enseignant sait de quoi il parle, essaie d'amener les élèves à produire des phrases dans la langue cible, selon une progression thématique qu'il maîtrise entièrement. Ce type d'interaction ne semble pas avoir changé. Les données observées montrent aussi que l'utilisation du français à l'oral tend à privilégier le travail sur le code linguistique (aspects grammaticaux, lexicaux, de prononciation, etc.).
- 34 Cependant, au-delà de ces traits communs apparaissent aussi des différences. Le français du professeur n'est pas identique d'une classe à l'autre. Il existe des différences interindividuelles liées à l'origine géographique. On observe donc du français argentin, roumain, vietnamien, marocain et de France. Il y a des différences interindividuelles liées à d'autres facteurs, comme, par exemple, le fait que le professeur utilise plus ou moins la langue des enfants pour faire son cours (par ex. au Viêt Nam à Ben Tre, forte utilisation du vietnamien et à Danang, français quasi exclusif).
- 35 Or, d'après les rapports des chercheurs CECA, la diffusion de l'approche fonctionnelle-notionnelle et communicative est effective dans tous les contextes étudiés. Ils précisent que les enseignants sont formés dans leur grande majorité à ces approches. Nous nous attendions donc à ce que les enseignants axent leur enseignement sur une langue vue comme une pratique sociale (impliquant des locuteurs avec leurs caractéristiques identitaires qui, lorsqu'ils mettent en jeu leur parole, le font pour réaliser un objectif communicatif), à ce que soient bien délimitées les aptitudes travaillées, et à ce qu'ils utilisent des documents authentiques pour montrer des aspects culturels véhiculés par le langage, à ce qu'ils proposent des types d'activités d'apprentissage susceptibles de permettre l'engagement des élèves dans des échanges où le partage d'information ou d'état émotionnel est réel. Ce n'est pas le cas dans les classes filmées en Roumanie, en Argentine, au Viêt Nam et au Maroc. En France, les enseignants tentent de mettre en place des échanges de ce type, mais comme on va le voir, les élèves s'engagent difficilement dans de véritables interactions.

Ce qui est dit par les apprenants

- 36 Lorsque les enseignants veulent faire produire « de l'oral » aux apprenants, ils choisissent majoritairement la modalité « deux élèves au tableau » devant le reste de la classe, le travail de l'élève consistant à oraliser des phrases préparées, ou à compléter celles du professeur. Même en FLS en France, le jeu de rôles n'est qu'une forme particulière de transmission de structures de phrases, au cours de laquelle les élèves essaient de satisfaire les sollicitations de l'enseignant (en répétant ce qu'il dit et en essayant d'y insérer des mots).
- 37 Par ailleurs, les élèves répondent aux questions de l'enseignant par quelques mots ou une phrase. La parole spontanée est inexistante, à quelques exceptions près en FLS en France. Il semblerait qu'il y ait une convergence dans les pratiques, qui aboutit au même type d'occasions de production par les élèves.
- 38 En FLE, le français des élèves se réduit à quelques mots, dans une organisation de cours où les productions des élèves sont dirigées par l'enseignant. Il y a beaucoup de répétition individuelle et souvent collective. En FLS en France, certains élèves s'expriment spontanément dès lors qu'il s'agit de manifester un désir (par ex. « moi je veux manger des bonbons »).
- 39 L'influence du français du professeur joue sur la production des élèves en FLE. Par exemple au Viêt Nam, à Ben Tre, quand un élève répète une phrase du dialogue, on ne comprend rien. A Danang, en revanche, les élèves ont une très bonne prononciation, à l'instar de celle de l'enseignante. Cette influence n'est pas étonnante dans la mesure où le discours de l'enseignant est quasiment le seul oral que les élèves entendent dans les classes observées.

Comment caractériser ce français utilisé oralement dans les classes ?

- 40 Pour dépasser le « mythe solide [...] du caractère monolithique de la langue de scolarisation » (Bigot & Vasseur 2012 : 148), qui serait un français issu de ou apparenté à un modèle de l'écrit, peut-on être plus précis ? Quels critères utiliser ? Reprenons trois types d'opposition fréquemment utilisés pour qualifier la langue : écrit / oral, spontané / préparé, familier / standard. Tout d'abord, nous constatons que le français des cours de FLE et FLS traverse l'opposition écrit / oral. Il possède des traits de l'oral (Argentine : « vous avez bien passé le weekend ? » ; Viêt Nam : « aujourd'hui, c'est quel jour ? » ; France : oral non surveillé, de locuteurs natifs ; Maroc : « je vais vous aider à écrire quelques mots que vous avez besoin »), mais aussi des traits de l'écrit (Roumanie : une enseignante parle « comme un livre » avec des inversions sujet-verbe, deux marques de négation « ce n'est pas loin »). L'opposition spontané / préparé ne permet pas mieux de qualifier le français utilisé. Il est parfois spontané, parfois préparé, selon qu'il porte sur le thème de la séquence, la discipline, l'organisation... Enfin, l'opposition standard / familier s'applique difficilement pour qualifier des énoncés comme : « ça va bien ? » (Argentine) ; « où aimerais-tu aller en vacances ? » (Roumanie) ; « c'est fini la séance » (Viêt Nam). Pour finir, on trouve également des formes qu'aucun locuteur natif de français ne reconnaîtrait comme « du français ». Par exemple : « la Costa Rica », « et les enfants, ils aiment [ilem] la musique ? » ou encore « chut ! on laisse que Lourdes elle va

parler » (Argentine) ; « ils se bronzent » (Roumanie). Il existe donc une certaine variation dans le « mytique français standard » évoqué par Marquilló Larruy (2003 : 9) citant Porquier, ou autre « imaginaire linguistique » proposé par Vasseur et Hudelot (1998).

- 41 Au final, aucun de ces critères n'est vraiment pertinent. Les variétés observées sont des français d'enseignants : ceux-ci y réinvestissent des éléments de leur environnement. Ce sont des produits en émergence, issus de relations entre les différents acteurs des cultures éducatives, qui s'impliquent mutuellement. Ces registres n'existent ni chez les individus, ni dans les textes prescriptifs, ni dans les préconisations des inspecteurs... Dans la salle de classe, le registre de l'enseignant devient une norme, puisqu'il a le pouvoir d'imposer ou de proscrire ce qui se fait ou se dit dans sa classe, depuis l'orthographe ou la prononciation jusqu'aux comportements et règles de vie extra langagières. Ce n'est ni la langue de la rue, ni celle des livres, ni celle des jeunes, ni celle des vieux, etc. C'est cette variété que les élèves apprennent. L'enseignant manifeste sa satisfaction par la correction et le feedback, outils de normalisation par excellence, qui lui permettent d'orienter les élèves vers le type de production qu'il attend. Les élèves y sont sensibles. Ainsi, pour le FLS, Bigot et Vasseur (2012 : 139) notent que « lors des interactions enseignant-élèves, les élèves font preuve d'une très grande sensibilité à la norme situationnelle », s'interdisant par exemple de recourir à leur langue première.

Conclusion

- 42 En ce qui concerne le français oral donné à enseigner, notre description montre que seul le FLS en France échappe à l'usage systématique des méthodes de français, et que pour les quatre autres contextes, celles-ci sont centrales. Le français tel qu'il est donné à enseigner et à apprendre dans ces différentes méthodes est plutôt homogène. Une des caractéristiques de ce modèle, bien installé dans le paysage didactique et peu mis en question, est qu'il est essentiellement traité sur le mode des discours écrits et qu'il est caractérisé par la neutralisation de la contextualisation culturelle. Ce constat met en cause la référence à l'approche communicative et / ou actionnelle revendiquée par les méthodes, et l'écart entre les déclarations d'intention des IO et ce qui est réellement proposé par les méthodes.
- 43 En ce qui concerne le français oral enseigné, les pratiques des enseignants au regard du français utilisé en classe pour l'apprentissage et, consécutivement, celle des apprenants, varient un peu selon les contextes. Pourquoi retrouve-t-on cette tendance à enseigner ce français « ni, ni » dans les contextes étudiés ? Proposons quelques hypothèses.
- 44 Tout d'abord, on évoque souvent des raisons historiques. Weber (2013) explique que le français était une langue de puristes jusqu'au 18^e siècle. Elle évoque une dépendance de plus en plus forte de la langue vis-à-vis des normes et de l'écrit, jusqu'aux premières recherches orientées vers l'enseignement du français oral avec le *Français fondamental*, recherches au cours desquelles une certaine censure est présente relativement à certaines prononciations ou éléments lexicaux jugés vulgaires.
- 45 En second lieu, les locuteurs de français, y compris les enseignants, possèdent, collectivement, une conscience normative qui provoque une représentation du bien parler, à l'instar des adolescents, qui écrivent des SMS ou des messages sur des blogs en utilisant *lol*, *meuf*, *je kiffe grave*, etc. et parlent de *level up*, *se clacher*, etc., mais qui sont capables d'émettre des jugements réprobateurs sur l'introduction de *chelou* dans le

dictionnaire Robert 2013, disant que « c'est pas français ». Les enseignants français sont une catégorie spécifique de ces locuteurs. Leur formation est susceptible de faire évoluer leurs représentations. Or, on constate que, dès lors qu'il s'agit de travailler sur le langage (France, FLS), ils enseignent un français « ni, ni », non marqué, même s'ils disposent eux-mêmes d'un ensemble de styles en français qui peut être très varié, et qui s'exprime d'ailleurs lorsque le focus n'est pas la langue comme objet d'apprentissage, par exemple lorsqu'ils font la discipline : un débit rapide, une expression implicite « c'est le moment de manger des bonbons » (avec intonation signifiant le contraire). Les enseignants étrangers de FLE des cours observés sont défenseurs d'une langue parfois sur-corrigée. Ils exigent la production de « phrases complètes », font répéter les phrases qu'ils produisent ou qu'ils tirent des manuels.

- 46 On peut se demander si cette façon d'agir est liée au fait qu'ils ont souvent un rapport livresque à la langue qu'ils enseignent, ou si elle est liée à leur propre culture éducative, ou encore si elle est acquise lors de leur formation de professeur de français, donc serait le résultat de la didactique de la discipline. Par ailleurs, il faut rappeler que l'école est une institution dominée par l'écrit (voir, par exemple, les travaux sur l'oralographie – Bouchard 2008) : la distance au savoir et la mémorisation s'y font par l'écrit.
- 47 Pour essayer d'expliquer cette convergence, cet apparent consensus sur le modèle de français qui traverse tous les contextes de l'étude, on peut émettre une hypothèse, liée au rôle et aux finalités de l'enseignant en général. Cette hypothèse est l'existence d'une loi adaptative générale que l'on pourrait résumer en « j'agis pour une efficacité maximale », cette efficacité en l'occurrence consistant à enseigner un français qui peut passer dans un maximum de situations, donc n'appartient, n'est fiable spécifiquement à aucune d'elles. Cette règle est utile quand on ne sait pas à quoi servira la langue apprise, ce qui est le cas de l'enseignement du FLE en contexte scolaire. Le FLS en France, quant à lui, vise un objectif bien délimité à court ou moyen terme, à savoir l'intégration scolaire et sociale. Mais en dehors de cet objectif très général, il n'existe pas de curriculum prescrit, si bien qu'il n'échappe pas complètement à la tendance « ni, ni ». Le français « ni, ni » serait-il la version adéquate du « français pour l'école » ?
- 48 Finalement, en guise de conclusion, y a-t-il lieu d'incriminer le type de français mis en relief, cette langue « ni, ni » que nous avons observée ? Au point de vouloir le modifier ? Quand on va sur le terrain ou qu'on l'appréhende, même partiellement, à travers des vidéos, on constate une adaptation « écologique » de la part des enseignants. On peut gager que les actions des enseignants, leurs choix, sont cooptés par leur milieu et satisfont ses attentes. Si l'on veut intervenir dans cet écosystème pour introduire un français plus varié, plus marqué, il faut avoir une bonne raison, par exemple penser améliorer l'acquisition d'une compétence jugée prioritaire. Est-ce possible ? Est-ce légitime ?

BIBLIOGRAPHIE

- Bouchard, R. 2008, « La compétence scolaire comme compétence oralographique : une cible décisive pour l'enseignement du français langue seconde aux "enfants nouvellement arrivés en France" », *Diversité* 155, p. 1-9.
- Bigot, V. & M.-T. Vasseur 2012, « Variations langagières en contexte scolaire pluriculturel : quelle dynamique pour la socialisation langagière des élèves », dans J.-M. Prieur & M. Dreyfus (dir.), *Hétérogénéité et variations : quels objets socio-linguistiques et didactiques aujourd'hui ?* Paris : Houdiard, p. 136-149.
- Carette, E., F. Carton & M. Vlad (dir.) 2011, *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde - Le projet CECA*, Grenoble : PUG.
- Chevallard, Y. 1985, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chiss, J.-L. & F. Cicurel 2005, « Présentation générale », dans J.-C. Beacco *et al.* (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, p. 1-9.
- Chnane-Davin, F. (dir.) 2011, *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA*, Grenoble : PUG.
- Cicurel, F. 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. & I. Gruca 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- Joshua, S. 1996, « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? », dans C. Raisky & M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles : De Boeck, p. 61-73.
- Marquilló Larray, M. 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris : CLE international.
- Noyau, C. 2001, « Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo », dans M. Francard *et al.* (dir.), *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*, actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 novembre 1999), *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 27 (1-2), p. 57-73.
- Noyau, C. 2006, « Le langage des maîtres comme français de référence : rôle de l'école dans la transmission de la langue (Togo) », dans A. Queffelec (dir.), *Le Français en Afrique* 21, p. 339-350.
- Parpette, C. 1997, « Le discours oral, des représentations à la réalité », actes du colloque *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, 14-15 novembre 1997, Université de Strasbourg.
- Perrenoud, P. 1998, « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation* 24(3), p. 487-514.
- Sinclair, J. & D. Brazil 1982, *Teacher talk*, Oxford : OUP.
- Vasseur, M.-T. & C. Hudelot 1998, « Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues experts-novices », dans C. Springer (dir.), *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, actes du 2^e colloque COFDELA, Université de Strasbourg, p. 100-113.
- Verret, M. 1975, *Le temps des études*, Paris : Honoré Champion.

Weber, C. 2013, *Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris : Didier.

Manuels cités

Gallon, F. 2002, *Extra ! 1*, Méthode de français, Paris : Hachette Français langue étrangère.

Girardet, J. & J. Pécheur 2007, *Campus 1*, Méthode de français, Livre de l'élève (Livret de civilisation inclus), Paris : Clé international : SEJER.

Lehrbuch, P. de, J. Girardet, M. Verdelhan & D. Verdelhan 1994, *Passe-Partout 1*, Méthode de français, Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.

Mes apprentissages en français, Livre de l'élève (pour chaque niveau), Hachette Livre International.

Monnerie-Goarin, A., Y. Dayez, E. Siréjols & V. Le Dreffe 2001, *Ado 1*, Paris : Clé international.

Poisson-Quinton, S. & M. Sala. 1999, *Initial 1*, Méthode de français, livre de l'élève, Paris : Clé international.

NOTES

1. Pour une présentation générale voir Carette *et al.* (2011).
2. La recherche CECA porte dans tous les pays sur la deuxième année d'apprentissage du français.

RÉSUMÉS

L'enseignement d'une langue suppose que des options soient prises à différents niveaux quant au type de langue à présenter aux apprenants. Cette étude vise à décrire quel français oral est mis en relief dans des classes de français, langue seconde ou étrangère, en observant de quelle nature est le français tel qu'il est prescrit, donné à enseigner, et tel qu'il est pratiqué et appris. Les données réunies durant la recherche CECA (*Cultures d'Enseignement, Cultures d'Apprentissage*) sont utilisées pour l'étude. Cinq contextes de Roumanie, du Maroc, du Viêtnam, d'Argentine et de France ont été choisis. Sont caractérisés pour chacun de ces lieux ce qu'est le français « à enseigner », et le français tel qu'il est effectivement enseigné. On note une assez forte convergence des caractéristiques du français prescrit dans ces différents contextes, ainsi que des convergences entre les types de français enseignés, au-delà de quelques différences locales. Des hypothèses sont proposées pour expliquer ces constats.

The teaching of a foreign language entails various choices, especially of the type of language presented to learners. This study sets out to describe the variety of spoken French promoted in classes of French as a Foreign Language using data from the CECA (*Cultures d'Enseignement, Cultures d'Apprentissage*) project. The French prescribed by education authorities was studied, as well as the French which is used and learned in FFL classes in five countries : Romania, Morocco, Vietnam, Argentina and France. A relatively strong convergence was found between the French prescribed in each case, and also similarities between the types of French actually taught, beyond local differences. A number of hypotheses are offered to explain these findings.

INDEX

Mots-clés : transposition, langue prescrite, langue en usage en salle de classe

Keywords : transposition, prescribed language, language use in classroom

AUTEURS

EMMANUELLE CARETTE

Université de Lorraine, CRAPEL (ATILF)

FRANCIS CARTON

Université de Lorraine, CRAPEL (ATILF)

Discours et action(s) en milieux professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU

Jean-Marc Mangiante

Introduction

- 1 L'une des préoccupations majeures des didacticiens des langues étrangères consiste à établir des critères de choix, de sélection pour construire des programmes de formation. Ils répondent ainsi aux questions posées par la problématique d'une mise en relief didactique : où doit porter la focalisation langagière ? Sur l'oral, l'écrit, la grammaire, sur le lexique... ? Doit-on partir de l'objet « langue » ou de l'apprenant, ou encore des besoins de la société, de l'économie ou de la politique linguistique ? Ces questions se posent avec encore davantage d'acuité dans le domaine du français sur objectif spécifique (désormais FOS) et du français sur objectif universitaire (désormais FOU) où les enseignants sont aussi concepteurs de leur contenu et de leur programme de formation et doivent, en plus, se focaliser sur certaines situations de communication spécifiques correspondant aux besoins identifiés de leurs apprenants.
- 2 La détermination d'une norme a longtemps permis de tracer les contours rassurants d'une programmation linguistique. Elle fut prescriptive avec les méthodes d'enseignement traditionnelles fondées sur la grammaire et la traduction, focalisées sur la langue. Elle devient davantage objective à partir des années 1950 et des travaux du *Français fondamental* (Gougenheim *et al.* 1956) car elle s'appuie sur les usages langagiers des locuteurs natifs. On peut néanmoins reprocher aux études fréquentielles des usages d'avoir conduit, dans une certaine mesure, les didacticiens à mettre en relief le lexique,

catégorisé en fonction de sa nature (vocabulaire « général », grammatical, spécialisé...). Le champ du FOS s'est vu ainsi réduit à un enseignement d'un lexique spécialisé devenu la principale caractéristique des discours spécialisés, notamment avec les travaux du CREDIF et ses « Vocabulaires à orientation scientifique » (Phal 1971).

- 3 Les analyses des besoins des publics spécifiques d'apprenants (Mangiante & Parpette 2004, 2011), révèlent que la focalisation sur le lexique spécialisé ne constitue pas nécessairement une priorité, ce lexique étant déjà, dans une certaine mesure, maîtrisé par les apprenants dans leur langue maternelle ou / et dans leur langue d'apprentissage.
- 4 Cet article se propose ainsi de présenter les corpus langagiers privilégiés dans les programmes de FOS et de FOU et d'en dégager les usages et les formes mises en relief dans les ressources didactiques. Comment se justifient le choix, le traitement, la méthodologie d'analyse de ces corpus ?
- 5 L'orientation didactique vers la conception de ressources en FOS / FOU conduit nécessairement à s'interroger sur la relation entre langue et action, dans la perspective de l'approche actionnelle du CECRL appliquée à des situations professionnelles ou académiques.

Contours et périmètre d'une mise en relief didactique en FLE / FOS / FOU

- 6 Au sein de la didactique du FLE, les approches directe et structuro-globale audio-visuelle (SGAV), fondées sur une conception situationniste et lexicale de l'enseignement de la langue ont révélé les limites d'une démarche fréquentielle des usages langagiers. Le choix des documents supports s'effectuait en fonction d'objectifs linguistiques avec des textes fabriqués par les enseignants et concepteurs de méthodes, réunissant le vocabulaire et les structures grammaticales. Certes les textes s'inspiraient des usages constatés mais ils étaient néanmoins reconstitués encore en fonction de situations de communication, de documents authentiques analysés et reconstruits en l'absence de contextualisation. Les apprenants n'étaient pas investis d'un rôle particulier, réaliste, au sein de situations authentiques correspondant à leur projet de pratique de la langue étrangère.
- 7 On pouvait constater alors l'absence d'implication des apprenants par des situations simulées, et de suite logique ou chronologique dans le schéma communicationnel et situationnel, au sein, par exemple, d'un scénario de communication et d'apprentissage (Nissen 2006).
- 8 Il semble, là encore, que les choix didactiques relèvent d'abord d'une sélection par les usages des contenus linguistiques dégagés de compétences de communication privilégiées en dehors de toute analyse des besoins des apprenants. Les activités pédagogiques développées dans les séances consistent ici en des répétitions passives (généralisation des exercices structuraux), des QCM dont on peut s'interroger sur les objectifs (s'agit-il d'une vérification de la compréhension ou d'un réel enseignement – apprentissage des faits de langue ?), et une pratique de la langue très mécanique (influence du behaviorisme).
- 9 L'approche communicative puis actionnelle privilégiera par la suite une focalisation sur l'apprenant, le recours à des documents authentiques et non plus fabriqués par les enseignants et une pratique maximale de la langue. Néanmoins, dans une large mesure, la

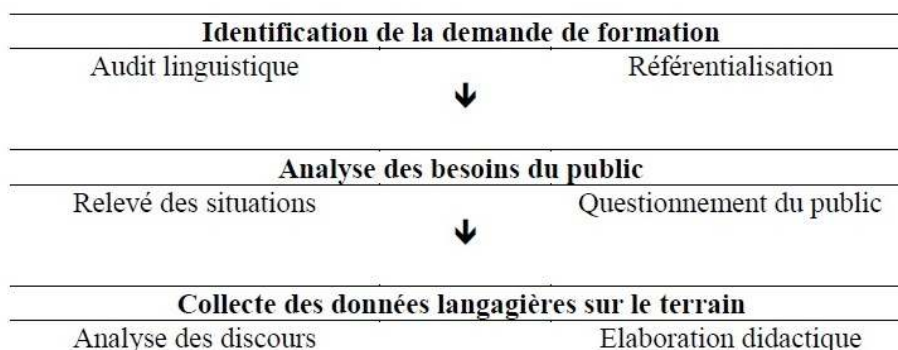
contextualisation des situations et des discours, l'implication des apprenants par des mises en situation authentique, font encore défaut dans bon nombre de méthodes de FLE.

- 10 La didactique du FOS oriente résolument la réflexion vers des usages professionnels ou académiques de la langue au sein de situations et de discours contextualisés impliquant les apprenants dont les besoins et les usages ont été préalablement analysés pour établir le programme de formation.

Démarche FOS et mise en relief d'usages langagiers sélectifs

- 11 Défini comme une démarche didactique prototypique (Mangiante & Parpette 2004), le FOS décline les différentes étapes d'une conception de formation linguistique intimement liée aux besoins spécifiques d'un public identifié (voir la Figure 1).

Fig. 1. Démarche FOS



- 12 L'identification de la demande du prescripteur de formation interroge le projet et le public concerné par la demande de formation ainsi que les incidences sur la pratique langagière requise. En l'absence de demande précise de formation, le concepteur aura recours le cas échéant à un audit linguistique au sein de l'entreprise (Huhta 2002 ; Reeves & Wright 1996). L'analyse des besoins d'un public identifié, homogène dans son objectif de formation consiste, quant à elle, à repérer et décrire les situations de communication auxquelles il devra faire face, elle est complétée par l'observation des pratiques langagières sur le terrain qui aboutit à l'étape la plus représentative du FOS : celle du recueil des discours écrits et oraux sur le terrain, analysés sur les plans pragmatique et discursif avec l'appui de référentiels de compétences en lien avec le CECRL. L'analyse de discours et la conception didactique impliquant les apprenants et le contexte spécialisé de la pratique langagière en milieu professionnel ou académique conduit alors à la constitution de corpus authentiques et contextualisés.
- 13 La mise en relief de ces corpus révélateurs d'usages langagiers spécialisés, ainsi que des contenus linguistiques à privilégier dans les cours de FOS, répond au schéma d'analyse suivant, sur trois dimensions :
- une macro-focalisation situationnelle – ensemble des situations de communication professionnelle ou académique dégagées de l'analyse des besoins, et recueil de données sur le terrain dans le cadre d'un audit linguistique, une démarche FOS / FOU ou la constitution d'un référentiel ;

- une méso-focalisation sur les compétences – repérage et sélection des compétences langagières spécifiques, en compréhension et production écrite et orale, relevées dans les situations analysées ;
 - une micro-focalisation linguistique – repérage des caractéristiques discursivo-linguistiques destinées à une exploitation au sein des séquences pédagogiques.
- 14 Les corpus privilégiés en FOS et FOU sont des corpus professionnels et académiques ou universitaires destinés à la conception de ressources de formation.
- 15 L'enseignant-concepteur de ressources didactiques analyse les caractéristiques des corpus privilégiés en ayant dégagé les contraintes et régulations qui conditionnent la structure et la forme des discours collectés sur le terrain. La question qui se pose alors est de savoir sur quels éléments constitutifs de ces corpus s'opère la focalisation de l'enseignant-concepteur, si le lexique spécialisé ne constitue plus la priorité de l'analyse et de l'exploitation didactique. Quels usages et caractéristiques discursifs et linguistiques émergeront des besoins objectifs (voire subjectifs) des apprenants ?

Quelques caractéristiques des corpus issus de cours de FOS en milieu professionnel

- 16 Les discours professionnels constituant les corpus de formation FOS apparaissent tout d'abord comme imbriqués dans l'action : ils accompagnent l'action (infirmière et médecin, par exemple, parlant pendant un acte médical), ils prescrivent l'action (injonction par des ordres, consignes, conseils, interdictions), ils expliquent et argumentent avant, pendant ou après l'action (chef d'équipe ou de chantier pendant le phasage du gros œuvre par exemple...).
- 17 Cette relation étroite entre langue et action s'inscrit pleinement dans la compétence langagière du « savoir agir » définie ainsi par Le Boterf (2000 : 44) : « le savoir agir ne se réduit pas au savoir-faire ou au savoir-opérer. Le professionnel doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit mais doit "savoir aller au-delà du prescrit". Si la compétence se révèle davantage dans le savoir agir que dans le savoir-faire, c'est qu'elle existe véritablement quand elle sait affronter l'événement, l'imprévu ».
- 18 L'approche actionnelle décompose ce « savoir agir » en une mobilisation coordonnée et opérationnelle de moyens communicatifs comme les savoir-faire pragmatiques, les savoirs linguistiques, les savoir-être socio-affectifs et la maîtrise des codes culturels, au sein d'une stratégie globale tournée vers la réalisation de l'action ou performance langagière.
- 19 En FOS / FOU, le savoir agir recouvre la nécessité pour l'apprenant de comprendre les différents paramètres contextuels de cette action, qu'elle soit professionnelle, pédagogique ou scientifique, pour acquérir les compétences linguistiques associées aux tâches professionnelles ou académiques exigées : connaissance préalable du protocole actionnel, statut des différents (inter)actants, positionnement dans l'entreprise ou l'institution, objectifs de la tâche, lieu, moment... Ainsi les corpus écrits en FOS constituent des « genres institués de mode », c'est-à-dire des « genres pas ou peu sujets à variation. Les participants se conforment strictement à leurs contraintes : courrier commercial, annuaire téléphonique, fiches administratives, actes notariés, échanges entre avions et tour de contrôle [...] » (Maingueneau 2004 : 104). Les corpus oraux professionnels relèvent également de règles spécifiques de genre et s'avèrent inhabituels

pour les enseignants de langue et déroutants pour certains apprenants plus sensibles à « un enseignement conventionnel » (Tyne 2009 : 106).

1. Consultation avant la sortie de l'hôpital¹ (participants : le médecin (M), le patient (P), l'interne (I) ; lieu : chambre du patient).

M : Alors pour l'instant on va vous donner une ordonnance pour une scintigraphie cardiaque pour avoir un complément à l'échographie. Je vais en discuter, moi, avec le cardiologue voir s'ils veulent qu'on fasse la coro d'emblée.

P : d'accord.

M : Pour l'instant on programme la scintigraphie cardiaque. On va vous prendre le rendez-vous.

P : D'accord. Après les vacances scolaires ?

I : Ah ça je ne sais pas.

M : Oh oui de toutes façons je vais vous dire avec les délais ce ne sera pas avant. Donc ça c'est une chose. Donc sinon, nous on n'avait pas vu le doppler qui avait été fait en février.

[...] Alors vous devez aller consulter votre médecin traitant dans le mois qui vient, je lui adresse d'ici 15 jours le compte rendu avec la petite lettre, comme ça il saura ce qu'on vous a fait ici.

[...] Le diabète ? Donc le diabète ça va bien avec le glucophage hein ? ça veut dire que le traitement vous le supportez bien, vous le prenez, vous ne l'oubliez pas etc.

P : Non, je n'oublie pas.

M : Donc là vous continuez et puis vous continuez la diététique. Alors pour la diététique, vous avez vu la diététicienne ?

- 20 Dans l'extrait authentique ci-dessus (exemple 1) d'une consultation médicale de sortie de l'hôpital, nous constatons que le lexique médical est limité et que l'intérêt discursif du document oral réside dans sa dimension interlocutive et dialogale. Les énoncés sont situés (il serait difficile de travailler le document en classe hors contexte et images) et inscrits dans un scénario de communication articulé à un phasage opérationnel ou à un Script d'action (Richer 2013) :

- consultation d'entrée à l'hôpital ;
- raisonnement clinique ;
- hospitalisation ;
- protocole de soins ;
- traitement et suivi ;
- consultation de sortie.

- 21 Une approche focale micro-linguistique s'intéresserait au mode de questionnement du médecin qui relève d'un traitement de l'action par l'argumentation, l'explication et la prescription. L'action médicale est également commentée par des énoncés assertifs, représentatifs de l'interaction patients + famille des patients – corps médical. Les énoncés prescriptifs, caractéristiques du discours médical prennent ici des formes variées allant de la question rhétorique (« alors vous avez vu la diététicienne ? ») aux conseils, à l'action expliquée...

- 22 Le travail de conception didactique de l'enseignant de FOS consistera donc en partie à dégager la « part langagière du travail » (Boutet 2005 : 19-35) ou plus exactement la part langagière de « l'action au travail ». Ainsi, par exemple, dans cet extrait, l'enseignant sera amené à repérer les énoncés à fort implicites culturels qui ont pour visée pragmatique de faire pleinement participer le patient au processus de traitement au sein d'une même communauté médicale dont il doit se sentir membre (« D'accord. Après les vacances scolaires ? » ... « Oh oui de toutes façons je vais vous dire avec les délais ce ne sera pas avant »). Il dégagera également les énoncés prescriptifs destinés à guider, soigner, prévoir

les effets et situer les opérations au sein du phasage de l'action médicale (« Alors vous devez aller consulter votre médecin traitant dans le mois qui vient, je lui adresse d'ici 15 jours le compte rendu avec la petite lettre, comme ça il saura ce qu'on vous a fait ici »). On peut citer aussi les énoncés d'accompagnement de l'action et commentaires destinés à rassurer, vérifier et confirmer l'action (« Donc le diabète ça va bien avec le glucophage hein ? ça veut dire que le traitement vous le supportez bien, vous le prenez, vous ne l'oubliez pas »).

2. Dialogue² entre le médecin (M), l'infirmière coordonnatrice des soins (CS) et l'interne (I) dans un couloir d'hôpital.

M : bon, on va demander à ... de poser une jugulaire à madame

CS : vous avez essayé de la piquer ?

M : oui mais elle a un œdème et même là elle a pas la veine alors...

CS : oui moi j'ai vu un petit truc mais je suis pas sûre de mon coup... puis elle est dure

M : elle tiendra pas. Bon à qui on va demander ? faut voir qui est dans la maison.

M : bon ce sera ... qui lui posera une jug. Il va essayer.

I : vous voulez poser une jug à madame ... ?

M : oui pourquoi ?

I : ben je sais pas, vous disiez qu'apparemment dimanche elle était mourante alors...

M : ben oui mais il faut bien qu'on continue de la perfuser. Vous voulez lui donner sa morphine comment ? vous voulez lui donner en spray ?

I : en sous cut.

M : en sous cut ? dites donc vous allez vous fatiguer à la fin de la journée hein.

I : ouais mais bon là on va l'embêter à lui poser une jug...

M : ah mais non on l'embête pas, on lui rend service. Vu son traitement vous pouvez pas lui faire tout ça... attendez ça devient un martyr. C'est anti confortable au possible. Tous ces médicaments... morphine... vous vous voyez faire des sous cut de tout ça ? soyons réalistes s'il vous plait...

I : non mais...

M : c'est beaucoup plus confortable de mettre une jug que d'avoir des injections dix fois par jour ou quinze fois par jour. Enfin je pense... c'est mon avis hein. Non ? ça sera beaucoup plus confortable.

I : bon allez on y va.

- 23 Cet extrait de corpus (exemple 2) illustre ce que Lacoste définit par « parole d'action » (1995 : 452), c'est-à-dire une parole qui « ne peut s'interpréter qu'en rapport avec des schémas, des cours d'action typiques, des règles de métier et d'autorité [...] » (Lacoste 1995 : 453).
- 24 Le discours produit ici est à ce titre révélateur d'un fonctionnement actionnel et professionnel prédéterminé. On y décèle un discours sur l'action avec des énoncés d'accompagnement et des commentaires préparatoires à la prescription (« on va demander à... »), un discours de suspension de l'action (« vous avez essayé de la piquer ? »), un discours argumentatif (« on l'embête pas » ... « C'est anti confortable au possible »).
- 25 L'action découle d'un protocole opérationnel partagé et explicitable (ici médical : malade en fin de vie, perfusion, traitement antidouleur) et d'un protocole culturel codifié « partagé » (culture et formation en contexte professionnel homo-culturel) mais principalement implicite et qui, par conséquent, pourrait poser problème à un locuteur allophone. Le positionnement des interactants (interne par rapport à l'infirmière et vis-à-vis du médecin) y tient une place prépondérante, en particulier dans la compréhension de certains phénomènes langagiers spécifiques comme celui de l'ironie (« vous voulez lui

donner en spray ? ») ou l'expression d'une forme d'empathie (« Vu son traitement vous pouvez pas lui faire tout ça »).

- 26 Les énoncés produits au cours de l'échange relèvent d'un double protocole actionnel : opérationnel et culturel, déclinant des paramètres situationnels énonciatifs et définissant ainsi une matrice discursive qui détermine les contenus linguistiques, leur forme, les tours de prise de parole... Le schéma du lien action-tâches (selon un phasage opérationnel), part langagière de l'action professionnelle s'inspire ici de celui de Leplat et Cuny (1974 : 46) et des travaux des ergonomes et de la didactique professionnelle dont on connaît l'influence dans la rédaction du CECRL et la conception de l'approche actionnelle.
- 27 On peut donc analyser les différents énoncés à la lumière des apports sur les différentes tâches que comporte l'activité de travail : ici la tâche de *poser une perfusion par la jugulaire* constitue la **tâche prescrite**, « définie objectivement par l'organisation : tout ce qui doit être réalisé dans des conditions bien déterminées » (Leplat & Cuny 1974 : 46) que nous appelons *protocole opérationnel*. Ses modalités peuvent figurer dans le contrat de travail, dans une fiche de poste ou simplement être formulées à l'oral par la hiérarchie ou les collègues.
- 28 La **tâche attendue** est « l'ensemble des obligations implicites attendues par l'employeur ou l'organisation en général. Plus globalement, la tâche attendue comporte des attentes de la part des supérieurs pour apporter un meilleur fonctionnement, en plus des exigences de la tâche prescrite. Elle peut prendre la forme de qualités attendues de l'opérateur, par ex : avoir le sourire, être le plus rapide possible... » (Leplat & Cuny 1974 : 46-47). Dans l'extrait, il s'agit de *trouver la veine malgré l'œdème*, et *d'éviter la douleur de la patiente*.
- 29 Leplat distingue également la **tâche effective** qui est « la représentation que l'opérateur se fait de son activité et de la manière dont il doit la réaliser. Elle est ainsi subjective et propre à chacun, elle dépend notamment de l'ensemble des valeurs et représentations véhiculées dans les autres sphères d'activités (famille, amis...) » (Leplat & Cuny 1974 : 47). La perception de l'interne est ici représentative de la tâche attendue, qui semble inutile pour une patiente en fin de vie (« vous disiez hier que... ») donc une modification du protocole attendu apparaît avec la proposition de remplacement par la piqûre sous-cutanée.
- 30 Enfin Leplat définit la **tâche réalisée** comme « le résultat observable de l'activité de l'opérateur. La tâche réalisée peut plus facilement être décrite et quantifiée à l'aide d'une observation 'armée' (enregistrement vidéo, grille d'observation) de l'activité de l'opérateur » (Leplat & Cuny 1974 : 47). Le retour au protocole initial rendu possible par l'argumentation du médecin constitue ici cette tâche réalisée (« ça sera beaucoup plus confortable », « bon allez on y va »).
- 31 Cette approche recourant aux principes de psychologie du travail définis par les ergonomes s'avèrera utile aux concepteurs de formation linguistique en FOS qui doivent faire prendre conscience à leurs apprenants de « la portée de la parole (qui) doit ainsi s'effectuer par le biais même de la formation à dominante linguistique. Est-il possible de parler ? Est-il utile d'écrire ? Est-il obligatoire de transmettre ? » (Mourlhon-Dallies 2008 : 101).

3. Transcription d'un dialogue professionnel³ (problème de trapèze) sur un chantier du BTP : chef de chantier, chef d'équipe (CE) et compagnon – Francis (F).

CE : Dis à Mickey (M) qu'il recule (Dany, D). Y'a deux centimètres à reculer. Qu'il recule tout de suite de deux centimètres ;

M : Francis !

CE : La cale qu'on a mise ici, là, le joint qu'on a mis là, il doit être inversé.

- Le trapèze que t'as mis : y'a un plat et un trapèze. Faut mettre le biais à l'intérieur.

Le but c'est d'avoir un trapèze tu sais. Logiquement y'a des baguettes toutes seules.

Là, c'en est une que t'as démontée sur un mannequin ?

F : Non, non. C'est une toute seule, ça.

CE : T'aurais dû avoir un trapèze.

- Cette baguette-là, faut la reprendre et faut la mettre debout. Le côté peint faut toujours qu'il soit du côté du béton.

F : Nous on savait pas Alain, on pensait bien la mettre, comme il était.

CE : Ben j'sais bien, c'est pour ça que j'suis venu te voir. En étant de là-bas, j'y ai pensé, j'me suis dit, sa banche elle est déjà mise, c'est bizarre.

- Bon, tu vas la repousser un peu Mickey ?

M : J'vais la retirer alors.

CE : Non, tu la repousses de 2 centimètres [...]

- 32 Dans cet extrait de corpus (exemple 3), quatre interactants échangent au sujet de malfaçons lors de la réalisation d'un coffrage pour couler un mur : le chef de chantier, le chef d'équipe, un compagnon et Francis, un maçon. L'extrait fait partie des corpus constitués dans des conditions de production et d'écoute difficiles comme le définit Boutet (2005 : 21) : « l'exercice du langage dans les univers de travail est fortement dépendant d'un ensemble de conditions de nature écologique, comme le bruit et le temps ».
- 33 L'analyse repose ici sur des principes transversaux ; l'action relève également des deux protocoles décrits précédemment, le phasage opérationnel de l'action entreprise (pose d'un trapèze sur une banche) et le protocole socioculturel propre au chantier de BTP. Cette double appartenance inscrit le discours dans un genre professionnel ainsi défini par Clot (1999 : 44) : « ce sont des règles de vie et de métiers pour réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet. Finalement, ce sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il désigne comme incongrues ou déplacées... ». Là encore le schéma de Leplat (1974) s'applique :
- tâche prescrite – pose du trapèze ;
 - tâche attendue – inversion du joint, positionnement des baguettes... ;
 - tâche effective – « on pensait la mettre comme il était » ... ;
 - tâche réalisée – observation du chef de chantier, « Ben j'sais bien, c'est pour ça que j'suis venu te voir. En étant de là-bas, j'y ai pensé, j'me suis dit, sa banche elle est déjà mise, c'est bizarre ».
- 34 Les énoncés relèvent de la prescription, de l'explication et de l'argumentation pour revenir à la tâche prescrite initialement : il s'agit ici d'un enchaînement à visée corrective. Ici la langue *corrige* l'action.

Quelques caractéristiques des corpus issus de cours de FOU en milieu universitaire

- 35 Le FOU constitue une déclinaison de la démarche du FOS appliquée au contexte universitaire avec pour objectif global l'intégration linguistique et culturelle des étudiants allophones. Il concerne trois contextes d'enseignement universitaire en français : celui de la formation des étudiants allophones dans les universités françaises, celui des pays où l'enseignement supérieur est partiellement ou complètement en

français (Maghreb, Liban...) et celui des filières universitaires francophones (double diplôme ou cours intégrés en français).

- 36 La formation en FOU s'appuiera sur une analyse des besoins des étudiants concernés distinguant d'abord des compétences transversales liées aux exigences universitaires, comme la compréhension du discours pédagogique des enseignants chercheurs de la discipline, la compréhension des discours spécialisés à l'œuvre dans les différents textes étudiés, la restitution des connaissances du cours, leur reformulation dans des productions écrites et orales exigées des étudiants.
- 37 Cette relative transversalité est complétée par des compétences spécifiques liées à la lecture de textes littéraires et à la maîtrise de genres textuels académiques (dissertations, commentaires, synthèses...).
- 38 Parmi les corpus les plus représentatifs en FOU pour la préparation aux études supérieures en français figurent les enregistrements de cours magistraux (CM), discours peu utilisés en cours de langue et qui feront l'objet d'une analyse de la part de l'enseignant afin d'être utilisés dans des activités pédagogiques de compréhension orale. L'oral et la prise de notes des étudiants constituent à l'université française le mode privilégié de transmission des connaissances.

4. Extrait d'un cours d'économie des territoires⁴.

4a. dernière séance du cours d'économie des territoires avant l'examen qui devrait se passer dans quinze jours / donc j'espère que vous serez très vigilants [...] / je vais donc reprendre les différents descripteurs qui me permettent d'évaluer la vulnérabilité d'un territoire / donc je reprends chacun des éléments / je vais vous indiquer quelques indicateurs par rapport / à chaque type de système / bon l'objectif n'est pas effectivement de savoir calculer l'ensemble des descripteurs / mais bien de / de comprendre la méthode / puisqu'on pourrait inventer un certain nombre de descripteurs / je vous ai dit moi-même je n'étais pas satisfait de tous les descripteurs que j'avais utilisés / pour estimer les risques territoriaux notamment dans la région Nord Pas-de-Calais / donc le chargement du système économique / bien sûr le premier point / c'est l'aspect concentration spatiale des activités et spécialisation / alors on va utiliser en fait deux types d'indicateurs / un indicateur d'anthropie / donc premier indicateur un indicateur d'anthropie / alors cet indicateur donc / je cherche il doit être là / voilà l'indicateur d'anthropie / c'est quelque chose qu'on a utilisé en Master 1 par rapport aux spécialisations d'une région / donc c'est moins un sur logarithme de grand n / alors j'expliquerai après les différentes éléments / somme suivant i des Pi logarithme des Pi

[A ce moment du cours le professeur écrit au tableau : $EMT = -1 / \ln N \sum_i \ln P_i$]

4b. alors je vous dis que mes indicateurs évidemment ne sont pas à connaître techniquement mais / je / je vais expliquer ce que représentent ces différents éléments alors P_i / ça mesure la part ou le poids / la part ou le poids de la région i / du secteur i plutôt du secteur i dans la région i / poids ou part du secteur i industriel par exemple dans la région i / ensuite n c'est le nombre n c'est le nombre de secteurs / n c'est le nombre de secteurs / et ce que l'on va mesurer / c'est l'écart / c'est l'écart dans la répartition des activités par rapport à une répartition type des activités dans l'espace / la répartition type des activités dans l'espace /

- 39 Dans ce type de corpus, on constate que langue et action se confondent et que la part langagière des tâches académiques est particulièrement importante. Le CM constitue un discours complexe de transmission des connaissances comportant deux dimensions énonciatives (Bakhtine 1938) : un dialogisme interlocutif avec la prise en compte dans le discours des étudiants co-actants, réagissant, et un dialogisme inter-discursif dans la mesure où le discours de l'enseignant convoque d'autres discours de référence.

- 40 L'action langagière est ici de forme spiralaire, avec un énoncé principal correspondant à une tâche prescrite et attendue (prise de notes finale) et des énoncés latéraux suspensifs relevant d'une typologie formelle liée à des fonctions précises : une précision ou reformulation métalinguistique (« la répartition type des activités dans l'espace » ; « poids ou part du secteur i industriel »), une définition de termes spécialisés (« Pi / ça mesure la part ou le poids / la part ou le poids de la région i »), une restriction (« l'objectif n'est pas effectivement de savoir calculer l'ensemble des descripteurs mais bien de comprendre la méthode »), un rappel d'une notion abordée auparavant (« c'est quelque chose qu'on a utilisé en Master 1 »), une annonce ou des consignes (« dernière séance du cours d'économie des territoires avant l'examen qui devrait se passer dans quinze jours / donc j'espère que vous serez très vigilants »), une prise de position de l'enseignant-chercheur (« je vous ai dit moi-même je n'étais pas satisfait de tous les descripteurs que j'avais utilisés »).
- 41 L'enseignant préparera ainsi les apprenants à distinguer les différents types d'énoncés selon leur fonction propre afin d'améliorer la compréhension orale et faciliter la prise de notes. Il veillera également à éviter ainsi la confusion possible entre des énoncés principaux, notionnels, et des énoncés latéraux comme ceux reformulant les notions, lorsqu'ils sont imbriqués dans le discours de l'enseignant. Dans l'extrait suivant issu d'un cours de médecine de troisième année sur l'infarctus du myocarde (exemple 5), il apparaît que le discours de l'enseignant privilégie une démarche de reformulation, d'exemplification et l'illustration susceptible de perturber les étudiants allophones :
5. Si jamais il y a un rétrécissement eh bien la pompe là n'est plus alimentée. Si la pompe n'est plus alimentée il y a une partie du cœur qui souffre et c'est ce qu'on appelle l'infarctus du myocarde / c'est comme quand on a un arbre qui donne des branches puis des branches et des branches puis y a un petit oiseau qui se pose sur ces branches-là et qu'elles cassent eh bien c'est grave... D'accord ?
- 42 Outre la vérification de la compréhension, qui relève d'une fonction pédagogique, cet extrait est d'abord de nature explicative, l'enseignant cherchant à faire comprendre un phénomène par le raisonnement (« Si jamais il y a un rétrécissement eh bien la pompe là n'est plus alimentée »). Mais il comporte également une reformulation de nature métaphorique, assez fréquente en sciences expérimentales, destinée à soutenir l'explication mais en aucun cas à faciliter la prise de notes (« c'est comme quand on a un arbre qui donne des branches »).

Pour conclure : vers une linguistique et une didactique actionnelles ?

- 43 En FOS / FOU les corpus mis en relief sont collectés sur le terrain en fonction des besoins des publics d'apprenants et sont nécessairement à la fois authentiques et contextualisés, ils impliquent les apprenants issus du même milieu professionnel ou académique.
- 44 L'enseignant de FOS / FOU est aussi concepteur des ressources pédagogiques constituant son programme de formation à partir de ces corpus.
- 45 Les ressources devront aussi être contextualisées et impliquer les apprenants (pratique simulée de la langue en situation). Mais ces discours sont inhabituels pour les enseignants de langue et suppose une connaissance de tous les enjeux de la communication professionnelle ou académique : la connaissance des protocoles opérationnels et des

codes culturels propres aux différents domaines spécialisés. La conception didactique suppose également d'analyser les discours collectés et de repérer les formes discursives et linguistiques récurrentes mises en relief par les locuteurs. Pour réaliser ce travail considérable d'analyse et de conception, plusieurs conditions doivent être remplies (Le Boterf 2010 : 179) :

- constitution d'équipes en FOS / FOU avec mutualisation des compétences et des ressources ;
 - implication des responsables institutionnels et participation partenariale avec les professionnels ;
 - recours à des concepts extérieurs à la didactique des langues classiques : la didactique professionnelle, les ergonomes et psychologues du travail ;
 - recours à l'analyse de discours ;
 - recours à des outils à construire : des référentiels de compétences langagières appliquées au monde professionnel ou au contexte académique ;
 - recours à la formation : action centrée sur la résolution de problèmes et la réalisation de projets.
-

BIBLIOGRAPHIE

Bakhtine, M. 1978, *Esthétique et théorie du roman*, Paris : Gallimard.

Boutet, J. 2005, « Genres de discours et activités de travail », dans L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*, Louvain-la-Neuve : Peeters, p. 19-35.

Clot, Y. 1999, *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.

Gougenheim, G., R. Michea, P. Rivenc & A. Sauvageot 1956, *L'élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris : Didier.

Huhta, M. 2002, *Tools for planning language training: language policy division directorate of school, out-of-school and higher education*, DG 4 Strasbourg : Council of Europe, <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/HuhtaEN.pdf>.

Lacoste, M. 1995, « Paroles d'action sur un chantier », dans D. Véronique & R. Vion (dir.), *Des savoir-faire communicationnels*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, p. 451-461.

Le Boterf, G. 2000, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Eyrolles.

Le Boterf, G. 2010 [2000], *Compétence et navigation professionnelle*, Paris : Les Éditions d'Organisation.

Leplat, J. & X. Cuny 1974, *Les accidents du travail*, Paris : PUF.

Mangueneau, D. 2004, « Retour sur une catégorie : le genre », dans J.-M. Adam *et al.* (dir.), *Textes et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon : Presses universitaires de Dijon, p. 107-118.

Mangiante, J.-M. 2011, « Un référentiel de compétences langagières pour les métiers du bâtiment et travaux publics », dans J.-M. Mangiante (dir.), *L'intégration linguistique des migrants : état de lieux et perspectives*, Arras : APU.

Mangiante, J.-M. & C. Parpette 2004, *Le Français sur objectif spécifique*, Paris : Hachette FLE.

Mangiante, J.-M. & C. Parpette 2011, *Le Français sur objectif universitaire*, Grenoble : PUG.

Mourlhon-Dallies, F. 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier.

Nissen, E. 2006, « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides », *Le français dans le monde : recherches et applications* (numéro spécial « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation »), p. 44-58.

Phal, A. 1971, *Vocabulaire général d'orientation scientifique (VGOS) : part du lexique commun dans l'expression scientifique*, Paris : CREDIF.

Reeves, N., & C. Wright 1996, *Linguistic auditing*, Clevedon: Multilingual Matters.

Richer, J.-J. 2014, Argumenter et expliquer sur un chantier du BTP, dans J. Goes *et al.* (dir.), *Le langage manipulateur : pourquoi et comment argumenter*, Arras : APU.

Tyne, H. 2009, « Corpus oraux par et pour l'apprenant », *Mélanges CRAPEL* 31, p. 91-111.

NOTES

1. Exemple issu de la transcription d'une consultation médicale de sortie enregistrée par une enseignante (Julie Rouvière, Université de Montpellier 3) dans un hôpital parisien.
2. Exemple tiré de Mangiante (2007).
3. Cf. Mangiante (2011), version scénarisée sur le site de l'Université d'Artois.
4. Exemple tiré de Mangiante et Parpette (2011).

RÉSUMÉS

Les corpus langagiers privilégiés dans les programmes de FOS et de FOU nécessitent de recourir à une analyse discursive et linguistique approfondie afin de dégager les usages et les formes mises en relief dans les ressources didactiques. Il convient ainsi de s'interroger sur les modalités par lesquelles s'opère la focalisation sur des éléments bien précis, qui découlent de l'analyse des besoins des apprenants. Le recueil et l'analyse des données langagières sur le terrain mettent en exergue des discours imbriqués dans l'action que ce soit pour la commenter, l'expliquer, l'accompagner, la prescrire ou l'interrompre. La compréhension des paramètres contextuels de cette action, qu'elle soit professionnelle, pédagogique ou scientifique, est indispensable à l'acquisition des compétences de communication spécialisée des apprenants.

The corpora used in FSP (French for Specific Purposes) and FAP (French for Academic Purposes) require discursive and linguistic analysis in order to determine the uses and the forms to be targeted in resulting teaching materials. It is thus necessary to consider the means by which particular features are brought to the fore following analysis of the students' needs. Through the collection and the analysis of speech data it becomes apparent that language is inextricably bound to action, whether it be to comment on it, explain it, accompany it, to prescribe it or to interrupt it. Understanding the contextual parameters of this action, be it professional, educational or scientific, is indispensable for the acquisition of specialized communication skills.

INDEX

Mots-clés : analyse du discours, communication spécialisée, action, didactique

Keywords : discourse analysis, specialized communication, action, language teaching

AUTEUR

JEAN-MARC MANGIANTE

Université d'Artois, Grammatica

Manuels FLE dits « généralistes » et besoins langagiers des étudiants non locuteurs natifs en universités françaises

Marie Berchoud

Position du problème, démarche, notions, et question centrale

- 1 Le but de cet article est de mettre en évidence la distorsion entre les manuels de FLE dits « généralistes », en usage dans les centres de langues (FLE) hors de France, et les réquisits indispensables à tout étranger non locuteur natif voulant suivre des études en France et en français, pour voir ensuite les moyens de mieux faire pour et avec ces étudiants. Cela autour des aspects suivants :
 - les besoins langagiers des (futurs) étudiants étrangers non locuteurs natifs en université française au regard de ce qui est requis pour ces études ;
 - la langue employée, son ou ses registres dominants dans les études universitaires, ses références culturelles et de société, les pratiques orales et écrites en usage et valorisées pour la réussite des études.
- 2 Ce travail s'appuie sur l'analyse d'une expérience d'accueil, enseignement, encadrement et formation diplômante pour des publics d'étudiants étrangers dans deux universités françaises pour lesquelles je dispose encore des écrits et des données de cursus et profil des étudiants : Université d'Artois (1994-1999), Université Paris 2 (1999-2003), avec un vécu universitaire orienté autour de la création d'une filière FLE à l'Université d'Artois, et

d'une création d'un diplôme de français de spécialités (droit, économie, gestion, communication) à Paris 2.

3 Voici, rapidement présentées, les notions princeps utilisées dans ce travail :

- dans les manuels généralistes comme dans certaines pratiques technocratiques, la notion de *besoin langagier* est un peu mise en retrait aujourd'hui comme trop subjective, mais elle convient dès lors qu'un objectif d'étude précis est formulé, comme ici les études universitaires en France (c'est ce qu'on appelle le FOU), avec spécialisation éventuelle en telle ou telle discipline. J'utiliserai la définition de Pelfrène (1977) et ses cinq domaines de référence, politique, idéologique, psychosociologique, linguistique et psychologique—ce dernier terme marquant la dimension individuelle subjective—et celle de Porcher (1980, 1995) sur les besoins langagiers et les cultures. Ajoutons (cf. Berchoud 2004) que la culture générale de référence de la discipline universitaire choisie, ce qu'on appelle « culture générale » en France et dans les méthodes de FLE devient de plus en plus une spécialité, notamment en communication et médias, et un support de perfectionnement linguistique ;
- la notion de *requisit* est plus généraliste, étant employée afin d'élargir la notion de prérequis, car il vaut mieux voir la formation des étudiants et futurs étudiants comme un continuum qui ne se ferme pas au moment de l'arrivée en France : ainsi, une seconde chance, un complément de formation sont possibles, sous la responsabilité d'une filière universitaire ;
- la notion de *norme* est décrite par les linguistes (Rey 1972) et les sociolinguistes (Moreau 1997) comme descriptive / normative / subjective (Rey 1972) ou, sans qu'un adjectif exclue l'autre, comme objective / prescriptive / descriptive / subjective / fantasmée (Moreau, notamment 1997, article « normes ») ; et d'autre part en termes de « culture(s) » et « références culturelles » (Porcher 1995), afin de repérer quelles valeurs, quels univers sociaux sont valorisés car tenus comme représentatifs du plus grand nombre.

4 Les manuels dits « généralistes » ont pour préoccupation centrale celle de leurs éditeurs, c'est-à-dire convenir au plus grand nombre, attirer le public le plus large possible, afin de couvrir le marché le plus vaste possible. Les manuels généralistes « ne cherchent pas à répondre à des demandes trop particulières et ne visent pas le marché d'un pays donné », explique Girardet (1995 : 28), propos que le *Dictionnaire de didactique du FLE/S* (2004 : 161-162) nuance par la suite, mais la question du marketing éditorial au plus grand nombre visé demeure : que se passe-t-il pour les locuteurs non natifs en cas d'études à l'université en France ?

5 Il apparaît déjà qu'une connaissance des publics dans leur diversité et leurs besoins est indispensable, cependant que les manuels généralistes, les plus vendus et utilisés dans le monde, s'ordonnent plutôt autour d'une vision, sinon unique, du moins unitaire des contenus, des thématiques, de la langue employée et des modèles de pratiques langagières avec leurs références culturelles. Nous approcherons donc dans un premier temps quelques caractéristiques récurrentes de ces manuels de FLE généralistes, avant de nous focaliser plus précisément sur les publics visés, leurs besoins langagiers, dans les études menées et leurs résultats, sur la base de nos corpus d'expériences, en vue de faire émerger, chez des étudiants étrangers, les caractéristiques utiles pour réussir des études universitaires en France, et pour les enseignants et décideurs, une réflexion sur comment construire aujourd'hui des réponses qui puissent se décliner au concret et prendre en compte ce phénomène majeur qu'est la diversité (des publics, des choix d'études universitaires, des niveaux). Ce sera notre dernière étape, de mise en dialogue et de prospective finale.

Les manuels de FLE généralistes : pour les étudiants, une ressource et des limites

- 6 Qui pourrait nier aujourd'hui que les langues, avec leurs méthodes et manuels, leur apprentissage sont « un marché » (Calvet 2002 ; Porcher 1987, 1995) ? Voyons-en les conséquences sur les produits fabriqués, et sur leur réception par les apprenants qui viennent ensuite étudier en France et en français.

Un manuel « généraliste » récent au miroir des besoins des étudiants internationaux en universités françaises

- 7 Le choix a été non pas de déceler les insuffisances de tel ou tel manuel—point d'évaluation ici—mais de montrer que, même à l'intérieur d'une progression didactique bien réfléchie, de choix thématiques et d'activités variés, il subsiste des écarts linguistico-culturels avec, sans doute, des implications cognitives, entre l'offre et la réception du manuel par des apprenants mondiaux.
- 8 Le manuel *Rond-point* (2007), méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches, a connu et connaît encore un succès réel, mais aussi des limites sans doute inhérentes à tout manuel de ce type, approchons tout cela. Voyons par exemple le livre 3, de niveau B1-B2 du CECRL (choisi car représentatif du niveau requis pour les études universitaires), et plus particulièrement l'unité 5, « C'est ma ville ! » (p. 42-49), une thématique commune à quasiment toutes les méthodes. La page-titre de ce dossier présente des photos de villes (Guangzhou, Paris-La Défense), mais décontextualise le propos et la force de sa diversité car les photos sont issues d'un point de vue et d'un cadrage non explicités – pour cela il faudrait beaucoup plus de temps, d'espace, et aussi que soient reliés le manuel, le vécu des apprenants et la formation continue des enseignants. L'enseignant pourra(it) introduire un travail sur *ma ville*, (ou *mon village*) pour que se dise la diversité des points de vue et des expressions, sur la base de la page 43 intitulée « Ancrages » ; alors les apprenants pourraient réfléchir aux ressemblances et différences entre ces espaces urbains, exprimer ces différences, mais aussi pratiquer la compréhension et l'expression orales, ce qui est crucial pour étudier, écouter des cours, prendre des notes.
- 9 Les pages suivantes de ce manuel, unité 5, sont titrées « En contexte », mais il ne suffit pas d'appeler le contexte à la rescousse pour qu'il devienne présent aux apprenants. Des deux textes présentés, l'un concerne Alger, l'autre est un texte de Jules Verne sur la cité de l'acier, ville allemande autour de la mine créée *ex nihilo* non loin de Chicago, ces textes sont complétés par des extraits audio-oraux plus individualisés (des habitants d'Alger, une lecture, une interview). Là, les apprenants allemands ou algériens pourront s'exprimer, afin de limiter la vision partielle et parfois négative diffusée par les textes. Vient ensuite une page sur Thomas More, l'utopie, la cité idéale, à laquelle s'adjoignent des ressources grammaticales et discursives que l'association texte-ressources empreint d'humour, à prendre en charge, pour alléger les exercices de langue. Enfin les pages 48 et 49 proposent des « tâches ciblées », analyser la candidature d'une ville, Liège, à l'accueil d'une exposition internationale, puis présenter sa ville, mais seulement dans l'optique où elle serait sélectionnée pour accueillir une manifestation mondiale : « Soyez créatifs ! », telle est l'injonction culturellement connotée qui conclut ces pages. Et peut-être la

créativité devrait-elle aller jusqu'à détourner les tâches, les reformuler, inventer, etc. si le professeur peut entrer dans cette logique d'attention à autrui étayée par une formation continue de qualité, qui mène à prendre en compte les apprenants dans leur diversité, et pas seulement les certifications, curriculums, programmes et manuels.

Des manuels à leur réception par les étudiants en universités françaises

- 10 Cette brève analyse, appuyée aussi sur l'expérience d'enseignement avec des étudiants non locuteurs natifs venus étudier en France pour six mois, un an, ou plus, sur la connaissance de leurs profil et cursus (190 étudiants à l'Université d'Artois, et 108 étudiants à l'Université Paris 2) et l'analyse de leurs besoins langagiers et de culture universitaire a montré que, sur le thème de la ville, les étudiants demandent que soit abordée la ville où nous nous trouvons (Arras, Paris), et ensuite, peut-être pourront-ils évoquer leur lieu à eux (ville, village...). Ainsi ai-je travaillé, selon leurs choix, et très majoritairement à partir d'ouvrages non FLE, des présentations de la ville (Arras, Paris), dans lesquelles les étudiants pouvaient se glisser pour dire et se dire en français, exister, étudier ; mais aussi j'ai utilisé des moments d'atelier d'écriture autour de questions telles que les origines géographiques et éco-culturelles de chacun ou leurs motivations aux études en France.
- 11 Les registres de langue requis et utilisés vont de standard à soutenu, avec un apport lexical, syntaxique, référentiel autour de la langue de chaque spécialité, droit, économie, gestion, communication, langues et didactique ; et, comme entre parenthèses sous forme d'anecdotes, la langue orale courante, y compris celle des jeunes et des étudiants en France. Cela avec une présence forte de la correction écrite et orale, demandée explicitement par les étudiants, loin des tolérances et approximations. Notons encore que les grands groupes (dans mon expérience des Chinois ; mais il y a bien d'autres grands groupes) demandaient plus souvent du FLE avec des exercices et activités déjà connus – surtout à l'écrit.
- 12 Les publics étudiants dont je parle étaient marqués de diversités sociales, culturelles, académiques et de normes. Il fallait donc faire quasiment du cas par cas, en tout cas l'analyse collective des besoins (nationaux ou par filière) se révélait insuffisante, sauf lors d'un séjour bref, au maximum un mois, donc encadré par l'établissement d'origine de l'étudiant étranger :
 - à l'Université d'Artois, des groupes nationaux d'étudiants et des étudiants Erasmus individuels allemands, belges, néerlandais, britanniques, espagnols...
 - à l'Université Paris 2, des étudiants des programmes d'échanges européens et extra-européens, qui appartenaient à des universités très cotées, Freie Universität (Berlin), Trinity College (Dublin), Cambridge et Oxford (RU), Columbia, Brown, Princeton, NYU... (USA), et quelques individualités envoyées par l'AUF, association des universités francophones, étudiants vietnamiens, libanais ou sud-américains.
- 13 Nous allons voir par l'analyse rétrospective des séjours en universités de ces étudiants, et de leurs résultats, que les distorsions déjà constatées sur la base du déroulement des cours de français général et de spécialités (écrit, oral, culture en droit, économie, gestion et communication), ainsi que du suivi individuel à la demande, s'expliquent mais aussi parfois se résolvent ... ou pas. Plusieurs déterminants peuvent être dégagés.

Distorsions langagières, temporelles, socio-académiques, culturelles et de normes : que faire ?

- 14 Cette troisième partie a pour but de présenter des réponses possibles aux besoins langagiers des étudiants non locuteurs natifs et aux réquisits des filières universitaires en France, d'abord en revenant sur les causes des distorsions constatées, ensuite en s'orientant vers les réponses nécessaires.

Approche des causes des distorsions constatées

- 15 Selon mon analyse des profils, cursus et aussi résultats des étudiants pris en charge, plusieurs facteurs entrent en jeu dans l'adaptation à l'université française d'étudiants étrangers non locuteurs natifs du français, qui tournent d'abord autour des publics et secondairement autour des filières et établissements d'inscription ; nous verrons que tout cela est lié, fonctionne en réseau, telle une carte mentale, plus ou moins à notre insu. Précisons ces facteurs en disant comment nous les avons repérés.

La langue des manuels

- 16 Tout d'abord, la langue en usage dans les manuels de FLE généralistes est fort loin des besoins des apprenants, en ce sens qu'elle vise une norme moyenne, standard mâtinée d'expressions orales à la mode (et qui se démodent très vite), et donc ils sont vite oubliés. Les étudiants étrangers dans les universités françaises manifestent une triple demande langagière : du français général standard à soutenu avec les variations requises selon les situations ; du français pour les discours de leur spécialité ; et pour le « fun » (*sic*), le français d'aujourd'hui et si possible de la nuit et le lendemain matin. Autrement dit, le *Bon usage*, les *guides Bescherelle* et le *Dictionnaire de la zone*¹, avec en plus les manuels de cours et des documents audio-vidéo de leur spécialité.

Le type de séjour

- 17 Le type de séjour étudiant est une autre donnée à prendre en compte : un étudiant qui vient pour un séjour bref (un à deux mois), en groupe et sans projet d'étude très spécifique en lien avec un ou des domaines professionnels ou métiers, celui-là en général reste sur son quant-à-soi et ne progresse guère, sauf s'il s'individualise dans des recherches de contacts, un engagement dans la connaissance du pays ; cela se repère aux résultats des tests et / ou des évaluations aménagées en cas de suivi d'un ou deux cours précis. En revanche, un étudiant qui vient en individuel ou en petit groupe (autour de dix ou moins) dans une université, et dans une filière, pour des études précises, celui-là a toutes les chances de mieux s'adapter : d'abord parce qu'il vient pour un semestre ou deux ; ensuite parce qu'il doit faire face à ses difficultés éventuelles dans les différents cours, les exprimer et les analyser, avec l'aide d'un professeur, d'un référent, d'un tuteur et ainsi les surmonter pour aller vers la réussite qui, si le niveau de l'étudiant dans sa spécialité est bon, sera accessible.
- 18 On le voit à la lecture de ces deux cas extrêmes, qui sont deux expériences différentes de l'université en France, un des grands défis est l'engagement de l'étudiant dans son séjour,

ses études, les relations avec le monde environnant et la langue d'accueil, le français, et cet engagement est plus aisé quand l'étudiant vient plus longtemps et ne peut pas se replier sur son groupe d'accueil mais doit être actif pour développer ou maintenir des relations sociales et interpersonnelles, de même que pour s'assurer une bonne poursuite de ses études.

Les expériences personnelles

- 19 Le type d'expérience sociale et académique apparaît également déterminant, sans que le lien entre facteur académique et facteur social soit automatique, même si ces deux facteurs vont souvent de pair. Les étudiants d'universités européennes et internationales sélectives (par le mérite et par l'argent) savent davantage comment étudier, et s'ils ne savent pas, sont prêts à le demander, ils cherchent de l'aide, et savent (ont appris, que ce soit par observation ou imprégnation) comment se comporter avec les enseignants de l'université française d'accueil. On constate qu'ils sont la plupart du temps d'un milieu social plutôt cultivé et quelquefois aisé.
- 20 Cependant, là encore, tout n'est pas écrit à l'avance : bien des étudiants irlandais, s'ils avaient de bons résultats académiques, venaient de familles modestes ; signalons aussi cet étudiant vietnamien très timide, venu à l'Université Paris 2 pour une année faire des études de gestion et marketing, avec un niveau de français faible à l'oral (dont une prononciation désastreuse) et à l'écrit un niveau A2-B1 du CECRL, qui a su s'appuyer sur ses connaissances en anglais (cf. la notion de « langue d'appui » – Bailly *et al.* 2009) ainsi que sur ses connaissances du domaine d'études, et a progressivement osé demander de l'aide et s'exprimer à l'oral : tandis que quelques autres fuyaient les cours, il a su s'obstiner et, en fin d'année, présenter un exposé en français sur son sujet d'étude. Même si elle n'est pas donnée *a priori*, la réussite du semestre ou de l'année en université française est alors plus facile à élaborer sur la durée et avec autrui.

La personnalité et le ressenti

- 21 Les attitudes de l'étudiant, sa capacité à se situer, son sentiment vécu de sécurité ou insécurité existentielle (voir Norberg-Schulz 2007 : 8-10), son estime de soi et sa confiance en ses capacités (notions développées par André & Lelord 2008), et même son besoin vital de réussite, sa volonté (cf. le jeune vietnamien), telle est la troisième gamme de paramètres constatés comme participant à la réussite des études en France. Tout cela résulte des analyses synthétisées ci-dessus, et a été repéré dans les expressions orales (les débats et questionnements collectifs en cours d'oral sur comment réussir ses études, et comment échouer - *sic*) et écrites (l'atelier d'écriture, notamment, mais aussi les exposés, les débats). Notons qu'à l'oral les difficultés s'approprient par l'humour, par l'entraide entre étudiants, et avec le professeur de français dont le rôle est bien plus large que la ou les spécialités visées dans les études, par l'établissement de relations avec les professeurs de la filière, et même par l'ouverture aux difficultés matérielles (logement à Paris, relation avec l'agence ou le propriétaire, par exemple). Là encore, nous sommes loin des solutions préformées : la réussite se construit individuellement, l'aide aussi, ce qui n'exclut pas la présence d'autrui, au contraire ; et le rôle du professeur de français général et de spécialités va au-delà d'un programme et du niveau, puisqu'il doit s'engager dans une analyse de besoins objectifs et subjectifs qui soit évolutive, donc continue.

Culture et représentations

- 22 La culture et les représentations de référence de l'étudiant, avec les normes intégrées, les façons d'apprendre et d'envisager le travail : cet ensemble de paramètres peut être un « déjà-là » ou un « à-construire », le plus souvent, un mélange singulier des deux. Cela suppose un préalable déjà cité et qui s'est révélé de présence constante, la capacité à s'engager dans un monde différent du sien, et à y entamer une expérience interculturelle avec ses incertitudes. Comme le rappelle Porcher (2014)², l'interculturel « n'est pas un donné », il est à construire, dans le mouvement d'une démarche singulière mais reliée aux autres, car « il n'y a pas d'ego sans alter ». Sur ce point, il faut noter la valeur, souvent constatée, des expériences antérieures positives, comme des voyages, des contacts réussis, avec la conscience vécue et acceptée de la pluralité des normes, acceptée en ce qu'elle n'entame pas l'ego de l'étudiant, ne le dévalorise pas, mais est vécue comme une curiosité et parfois même une richesse. De même, les savoirs sur soi et ses façons d'apprendre peuvent ouvrir sur la variation de celles-ci selon les matières d'étude et les travaux à effectuer. Le constat récurrent est que plus les évolutions à mener sont importantes, et plus la motivation et l'engagement des étudiants doivent être forts et soutenus par les personnes de leur environnement.
- 23 Ainsi, il importe de prendre vite la mesure de la diversité des étudiants qu'on accueille, et ne pas se contenter d'appliquer à ces étudiants des procédures d'analyses de besoins automatisées quasi industrielles pour des choix qui se concrétiseront dans des engagements d'études individuels, des ajustements de cursus au cas par cas, et point du tout par la création massive de curriculums spécifiques. Mais comment décliner cela concrètement ?

Quelles réponses construire face aux besoins des étudiants au regard des réquisits d'études en universités françaises ?

- 24 Premièrement, pour les enseignants, prendre de la distance par rapport aux certitudes sur la langue et le discours, comme sur les textes et documents que les étudiants « aiment bien ». Il s'agit de faciliter l'entrée dans la vie universitaire française d'étudiants identifiés, et généralement au niveau médian du Master 1 (avec un écart de - ou + 1), donc les goûts et croyances des enseignants de français sont à laisser de côté, au profit d'une réflexion sur les besoins langagiers—avec un travail de repérage des formes de discours, des types de cours et de travaux requis pour en tirer la matière des cours de français (Elimam 2012)—mais également le repérage des besoins langagiers discursifs et interactionnels, en production et expression à l'oral et à l'écrit, selon les filières et le profil de départ ; et également selon le niveau en français (y compris dans les « compétences dissociées », Conseil de l'Europe 2001 : 106).
- 25 Deuxièmement, contribuer à la facilitation existentielle du passage d'un pays à l'autre : on l'a vu, il est fort différent de prendre en charge des apprenants venus pour apprendre ou perfectionner la langue française, et d'avoir à apporter des compléments utiles, déterminés par les études en français d'étudiants non locuteurs natifs ; et au-delà même, les besoins langagiers de ces étudiants s'ancrent dans un vécu qui, pour un déroulement heureux, doit inclure un passage interculturel qui se réalise de façons variées (cf. ci-dessus). Les cinq domaines de référence de Pelfrène (1977 : 40-50), dont il ne faudrait pas, selon l'auteur, détacher l'enseignement du français (domaines politique, idéologique,

psychosociologique, psychologique, linguistique) semblent pouvoir servir ici une analyse qui affinerait le culturel entre deux pôles utiles, la « culture cultivée » et la « culture anthropologique », pour reprendre la terminologie de Porcher (1995 : 66-67). Les normes universitaires relèvent en effet de tous ces domaines, et toute pratique langagière universitaire, écrite ou orale, gagne à être ancrée, justifiée, éclairée par les valeurs et les besoins sociaux et / ou intellectuels qui l'ont suscitée : voir l'exemple du commentaire de texte, décliné dans les disciplines expérimentées en tant qu'enseignante-chercheure, comme le Droit, les Lettres, l'Économie-Gestion, la Linguistique et la Didactique du FLE / S, ou encore l'étude de cas, en Gestion, ou en Communication.

- 26 Troisièmement, développer l'écrit et l'oral nécessaires aux études choisies, à partir d'analyse des corpus utiles (de cours, de sujets d'examens de stage..., cf. ci-dessus), mais aussi en tenant compte des besoins quotidiens et intimes des étudiants, tels que s'exprimer, se dire, se sentir en confiance, raconter ses expériences, demander de l'aide, apprendre à oser, etc. Sur tous ces points, l'atelier d'écriture a été une belle expérience, y compris pour moi, professeure. Cela permet, en outre, de favoriser le vécu interculturel, par-delà les tentations de repli, en dédramatisant les incidents, les incompréhensions, les malentendus, pour un séjour d'études véritablement vécu et réussi. Ainsi est-il possible de faire partager aux étudiants non locuteurs natifs la nécessité d'une attention particulière, voire d'une formation complémentaire d'adaptation à l'université française sur des points tels que la position énonciative, le rapport subjectivité / objectivité, l'usage des savoirs, leur mise en forme et leur intervention dans un écrit ou un oral, l'usage des citations, etc. Pour ce faire, on peut s'appuyer utilement sur les travaux effectués, et sur les thèses dirigées, par exemple celle de Pernet-Liu (2012) sur l'écriture citant des étudiants dans leur mémoire en français en Chine.
- 27 Cette attention particulière est celle que tendrait à développer le domaine du français sur objectifs universitaires (FOU), élaboré sur la base du français sur objectifs spécifiques (FOS), et on ne peut que souhaiter de riches publications qui seraient bénéfiques à la formation des professeurs comme aux étudiants. Cependant, il convient que ne soient pas pris en compte des besoins stéréotypés pour correspondre au plus grand nombre, mais des besoins objectifs (les textes et pratiques dont la maîtrise est requise – par ex. Elimam 2012) et aussi des besoins subjectifs et culturels repérés en termes d'écarts avec la culture scolaire et universitaire source du néo-étudiant en université française (que ce soit en présence ou à distance) comme avec ses modes relationnels, attitudes et représentations. On dira que cela est plutôt du domaine de la méthodologie et relève de l'activité de l'enseignant. C'est une raison de plus pour y penser.

Pour conclure en termes de perspectives

- 28 À ce point de la réflexion et du travail d'analyse, une question doit être mise en débat : comment former les néo-étudiants en universités françaises ? (en présentiel surtout mais le problème se repère aussi à distance) Ce qui entraîne la question subséquente, avec quelle évolution du métier d'enseignant du supérieur (y compris le professeur de français), quels matériels, outils, savoirs de référence ? Ces questions importent et elles n'ont pas encore toutes des réponses. Alors sans doute faut-il aller au-delà du FOS et du FOU ? Ils suffisent sans doute pour la part première de l'orientation des étudiants étrangers, de leur distribution dans des filières et des cours qui leur soient adaptés ; mais les déterminants essentiels à la réussite des études que sont l'engagement étudiant et

l'individualisation nécessaire de celui-ci, du passage interculturel et des études suivies vont bien au-delà d'une formation de masse, sur la base d'un modèle unique.

BIBLIOGRAPHIE

- André, C. & F. Lelord 2008 [1999], *L'estime de soi*, Paris : Odile Jacob.
- Bailly, S., A. Boulton, A. Chateau, R. Duda, F. Poncet & H. Tyne 2009, « L'anglais langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère », dans G. Forlot (dir.), *Le français et l'anglais en contact dans les situations d'apprentissage : perspectives sociolinguistiques et didactiques*, Paris : L'Harmattan, p. 35-57.
- Berchoud, M. 2004, « Mondialisation, cultures, communication de spécialité », *Le français dans le monde : recherche et applications* (numéro spécial « Français : de la langue aux métiers »), p. 52-61.
- Calvet, L.-J. 2002, *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris : Plon.
- Conseil de l'Europe 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf.
- Cuq, J.-P. (dir.) 2004, *Dictionnaire de didactique du FLE / S*, Paris : Clé international.
- Elimam, A. 2012, *Le français langue seconde d'enseignement - en universités*, Paris : ILV éditions.
- Girardet, J. 1995, « Profession auteur », *Le français dans le monde : recherche et applications* (numéro spécial « Méthodes et méthodologies »), p. 25-33.
- Moreau, M.-L. (dir.) 1997, *Sociolinguistique - concepts de base*, Bruxelles : Mardaga.
- Norberg-Schulz, Ch. 2007 [1977], *La signification dans l'architecture occidentale*, Bruxelles : Mardaga.
- Pelfrène, A. 1977, « Analyse de besoins langagiers (préalables à une formation) », *Langue française* 36(1), p. 40-50.
- Pernet-Liu, A. 2012, *Approche du passage à l'écrit en français langue étrangère chez des étudiants chinois en Chine : le mémoire universitaire entre références chinoises et occidentales*, thèse de doctorat inédite, Université de Bourgogne.
- Porcher, L. 1980, *Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Porcher, L. 1987, *Champs de signes* (chap. 1), Paris : Didier.
- Porcher, L. 1995, *Le français langue étrangère*, Paris : Hachette / CNDP.
- Porcher, L. 2014, *Sur le bout de la langue : la didactique en blog*, Paris : CLE International.
- Rey, A. 1972, « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française* 16 (1), p. 4-28.
- Rond-point 2007, Paris : Éditions Maison des langues.

NOTES

1. <https://www.dictionnairedelazone.fr/>
 2. Blog de Louis Porcher (<http://www.asdifle.com/blog/6>), billet du 8 juin 2011 – voir aussi Porcher (2014).
-

RÉSUMÉS

La question est de savoir si les besoins langagiers des étudiants et donc les réponses à ceux-ci sont spécifiques à leur statut d'étudiant ou s'il s'agit plutôt de distinguer entre les études choisies, le cursus académique antérieur, les universités fréquentées et les objectifs d'insertion. Si les manuels dédiés aux études universitaires en France en général ne sont pas forcément pertinents, les manuels dits généralistes ne le sont eux aussi que partiellement. Il convient donc d'adopter une démarche souple, intégrant une véritable analyse des besoins, non technocratique, et liée à la pédagogie de la langue conjointe à celle des matières académiques à suivre.

The question addressed in this article is that of knowing whether the linguistic needs of non-French students attending French universities, and therefore also the answers in response to these needs, are specific to their status as students or whether we should look at their specific studies, previous academic experience, universities attended at earlier stages and integrational goals. While textbooks dedicated to university studies in France are not necessarily relevant most of the time, general purpose textbooks are only partially relevant too. It is, therefore, necessary to adopt a flexible and pragmatic approach, incorporating a real-needs analysis (not technocratic), linked to the teaching of language in close partnership with that of the academic courses attended.

INDEX

Mots-clés : manuels FLE, besoins langagiers, études universitaires

Keywords : french textbooks, linguistic needs, academic study

AUTEUR

MARIE BERCHOUD

Université de Bourgogne, EA 4182 Texte Image Langage

II - Etudes linguistiques : décrire, enseigner, traduire

La (ou les) mise(s) en relief : essai d'une approche didactique

David Gaatone

La mise en relief : une notion floue

- 1 Le terme « mise en relief », ainsi qu'une pléthore de synonymes, qu'il serait fastidieux d'énumérer ici, occupe une place de choix dans les grammaires du français, sans avoir, pour autant, eu droit à une définition rigoureuse (Kiesler 2000 : 224). Il recouvre, en fait, une longue liste de phénomènes, qui n'ont, la plupart du temps, que peu de choses en commun. Si l'on veut résumer en une courte formule ce qui se cache derrière ce terme, et sur laquelle à peu près tout le monde serait d'accord, on dira que « mettre en relief » signifie « accorder à un certain constituant de la phrase plus d'importance qu'aux autres » (par exemple, Müller-Hauser 1943 : 9 ; Dessaintes 1960 : 121). Une telle formulation suppose qu'il est possible de mesurer l'importance d'un constituant, hypothèse qui me paraît hautement problématique. Comparons, par exemple, les phrases suivantes (1a-b)¹ :
 - 1a. Une voiture a écrasé un chat.
 - 1b. Un chat a été écrasé par une voiture.
- 2 Qu'est-ce qui nous autorise à affirmer, comme on pourrait avoir tendance à faire, que le sujet, ou thème, de chaque phrase, constitue le terme le plus important ? En quoi ce constituant serait-il plus important que celui désignant l'action d'écraser, à savoir, le verbe, ou que l'autre actant de la phrase ? Ne s'agit-il pas plutôt, comme on le verra plus loin, du choix d'un angle de vision différent d'une scène identique ? Jetons encore un coup d'œil sur le dialogue suivant (2a-b), entre un père et son fils, au téléphone :
 - 2a. - Appelle maman ! - Mais maman n'est pas là.
 - 2b. - Et ton oncle, où est-il ? - *Et où est-il, ton oncle ?
- 3 Le détachement qui caractérise (2b) est l'un des procédés les plus courants de ce qu'on appelle la mise en relief. Mais, dans ce contexte spécifique, le détachement à droite n'est

pas possible, contrairement au détachement à gauche. Dans un contexte différent, on obtiendrait le contraire (3) :

- 3a. - Ma tante est là, mais pas mon oncle.
- 3b. - *Et ton oncle, où est-il ? - Et où est-il, ton oncle ?

- 4 La seule notion de mise en relief, ou celle de plus ou moins grande importance d'un constituant, ne peut suffire à rendre compte de ces comportements.

Les familles paraphrastiques

- 5 Mieux vaut dès lors, me semble-t-il, renoncer à un terme aussi vague et intuitif, et se demander plutôt quels sont les phénomènes qu'il est censé couvrir. Comme le laissent entendre les termes, nombreux, couramment utilisés dans ce chapitre de la grammaire, tels que « insistance », « emphase », « focalisation », etc., il s'agit de phénomènes très divers, qui ne se résument pas, comme certains l'affirment (Wartburg 1958 : 177), à souligner la distinction entre thème et propos, bien que ce rôle ait, de toute évidence, son importance. Du point de vue didactique, comme d'ailleurs aussi du point de vue purement théorique, ce qui me paraît sous-tendre la notion de mise en relief, c'est l'existence de familles paraphrastiques (Gaatone 2008 : 55), c'est-à-dire, d'ensembles de deux ou plusieurs phrases, telles que les exemples (1), différentes par leur formes, mais identiques quant à leur référence extralinguistique. Autrement dit, la scène décrite dans (1a-b) sera représentée par un seul tableau, mais éventuellement, par deux énoncés formellement différents, bien que comportant les mêmes éléments lexicaux, sans qu'il soit possible d'affirmer qu'on a affaire à des phrases synonymiques de tous les points de vue. Voici encore un exemple d'une famille paraphrastique, plus riche que la précédente (4) :

- 4a. Guy a trouvé un trésor.
- 4b. Un trésor a été trouvé. (par Guy)
- 4c. Il a été trouvé un trésor. (par Guy)
- 4d. Guy, il a trouvé un trésor.
- 4e. Il a trouvé un trésor, Guy.
- 4f. Un trésor Guy a trouvé.
- 4g. C'est Guy qui a trouvé un trésor.
- 4h. C'est un trésor que Guy a trouvé.

- 6 Comme on le voit, la même scène est décrite par des « moules » syntaxiques divers. L'objectif de la description linguistique est, entre autres, d'énumérer et de décrire tous les moules, syntagmatiques et phrastiques, possibles dans une langue donnée, et à une époque donnée, et de les associer à une certaine interprétation. Il doit être clair que, dans l'exemple 4, nous ne sommes pas en présence de simples variantes stylistiques d'un seul et même énoncé, mais d'énoncés véhiculant des messages différents à un certain niveau par leur structure sémantique, ce terme étant pris dans un sens très large. Essayons de résumer brièvement ces niveaux.

Les niveaux de la signification

Le niveau référentiel

- 7 Ce niveau, appelé aussi « fondamental, descriptif, notionnel, idéationnel, propositionnel, *bearing structure* », etc., renvoie à un état de choses. C'est celui que toutes les phrases de la

famille ont en commun, donc le sens de base. Les notions de « action, état, processus, agent, patient, destinataire, temps, lieu, manière, etc. » relèvent de ce niveau.

Le niveau illocutoire

- 8 Ce niveau concerne l'objectif visé par l'acte de parole, c'est-à-dire, non pas le contenu du dire, mais le pourquoi du dire. Les notions d'interrogation (demande d'information) et d'exclamation (expression d'un sentiment) appartiennent à ce niveau.

Le niveau communicatif

- 9 Ce niveau est aussi appelé « thématique, psychologique, visée, *information packaging* » (Mel'čuk 2001 : 3), etc. Il s'agit, en bref, de l'angle de vision choisi par le locuteur-scripteur pour présenter son message. Les notions de thème, ou topique, et propos, ou rhème, relèvent de ce niveau.

Le niveau discursif

- 10 C'est à ce niveau que se fait l'agencement des constituants de l'énoncé afin d'assurer la cohésion du texte, c'est-à-dire, de les relier au cotexte. Les notions de « connu », ou « donné » et de « nouveau » relèvent de ce niveau.

Sens et signification

- 11 On réservera ici le mot « sens » au sens de base, et on utilisera le terme « signification » pour l'ensemble des autres niveaux. Tous ces niveaux s'appuient, à des degrés divers, sur les éléments formels dont dispose la langue, à savoir, d'un côté, les sons et les éléments suprasegmentaux qui les accompagnent (accents, intonation, pauses) et, de l'autre, les mots, leur place, et les structures, ou moules phrastiques, tels que la phrase passive ou impersonnelle, ou syntagmatiques, tels que, par exemple, la structure exclamative « *un de ces mal de tête !* » où l'apposition affective inversée, illustrée par « *cet amour d'enfant* ».

Les procédés de « mise en relief »

- 12 Le flou dans lequel nage la notion traditionnelle de « mise en relief » est à l'origine des divergences sur la panoplie des procédés dont elle fait usage. J'essaierai ici d'en passer en revue au moins quelques-uns (cf. entre autres, Blinkenberg 1928 ; Wagner & Pinchon 1991 : 544-545 ; Riegel *et al.* 1994 : 425 ; Grevisse & Goosse 2008 : 574-578), essentiellement ceux qui paraissent les plus clairs. Cela permettra, du moins je l'espère, de mieux comprendre à quoi sert, ou plutôt peut servir, telle ou telle construction syntaxique, à quel niveau de la signification elle doit être rattachée, et quels traits formels la caractérisent. L'étude d'une famille paraphrastique suppose un point de référence, une phrase canonique, neutre, non marquée par rapport à toutes les autres. On adoptera ici la phrase énonciative, active, personnelle, comportant un thème et un rhème et, comme constituants, un SN sujet, un verbe, des compléments dictés par la valence verbale, qui peuvent éventuellement être omis, et des compléments facultatifs. Les phrases appartenant à la famille paraphrastique sont souvent considérées comme dérivées de la

première. Elles sont en général moins fréquentes et soumises à plus de contraintes, donc marquées par rapport à cette dernière.

Extraction d'un terme

- 13 Extraire un terme de sa place habituelle dans la phrase canonique, c'est là sans doute le procédé le plus ordinaire pour le distinguer du reste. Cette extraction se fait en français essentiellement sous deux formes : le détachement et le clivage.

Le détachement

- 14 Le détachement, qui figure aussi dans la littérature sous l'appellation de « dislocation », « segmentation », « disjonction », « rejet », etc. consiste à isoler un terme de son contexte par un procédé rythmique, une pause dans l'élocution, marquée en général dans la graphie par une virgule et, éventuellement, par un procédé syntaxique, à savoir, le déplacement de ce terme à gauche ou à droite. Le terme détaché est en quelque sorte hors syntaxe, dans ce sens qu'il ne fait pas partie du réseau de dépendances structurant la phrase. Dans la mesure où il laisse une place vide dans la valence du verbe, cette place sera normalement occupée par un substitut, si un tel substitut est disponible (exemples 5 et 6) :

- 5a. Les fleurs charment Guy.
- 5b. *Les fleurs, charment Guy.
- 5c. Les fleurs, ça charme Guy.
- 5d. *Guy, les fleurs charment.
- 5e. Guy, les fleurs le charment.

- 15 Dans l'exemple 5c, le seul sujet est le pronom *ça*, et non *les fleurs*, comme le montre l'accord du verbe.

- 6a. Guy s'intéresse aux fleurs.
- 6b. *Guy, s'intéresse aux fleurs.
- 6c. Guy, il s'intéresse aux fleurs.
- 6d. *Les fleurs, Guy s'intéresse.
- 6e. Les fleurs, Guy s'y intéresse.

- 16 Rappelons néanmoins que le français parlé emploie assez fréquemment, du moins avec certains verbes, un complément détaché sans rappel pronominal, et souvent même sans pause (Wartburg 1958 : 175 ; Pohl 1986 : 545) :

- 7. - Sedan, je connais pas.
- Un petit calendrier, tu as ?
- Des pommes de terre, Madame, il me faudrait.
- Trois enfants il avait.
- Directeur on l'appelle.

- 17 La contrainte du rappel pronominal paraît moins forte avec les compléments circonstanciels (8) :

- 8a. Guy va exercer sa profession dans ce pays.
- 8b. Dans ce pays, Guy va (y) exercer sa profession.
- 8c. Guy va (y) exercer sa profession, dans ce pays.

- 18 On a souvent noté que, en français parlé, la phrase disloquée n'est quelquefois qu'une variante libre de la phrase canonique. Il reste que, lorsqu'elle est accompagnée d'une intonation appropriée, elle peut jouer un rôle aux plans discursif et communicatif. Au plan discursif, le détachement sert à reprendre un élément précédent, donc une

information connue, renforçant ainsi la cohésion du texte. Ainsi, les phrases dans 5c et 6e fonctionnent comme séquence appropriée dans un contexte où il est question de fleurs, et les phrases 5e et 6c, dans un contexte où l'on parle de Guy. Voici encore des exemples typiques de cette fonction discursive (9-10) :

- 9a. - Où donc dort Guy ?
- 9b. - Il dort ici.
- 9c. *Ici, il dort.
- 10a. - Que fait-on dans cette pièce ?
- 10b. - Ici, Guy dort.
- 10c. Guy dort ici.

19 Les exemples 2, 3, 9 et 10 montrent que les détachements à gauche et à droite ne sont pas toujours équivalents et qu'ils sont étroitement liés au contexte. Il ne serait donc pas très productif de parler uniformément dans les deux cas de mise en relief.

20 Le détachement à gauche peut remplir une autre fonction que la fonction discursive. Le constituant détaché, et placé en position particulièrement saillante, terme qui, lui, rappelle celui de mise en relief, en tête de la phrase, ne reprend pas une information donnée dans le contexte, mais fait office de fond, d'arrière-plan, au reste de la phrase (11, 12) :

- 11. Paris, je ne saurais vivre ailleurs.
- 12. Lundi, c'est déjeuner que vous venez ?

21 Il peut aussi déplacer dans cette position le rhème de la phrase, c'est-à-dire le constituant qui véhicule la visée même de l'acte de parole. C'est le cas, par exemple, de certaines phrases averbales (13-15) :

- 13. Excellent, ce café.
- 14. Surpris, ces Français d'Iran.
- 15. Quelle horreur, ce tableau !

22 Il faut enfin mentionner une troisième fonction du détachement, à la fois discursive et communicative. Il s'agit alors d'opposer un terme à un autre (16) :

- 16. Guy a acheté un jouet à son cadet, à son aîné, il a acheté un livre.

23 Comparons encore le détachement à valeur discursive dans l'exemple 17a à celui, à valeur oppositive, dans l'exemple 17b :

- 17a. - Quand partiront les enfants ? - Les enfants, ils partiront demain.
- 17b. Les adultes partiront ce soir. Les enfants, eux, partiront demain.

24 Ou encore 18 :

- 18. Guy écrit rarement à Lou. Mais à Zoé, il écrit tous les jours.

25 Notons encore que le détachement, notamment celui à gauche, peut aussi se faire au moyen de procédés lexicaux, tels que *quant à*, *pour*, *pour ce qui est de*, *en ce qui concerne*, etc., en plus de la pause (19) :

- 19a. Guy aime rire. Lou est morose.
- 19b. Guy aime rire. Quant à Lou, elle est morose.

26 Il est par ailleurs bien connu, mais il n'est pas inutile de le rappeler, que le détachement peut s'appliquer à plus d'un terme de la même phrase. On a ainsi trois termes détachés dans l'exemple 20 :

- 20. Guy, lui, les élections, ça le laisse froid.

27 Cette phrase pourrait servir de suite naturelle à l'exemple 21 :

- 21. Zoé milite pour son parti aux élections.

- 28 Bien malin qui pourrait nous dire lequel, ou lesquels, de ces trois termes, est ou sont, mis en relief dans l'exemple 20. Ne serait-ce pas précisément le dernier, le rhème, qui, après tout, est forcément détaché, lui, aussi ? Ce qui, en revanche, paraît clair, c'est que cette phrase participe à la cohésion textuelle par le détachement de *élections*, et signale, par le détachement de *Guy* et *lui*, l'opposition avec *Zoé*.

Le clivage

- 29 Un autre type d'extraction, dénommé « clivage », est celui qui consiste à détacher un terme de la phrase en l'insérant dans l'expression *c'est...qui/que*, *c'est* introduisant le terme extrait, *qui/que*, le reste de la phrase. *Qui* est réservé à la fonction sujet, *que*, à toutes les autres. Un syntagme prépositionnel est extrait avec sa préposition, ce qui n'est pas nécessairement le cas en détachement ordinaire (22) :

22a. Guy verra Zoé ici demain, avec plaisir.

22b. C'est Guy qui verra...

22c. C'est Zoé que Guy verra...

22d. C'est ici que Guy verra...

22e. C'est demain que Guy verra...

22f. C'est avec plaisir que Guy verra...

- 30 Selon certains, le clivage a pour effet de focaliser, ou rhématiser, le terme extrait. Plus précisément, il s'agit de contraster (Jones 1996 : 526) le terme encadré avec tous les termes de son paradigme, ce que Nølke (1993 : 40) appelle la fonction « paradigmatisante », sous-entendant donc toujours une séquence *et non...* La clivée oppose *posé* et *présupposé*, et n'est donc pas commutable avec la phrase canonique de même contenu notionnel. Comparons les exemples suivants (23-24) :

23a. Que penses-tu de Guy ?

23b. Il est idiot.

23c. *C'est idiot qu'il est.

24a. Guy me paraît naïf.

23b. Il est idiot.

24c. C'est idiot qu'il est.

- 31 La clivée connaît une variante, la pseudo-clivée, appartenant donc à la même famille paraphrastique, mais se présentant sous forme de phrase complexe, de formule CE + PRONOM RELATIF + SV, CE + ÊTRE + X, avec intonation ascendante pour la première partie, descendante, pour la seconde, et où X représente le terme contrasté. Notons que, face à *qui/que* dans la clivée simple, on a affaire ici à un véritable pronom relatif, dont la forme est dictée par la fonction (25) :

25a. Ce qui passionne Zoé, c'est la danse.

25b. Ce pour quoi Zoé se passionne, c'est...

25c. Ce que Zoé aime, c'est...

25d. Ce à quoi Zoé s'intéresse, c'est...

Dans le cas d'un circonstanciel de temps ou de lieu, c'est (*là*) où qui est utilisé :

26a. Là où Guy se trompait, c'est quand il croyait Zoé fidèle.

26b. Là où se révèle le talent de Zoé, c'est dans la danse.

La phrase passive

La subjectification du second argument

- 32 Le choix du second argument du verbe, c'est-à-dire, de celui qui se réalise d'ordinaire comme objet direct, plutôt que du premier, comme sujet de la phrase, est le procédé syntaxique essentiel à la base du passif (Gaatone 1998 : *passim*), plus précisément, du passif « classique », dit quelquefois « promotionnel », dont la formule est SN2 + ÊTRE + PART. PASSÉ + (PAR SN1) :

27a. La voiture a écrasé un chat.

27b. Un chat a été écrasé. (par une voiture)

- 33 Comme il est bien connu, ce type de passif est soumis à une contrainte très forte en français : seuls les verbes transitifs directs, à quelques exceptions près, sont passivables. On peut penser que la fonction essentielle du passif est de « mettre en relief », d'attirer l'attention sur le second argument. Mais, en réalité, ce n'est là qu'une de ses fonctions (Lazard 1994 : 237). Mais même dans ce cas, mieux vaut éviter le terme de mise en relief. Il s'agit plutôt, en tout cas hors contexte, et par comparaison avec la phrase active correspondante, d'un changement de visée, de perspective, d'angle, sous lequel on envisage l'événement décrit. Autrement dit, l'énoncé est orienté sur le second argument. On imaginera aisément que, dans les phrases 28a et 28b, la première a plus de chance de figurer dans le journal des étudiants, la seconde, dans le bulletin du syndicat des enseignants :

28a. Un étudiant a injurié un professeur.

28b. Un professeur a été injurié par un étudiant.

- 34 Cette fonction se situe donc au plan communicatif. Remarquons, en passant, qu'on peut comparer ce choix d'un angle de vision à d'autres procédés qu'offre la langue à cette même fin (29-31) :

29a. Les fautes fourmillent dans ce texte.

29b. Ce texte fourmille de fautes.

30a. Guy est trop jeune pour entrer à l'Académie.

30b. Guy n'est pas assez âgé pour entrer à l'Académie.

- 35 Et même :

31a. On ne va pas chez les gens sans prévenir.

31b. On ne vient pas chez les gens sans prévenir.

- 36 Il me semble préférable de parler ici de « subjectification » plutôt que de « thématization » ou de « topicalisation », plus communément utilisés, termes qui s'appuient sur la position ordinaire du thème ou topique en tête de la phrase. Après tout, un sujet de passif peut subir une inversion derrière le verbe, dans les conditions habituelles de l'inversion du sujet. Il reste alors sujet, mais n'est plus nécessairement thème, comme le montrent les exemples suivants (32, 33) :

32. Bientôt sera votée une nouvelle loi.

33. Ici sera construit un musée.

Évitement du premier argument

- 37 C'est là sans doute la fonction le plus souvent évoquée du passif, lequel permet en effet la non-réalisation du premier argument du verbe. On a alors affaire à un passif « tronqué ». Selon divers sondages (cf. Gaatone 1998 : 214), 70 à 90 % des passifs relevés dans des

textes écrits sont des passifs tronqués. Ce type de passif permet au locuteur-scripteur d'éviter la mention du premier argument, que celui-ci soit ou non disponible. Il s'agit donc d'une fonction communicative (34-35) :

34. Quel avenir nous est réservé ?

35. Vous êtes tous invités à cette réunion.

- 38 Le passif peut aussi remplir une fonction discursive, par exemple, en reprenant un terme précédent comme sujet de ce qui suit (36) :

36. Voici le rapport. Il a été rédigé par le ministre lui-même.

- 39 La phrase active correspondante n'est pas interdite, mais elle assure moins bien la cohésion textuelle, et peut paraître gauche (37) :

37. Voici le rapport. Le ministre l'a rédigé lui-même.

Focalisation du premier argument

- 40 Contrairement à l'idée assez répandue que le passif donne plus d'importance au second argument, diminuant d'autant celle du premier, il se peut que cette voix, quand il s'agit, bien entendu, d'un passif achevé, ou élargi (Weinrich 1989 : 107), c'est-à-dire, non tronqué, soit préférée à l'actif précisément pour focaliser la vision sur le second argument, comme le montre l'exemple 38a, face à l'exemple 38b :

38a. Si le donataire est majeur, l'acceptation doit être faite par lui.

38b. Si le donataire est majeur, il doit faire l'acceptation.

- 41 Dans l'exemple 39, cette focalisation va de pair avec la fonction discursive. Le sujet de la seconde phrase reprend celui de la première :

39. Aujourd'hui, de plus en plus, les dictionnaires sont fabriqués par les machines, les ordinateurs. Mais ils sont pensés par des hommes. (? Mais des hommes les pensent.)

Orientation sur le procès

- 42 L'emploi du passif ne vise pas uniquement les arguments du verbe. Il peut être centré sur le procès lui-même. Il s'agit alors d'un passif impersonnel. C'est d'ailleurs la fonction communicative par excellence des constructions impersonnelles, qu'elles soient actives ou passives. Dans le cas de l'impersonnel passif, cette fonction va normalement de pair avec une autre de ses fonctions, telle que, entre autres, l'évitement de la mention du premier argument (40, 41) :

40. Ainsi qu'il a été expliqué aux articles 926 et 927...

41. Il ne lui a pas été fait le moindre reproche.

Autres procédés

- 43 Ce survol de quelques-unes des opérations sur la phrase canonique est loin de recouvrir tout le domaine des possibilités qu'offre le français. Il faudrait encore mentionner les phrases à inversion, les phrases pronominales passives (ou moyennes), les phrases pronominales causatives, les phrases à attribut nominal inversé, etc., qui, toutes, peuvent aisément passer pour des mises en relief. Voici quelques exemples (42) :

42a. Bientôt arriveront beaucoup de touristes.

42b. Ce livre se vend bien.

42c. Guy s'est fait écraser par une voiture.

42d. C'est un petit génie que Guy.

- 44 On se contentera ici d'ajouter deux procédés, qui paraissent avoir été moins bien explorés, et qui me semblent mériter une mention particulière.

La décliticisation

- 45 L'exemple 43 peut paraître bizarre ; on se serait plutôt attendus à un pronom clitique :
- 43a. Dans le fond, c'est normal que ça soit arrivé à nous.
- 46 Mais la raison de ce choix est évidente. *Nous* représente la véritable visée de l'énoncé, il est focalisé et doit être accentué, ce qui est impossible avec un pronom clitique antéposé au verbe. La fonction est alors contrastive et l'exemple 43a correspond à la phrase clivée 43b :
- 43b. Dans le fond, c'est normal que c'est à nous que ça soit arrivé.
- 47 La phrase 43c aurait une toute autre signification. C'est l'événement qui y est considéré comme normal, et non les personnes visées par cet événement :
- 43c. Dans le fond, c'est normal que ça nous soit arrivé.

L'accent d'insistance

- 48 L'accent d'intensité, toujours prévisible en français, ne remplit, de ce fait, aucune fonction sémantique. Mais il existe aussi un accent d'insistance, qui peut être utilisé à des fins communicatives, quoique cela paraisse plutôt rare en français. Dans les phrases clivées (44), où le terme extrait comporte deux mots, cet accent frappe celui qui est contrasté, même s'il s'agit d'un déterminant, mot en principe non accentuable :
- 44a. C'est ton *père* que j'ai vu. (et non ta mère)
- 44b. C'est *ton* père que j'ai vu. (et non le sien)
- 49 Dans l'exemple 44b, une décliticisation aurait eu le même effet, comme dans l'exemple 44c :
- 44c. C'est ton père à toi que j'ai vu.

Conclusion

- 50 La tâche essentielle du linguiste et de l'enseignant du français, langue étrangère, est de décrire aussi minutieusement que possible l'interface reliant les structures formelles et leur interprétation. Dans ce cadre, l'exploration des familles paraphrastiques, rassemblant des constructions proches par leurs formes, mais différant tant soit peu par leur structure informationnelle, présente un intérêt particulier. La notion de mise en relief a peut-être été inspirée par le besoin de rendre compte de ces familles paraphrastiques. Mais elle reste trop vague, et recouvre des phénomènes trop divers, pour présenter une réelle utilité. Dans le meilleur des cas, il faudrait parler de mises en relief au pluriel et accoler à chacune d'elles un adjectif approprié. L'étude détaillée, formelle et sémantique, de chaque type de phrase paraît alors beaucoup plus efficace.

BIBLIOGRAPHIE

- Blinkenberg, A. 1958 [1928], *L'ordre des mots en français moderne* (1^{re} partie), Copenhague : Munksgaard.
- Dessaintes, M. 1960, *Éléments de linguistique descriptive*, Namur / Bruxelles : La Procure.
- Gaatone, D. 1998, *Le passif en français*, Paris / Bruxelles : Duculot.
- Gaatone, D. 2008, « Le prédicat : pour quoi faire ? », *Lidil* 37, p. 45-60.
- Grevisse, M. & A. Goosse 2008, *Le bon usage* (14^e éd.), Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Jones, M. 1996, *Foundations of syntax*, Cambridge : CUP.
- Kiesler, R. 2000, « Où en sont les études sur la mise en relief ? », *Le français moderne* 68(2), p. 224-238.
- Lazard, G. 1994, *L'actance*, Paris : PUF.
- Mel'čuk, I. 2001, *Communicative organization in natural language*, Amsterdam : John Benjamins.
- Müller-Hauser, M. L. 1943, *La mise en relief d'une idée en français contemporain*, Genève : Droz.
- Nölke, H. 1993, *Le regard du locuteur. Pour une linguistique des traces énonciatives*, Paris : Kimé.
- Pohl, J. 1976, « Les constructions ABOUT-PRON. SUJET-VERBE dans le français contemporain », *Actes du 13^e congrès international de linguistique et philologie romanes* 5(1), p. 499-514.
- Riegel, M., J.-C. Pellat & R. Rioul 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF.
- Wagner, R. & J. Pinchon 1991, *Grammaire du français classique et moderne*, Paris : Hachette.
- Wartburg, W. von, & P. Zumthor 1958 [1947], *Précis de syntaxe du français contemporain*, Berne : A. Francke.
- Weinrich, H. 1989, *Grammaire textuelle du français*, Paris : Didier-Hatier.

NOTES

1. Les exemples fournis dans cet article servent à illustrer les propos de l'auteur et ne sont pas extraits d'un corpus particulier.
-

RÉSUMÉS

La « mise en relief », notion courante, mais floue, recouvre des phénomènes très divers, tant au plan sémantique qu'au plan formel. Elle semble avoir été inventée essentiellement pour rendre compte des familles paraphrastiques, c'est-à-dire d'ensembles de phrases utilisant le même

lexique et véhiculant le même sens notionnel, mais présentant des différences formelles, avec des répercussions aux plans communicatif, discursif, etc. Il est peu raisonnable de croire qu'on peut mesurer l'importance d'un terme par rapport à un autre. Mieux vaut, dans l'enseignement du FLE, éviter une notion aussi vague, et se pencher sur la description de l'interface forme / sens entre les membres des familles paraphrastiques, afin de dégager quelles variations dans la structure informationnelle du message correspondent à tel ou tel procédé formel.

Mise en relief is a rather hazy notion, widely used in French grammar when dealing with phenomena quite different formally and semantically. It seems to have been created in order to account for paraphrastic families, i.e. sets of sentences using the same lexicon and conveying the same notional meaning, while showing formal differences, which bring about differences at the communicative, discursive, and other levels. One cannot rigorously measure the relative degree of importance of an element in the sentence. In teaching French, it seems better to avoid such a vague notion, and rather describe paraphrastic families, in order to bring out the correspondences between formal means and informational structure.

INDEX

Mots-clés : mise en relief, familles paraphrastiques, plan notionnel, plan communicatif, discursif

Keywords : emphasis, paraphrastic families, notional, discursive levels, communicative

AUTEUR

DAVID GAATONE

Université de Tel-Aviv, Israël

Complément (d'objet) indirect, complément circonstanciel et complément de phrase dans les grammaires contemporaines

Sophie Piron

Introduction

- 1 Cet article porte sur la façon dont les grammaires contemporaines définissent deux sortes de compléments prépositionnels plus ou moins fortement liés au verbe : d'un côté, les compléments (d'objet) indirects (*ressembler à, parler de, etc.*) ; de l'autre, les compléments circonstanciels, adverbiaux ou compléments de phrase (*manger son repas dans la cuisine*).
- 2 La perspective adoptée pour la définition de ces compléments est un indicateur de la théorie grammaticale choisie, malgré d'inévitables variations. En effet, la grammaire traditionnelle—dans sa version orthodoxe—établit une distinction sémantique entre les compléments verbaux : d'une part, les compléments d'objet (objet sur lequel passe l'action décrite par le verbe), qu'ils soient directs ou indirects ; d'autre part, les compléments circonstanciels (temps, lieu, manière, moyen, etc.). La grammaire moderne, quant à elle, construit une distinction entre complément du verbe et complément de phrase sur la base du lien essentiellement syntaxique entre le verbe et le complément. Les premiers compléments sont fortement liés au verbe, au contraire des seconds.
- 3 L'étude présentée ici cherche à déterminer, au travers des critères de définition utilisés, quelle perspective les grammaires actuellement disponibles sur le marché adoptent quant à ces types de compléments prépositionnels.

Corpus

- 4 La recherche porte sur un corpus d'ouvrages qui forment à l'heure actuelle une bonne partie du paysage grammatical francophone. Ce sont des grammaires publiées pour la plupart depuis les années 2000, mais ont été inclus dans le corpus des textes publiés ou réédités au cours des 30 dernières années dans la mesure où ceux-ci constituent des références dans le domaine. Le corpus compte ainsi 40 titres et comprend essentiellement des grammaires scolaires d'envergures diverses, mais aussi des grammaires savantes descriptives ou prescriptives. La majorité des ouvrages ont été publiés en France (21), mais l'on sait qu'ils sont exportés dans toute la francophonie. Le corpus comprend également des ouvrages publiés au Québec (11), en Belgique (7) et en Suisse (1).

Terminologie

- 5 Au sein du corpus, un peu plus de la moitié des publications, soit 22, optent pour la dénomination traditionnelle de *complément d'objet indirect* (COI). Ce sont, pour la plupart, des ouvrages français, mais l'on y trouve aussi les ouvrages belges de Grevisse (2009) et de Grevisse et Goosse (1995). L'appellation *complément indirect* (CI) concurrence la dénomination traditionnelle en délaissant la notion sémantique d'objet, associée à l'analyse notionnelle de la grammaire traditionnelle. On trouve la plupart du temps cette dénomination moderne dans des grammaires belges et québécoises.
- 6 En ce qui concerne le second type de complément (par exemple, *manger dans la cuisine*), le terme *complément circonstanciel* (CC), issu de la tradition, occupe la place la plus importante au sein du corpus, avec 24 publications contre 14 qui optent pour *complément de phrase* (CP). La répartition entre les dénominations traditionnelle et moderne est donc à peu près équivalente à celle entre le COI et le CI. Les publications françaises choisissent systématiquement le terme *complément circonstanciel* et les ouvrages publiés au Québec, le terme *complément de phrase*. La terminologie des grammaires belges est plus fluctuante : *complément adverbial* (Grevisse & Goosse 1995), *complément circonstanciel* (Cherdon 2005), *complément de phrase* (Gobbe & Tordoir 1984 ; Kostrzewa 2011 ; Breckx 2012).
- 7 Il est à noter que des ouvrages faisant usage des termes traditionnels de COI et de CC pourront présenter des définitions modernes de ces fonctions. C'est le cas de Riegel *et al.* (2014) ou de Cherdon (2005). Par contre, en général, le choix de la terminologie moderne CI et CP va de pair avec des définitions modernes.

Critères de définition

- 8 Les grammaires du corpus proposent en tout huit critères pour définir et opposer les deux sortes de compléments. Il s'agit essentiellement de critères d'identification, c'est-à-dire des procédures de reconnaissance des compléments (effacement, déplacement, remplacement, dédoublement et cumul), mais aussi de caractéristiques d'ordres divers (sens, rattachement et préposition). Ces critères seront explicités dans les sections suivantes.
- 9 Les critères les plus exploités dans le corpus pour définir le COI / CI sont, par ordre d'importance, le déplacement, l'effacement et le rattachement (voir le Tableau 1). Le

remplacement et le sens sont moins représentés, mais bien implantés malgré tout, tandis que le critère portant sur la préposition et celui du dédoublement sont nettement moins exploités.

Tableau 1. Les critères de définition des COI / CI et des CC / CP dans les 40 grammaires du corpus

Critères pour le COI / CI			Critères pour le CC / CP		
Critères	Grammaires du corpus		Critères	Grammaires du corpus	
Déplacement	28	(70 %)	Effacement	31	(78 %)
Effacement	27	(68 %)	Déplacement	27	(68 %)
Rattachement	25	(63 %)	Sémantique	25	(63 %)
Remplacement	23	(58 %)	Remplacement	16	(40 %)
Sémantique	21	(53 %)	Rattachement	15	(38 %)
Préposition	15	(38 %)	Dédoublement	10	(25 %)
Dédoublement	10	(25 %)	Préposition	8	(20 %)
Cumul	-		Cumul	9	(23 %)

- 10 Les définitions du CC / CP n'exploitent pas l'ensemble des critères avec la même force ni dans le même ordre. Ainsi, ce n'est pas le critère du déplacement qui est le plus utilisé (voir le Tableau 1), mais celui de l'effacement, qui apparaît comme le critère le plus caractéristique de cette fonction, 78 % des grammaires en faisant usage. Viennent ensuite le déplacement et le sens.
- 11 Si les critères les plus exploités pour caractériser les deux fonctions de COI / CI et de CC / CP sont l'effacement (davantage pour le CC / CP) et le déplacement (davantage pour le COI / CI), il faut surtout souligner qu'aucun critère ne fait l'unanimité. D'une part, les deux fonctions sont censées s'opposer sur le plan fonctionnel et donc présenter un résultat inverse lors de l'application des critères d'identification (le résultat positif d'un critère définit l'une des deux fonctions et donne un résultat négatif pour l'autre fonction) ; or cela ne se reflète pas dans l'exploitation des critères définitoires puisqu'ils ne sont pas exploités dans les mêmes proportions par les grammaires du corpus. D'autre part, on constate qu'aucun critère ne permet de définir unanimement chacune de ces fonctions. En effet, le score le plus élevé d'entente sur un type de critère est de 78 % pour le CC / CP et de 70 % pour le COI / CI. Cette situation montre la variation qui existe entre les grammaires, celles-ci ne s'entendant pas même à ce niveau de généralité, puisque l'on regarde ici le type de critère et non sa description précise.
- 12 La plupart des critères présentent une version traditionnelle et une autre, moderne (voir le Tableau 2), ce que nous détaillerons dans les sections suivantes. Le CC / CP résiste davantage à l'approche moderne que le COI / CI, mais celle-ci est désormais indéniablement ancrée dans le paysage grammatical.

Tableau 2. L'approche moderne des critères de définition

Critères	COI / CC		CC / CP	
	Grammaires du corpus	du	Grammaires du corpus	du
Effacement	27	(100 %)	26	(84 %)
Déplacement	28	(100 %)	24	(89 %)
Rattachement	21	(84 %)	15	(100 %)
Remplacement	18	(78 %)	9	(56 %)
Préposition	8	(53 %)	-	
Sémantique	9	(43 %)	9	(36 %)

Effacement

- 13 Les grammaires qui utilisent ce critère pour le COI / CI s'entendent sur le fait que le complément ne peut pas être supprimé, enlevé, effacé ; que c'est un complément essentiel, indispensable, obligatoire ; que c'est un groupe, un constituant obligatoire :

Le complément de verbe est un constituant indispensable du groupe du verbe. [...]

On ne peut pas le supprimer. (Éluerd 2009 : 195)

La T [transformation] effacement est impossible. (Breckx 2012 : 101)

Le COI est indispensable à la compréhension de la phrase. Le supprimer est impossible. (Bayol & Bavencoffe 2013 : 97)

- 14 Par contre, la position face au caractère facultatif ou non du CC / CP n'est pas unanime. On distingue deux attitudes : d'une part, les tenants des CC / CP qui sont tantôt essentiels, tantôt facultatifs (position traditionnelle) ; d'autre part, les tenants des compléments qui sont uniquement facultatifs (position moderne).
- 15 La première position est la moins représentée à l'heure actuelle (5 cas sur 31, soit 14 %). On la trouve chez Arrivé *et al.* (1986), Grevisse et Goosse (1995), Denis et Sancier-Château (1994)¹ et Bescherelle (2006, Didier Hatier) :

Les éléments subordonnés au verbe ou compléments présentent une grande variété. Pour établir des distinctions, on prend surtout en considération les trois points de vue suivants : l'étroitesse du lien avec le verbe [compléments essentiels ou non essentiels] ; la construction avec ou sans préposition [compléments d'objet directs et indirects] ; la commutation (ou substitution), notamment avec un adverbe [compléments adverbiaux et non adverbiaux]. (Grevisse & Goosse 1995 : 91, para. 111)

- 16 La seconde position, qui consiste à définir le CC / CP comme un complément facultatif, effaçable, non indispensable, etc. est nettement majoritaire (26 sur 31, soit 84 %) :

Il n'est pas un groupe obligatoire de la phrase (complément non essentiel). (Kostrzewska 2011 : 63)

La phrase peut également s'enrichir d'un constituant facultatif qui précise les

circonstances de ce qui est énoncé dans la phrase : c'est le complément de phrase. Celui-ci peut être effacé [...] sans que cela nuise à la formation de la phrase. (Clamageran *et al.* 2011 : 36)

Le complément de P doit avoir toutes les caractéristiques suivantes : 1) Il peut être enlevé. (Lefrançois 2013 : 52)

- 17 Malheureusement, le critère de la suppression d'un complément rencontre très vite des difficultés d'interprétation qui apparaissent avec plus de force dans le cas des COI / CI. On sait qu'un verbe peut présenter des constructions tantôt avec tantôt sans complément, celui-ci étant alors sous-entendu ou apportant une nuance sémantique aussi légère soit-elle. Ainsi, un nombre non négligeable de publications (15 sur les 27 qui utilisent le critère du non-effacement pour le COI / CI, soit 55,5 %) le relativisent-elles : Gobbe & Tordoir (1984) ; Arrivé *et al.* (1986) ; Bosquart (1998) ; Aslanides (2001) ; Christensen *et al.* (2005) ; Bescherelle HMH (2006) ; Maingueneau (2007) ; Bled et Bled (2007) ; Boivin & Pinsonneault (2008) ; Cellier *et al.* (2010) ; Kostrzewa (2011) ; Laporte & Rochon (2011) ; Chartrand *et al.* (2011) ; Grevisse et Goosse (2011) et Bescherelle Didier Hatier (2012). Les auteurs relativisent diversement la suppression du COI / CI : *rarement, peut / peuvent, souvent essentiel, généralement non effaçable, normalement*, etc. :

Le caractère essentiel de certains objets indirects est même contestable. (Grevisse & Goosse 2011, para. 281a)

[Le CI] peut ou non être effacé selon la construction du verbe dont il dépend. (Chartrand *et al.* 2011 : 118)

Il peut rarement être supprimé sans changer le sens de la phrase. (Kostrzewa 2011 : 66)

- 18 Rares sont les auteurs qui signalent l'importance du sens pour juger du test de l'effacement :

En effet, certains groupes syntaxiques s'effacent [...] seulement au prix d'une importante altération sémantique [...]. (Bosquart 1998 : 414)

L'interprétation des manipulations syntaxiques doit donc faire intervenir le sens de l'énoncé analysé. (Chartrand *et al.* 2011 : 118)

Déplacement

- 19 Le critère du déplacement est équitablement utilisé pour définir les deux fonctions qui nous occupent. En ce qui concerne le COI / CI, six ouvrages sont catégoriques : son déplacement est tout simplement impossible (Genevay 1994 ; Denis & Sancier-Chateau 1994 ; Boivin & Pinsonneault 2008 ; Breckx 2012 ; Vassevière 2013 ; Lecavalier 2013), ou alors impossible à l'extérieur du groupe verbal (Chartrand *et al.* 2011 : 117 ; Laporte & Rochon 2011 : 92). Tous les auteurs ne sont pas aussi péremptoirs. Quelques-uns relèvent le comportement des pronoms clitiques :

Quand le complément d'objet indirect est un pronom personnel, il est généralement placé avant le verbe. *Pascal lui parle*. [...] Mais : *Parle-lui*. (Éluerd 2009 : 199)

- 20 D'autres, surtout, relativisent le critère du déplacement. Certaines publications signalent diverses formes de mises en relief (avec ou sans dislocation) et leur impact sur la position du complément prépositionnel (Grevisse & Goosse 1995 : 2011 ; Bescherelle HMH 2006 et Didier Hatier 2012 ; Dubois & Lagane 2009 ; Éluerd 2009) :

Mais les besoins de la communication ou de l'expressivité amènent en tête de phrase des compléments qui dépendent incontestablement d'un verbe. (Grevisse & Goosse 1995 : 93, para. 111)

Dans certains cas, il est possible de placer le COI à gauche du verbe afin de le mettre

en relief [...] À leurs parents, ils obéissent volontiers. [...] À Jacques, je répondrai non, alors qu'à Jean je répondrai oui. [...] Ce gardien, je me souviens de lui. (Bescherelle 2006, para. 287 [Didier Hatier], para. 135 [HMH])

- 21 L'application stricte du test de déplacement impose de ne faire aucune dislocation et donc interdit tout pronom de reprise, ce à quoi contrevient le dernier exemple *ce gardien, je me souviens de lui*².
- 22 Finalement, quelques auteurs insistent sur le fait que le COI / CI n'est pas totalement fixe, mais occupe plutôt une position privilégiée :
- Le complément de verbe a une place assignée et n'est pas déplaçable à volonté. (Éluerd 2004 : 130)
- Un déplacement en tête de phrase est parfois possible : À *cette lettre, je répondrai plus tard*. (Gobbe & Tordoir 1984, para. 39, rem. 5)
- On constate d'ailleurs que l'objet indirect est souvent lié au verbe d'une façon moins étroite que l'objet direct. Il est plus facilement déplacé [...]. (Grevisse & Goosse 2011, para. 281a)
- 23 En ce qui concerne le CC / CP, les grammaires qui ne font pas usage du caractère déplaçable de ce complément n'utilisent jamais le terme moderne de *complément de phrase* (Arrivé *et al.* 1984 ; Aslanides 2001 ; Dubois & Lagane 2004 ; Delatour *et al.* 2004 ; Cherdon 2005 ; Bled & Bled 2007 ; Poisson-Quinton *et al.* 2007 ; Dubois & Lagane 2009 ; Grevisse 2009 ; Struve-Debeaux 2010 ; Grevisse & Goosse 2011 ; Porée 2011). Les grammaires qui font usage de ce critère moderne caractérisent ce constituant comme étant mobile, déplaçable, permutable, et ce, à l'intérieur de la phrase : « Ils sont mobiles et peuvent prendre place en différents points de la phrase » (Cellier *et al.* 2010 : 151).
- 24 Certains auteurs nuancent toutefois les possibilités de déplacement. Leur mise en garde peut cependant provenir de la vision traditionnelle du circonstanciel. En effet, le CC y est défini sur la base des circonstances (temps, lieu, etc.) et entremêle ainsi des compléments aux comportements syntaxiques différents :
- La place du complément circonstanciel est plus libre que celle du sujet, du complément d'objet. (Chevalier *et al.* 2002 : 186)
- Mais la même opération révèle des difficultés pour certains types de compléments habituellement considérés comme circonstanciels [...]. (Maingueneau 2007 : 60)
- 25 On trouve plus rarement signalé le lien entre déplacement et sens : « La place du complément circonstanciel nuance sa signification. » (Éluerd 2009 : 228).

Sémantique

- 26 La moitié des publications du corpus font appel au sens pour définir le COI / CI, mais elles le font selon deux perspectives, et ce de manière équivalente. D'un côté, 10 publications optent pour une définition traditionnelle, en termes d'objet de l'action (Arrivé *et al.* 1986 ; Wagner & Pinchon 1991 ; Chevalier *et al.* 2002 ; Delatour *et al.* 2004 ; Christensen *et al.* 2005 ; Bled & Bled 2007 ; Grevisse 2009 ; Dubois & Lagane 2009 ; Éluerd 2009 ; Bayol & Bavencoffe 2013) :
- L'action passe indirectement sur l'objet par l'intermédiaire d'une préposition. (Delatour *et al.* 2004 : 93)
- Il convient d'interpréter dans un sens large la notion d'objet et d'y inclure tout ce qui n'est pas nettement circonstance ou agent. (Grevisse 2009, para. 48)
- C'est bien à regret, et seulement pour expliciter la terminologie officielle, que nous avons gardé cette définition sémantique. (Dubois & Lagane 2009 : 70)

- 27 À l'inverse, certains auteurs rejettent plus ou moins fermement la perspective traditionnelle :

On dit souvent que le complément d'objet représente ce sur quoi passe l'action du sujet. Mais cette définition sémantique n'est pas toujours satisfaisante [...]. (Grevisse & Goosse 1995, par. 112, note 4 ; même contenu dans Grevisse & Goosse 2011, para. 278)

Le caractère extrêmement flou de cette définition, ses dangers [...] doivent inviter à abandonner toute interprétation sémantique du complément d'objet. On se fondera donc sur une définition formelle. (Denis & Sancier-Chateau 1994 : 370)

- 28 L'autre perspective est représentée d'une part par des auteurs qui laissent le sens s'immiscer dans la définition (Aslanides 2001 ; Laporte & Rochon 2011 ; Breckx 2012) :

Sur le plan sémantique, le CI peut aussi exprimer le lieu, la manière. (Breckx 2012, para. 123)

- 29 Elle est représentée d'autre part par des ouvrages récents qui renvoient clairement à l'analyse sémantique du verbe (Éluerd 2004 ; Cherdon 2005 ; Maingueneau 2007 ; Lefrançois 2013 ; Riegel *et al.* 2014) :

Le complément du verbe participe du sens de ce verbe [...] *habiter* implique un lieu appréhendé dans son intériorité, *partir* le passage d'un lieu à un autre. (Maingueneau 2007 : 123)

- 30 Un nombre assez important de grammaires proposent d'ailleurs des exemples de compléments de lieu comme COI / CI (*aller à, revenir de, sortir de, être à, etc.*) : Gobbe & Tordoir (1984), Wagner & Pinchon (1991), Genevay (1994), Aslanides (2001), Maisonneuve (2003), Éluerd (2004), Cherdon (2005), Izaute & Roberge (2006), Maingueneau (2007), Bonenfant (2008), Cellier *et al.* (2010), Clamageran *et al.* (2011), Laporte & Rochon (2011), Breckx (2012), Riegel *et al.* (2014).

- 31 À l'inverse, l'insertion du sens dans la définition des CC / CP fait encore majoritairement appel à la notion traditionnelle de circonstance et à une liste de sens comme le lieu, le temps, etc. (Arrivé *et al.* 1986 ; Denis & Sancier-Chateau 1994 ; Grevisse & Goosse 1995 ; Chevalier *et al.* 2002 ; Delatour 2004 ; Éluerd 2004 ; Christensen *et al.* 2005 ; Bescherelle 2006 [HMH et Didier Hatier] ; Grevisse 2009 ; Dubois & Lagane 2009 ; Laporte & Rochon 2011 ; Porée 2011 ; Kostrzewa 2011 ; Clamageran 2011 ; Breckx 2012 ; Bayol & Bavencoffe 2013). La notion de circonstance est tellement prégnante qu'on la trouve même dans des grammaires qui ont opté pour l'approche moderne :

[...] un constituant facultatif précise les circonstances de ce qui est énoncé dans la phrase. (Clamageran *et al.* 2011 : 36)

- 32 Certains auteurs critiquent cette vision traditionnelle ou tiennent à s'en distinguer (Wagner & Pinchon 1991 ; Cellier *et al.* 2010) :

Ce n'est pas parce qu'un complément peut être doté d'un nom précis dans une étude sémantique (lieu, prix, mesure...) qu'il doit être appelé circonstanciel. (Wagner & Pinchon 1991 : 78)

- 33 Enfin, on voit poindre dans certains ouvrages des indications, diversement exprimées, sur le fait qu'un CC / CP est un complément qui n'est pas sélectionné par le verbe (Genevay 1994 ; Bosquart 1998 ; Aslanides 2001 ; Maingueneau 2007 ; Éluerd 2009 ; Lefrançois 2013 ; Riegel *et al.* 2014) :

Les compléments circonstanciels ne sont pas indispensables au sens du verbe. (Éluerd 2009 : 227)

[...] il ne dépend pas de la structure valencielle du verbe [...]. (Riegel *et al.* 2014 : 261)

- 34 Certaines publications concilient les points de vue traditionnel et moderne, ce qui démultiplie inutilement les sortes de compléments, mais qui est courant en période de transition. Ainsi, les grammaires qui introduisent—partiellement ou complètement—des *compléments essentiels de lieu, de temps et de mesure* (suivant en cela les programmes français) proposent-elles une catégorie de compléments verbaux très nettement extraite des anciens circonstanciels, mais non encore reclassée au sein des compléments directs et indirects³. On constate, à cet égard, que les compléments prépositionnels essentiels (compléments de lieu, en tête) se trouvent plus facilement intégrés dans les COI / CI que les compléments non prépositionnels ne le sont dans les COD / CD.

Rattachement

- 35 Le rattachement syntaxique est un critère de définition et non un test syntaxique. Il découle en fait des comportements des compléments notamment face aux tests de mobilité, d'effacement et de remplacement. Les grammaires définissent davantage le COI / CI que le CC / CP à partir de ce critère. Trois approches sont présentes : le COI / CI complète le verbe (Grevisse 2009 ; Genevay 1994 ; Struve-Debeaux 2010 ; Lefrançois 2013), mais selon la tradition, autant les COI que les CC complètent un verbe, un tel choix de définition du COI / CI à l'heure actuelle est donc ambigu ; il y est lié plus ou moins fortement (Bosquart 1998 ; Aslanides 2001 ; Cherdon 2005 ; Bescherelle 2006 [HMH] ; Bled & Bled 2007 ; Bayol & Bavencoffe 2013 ; Vassevière 2013 ; Riegel *et al.* 2014) ou il est un constituant du groupe verbal (Arrivé *et al.* 1986 ; Denis & Sancier-Chateau 1994 ; Maisonneuve 2003 ; Dubois & Lagane 2004 ; Éluerd 2004 ; Christensen *et al.* 2005 ; Bescherelle 2006 [Didier Hatier] ; Maingueneau 2007 ; Bonenfant 2008 ; Éluerd 2009 ; Cellier *et al.* 2010 ; Kostrzewa 2011 ; Lecavalier 2013) :

C'est donc un groupe de mots qui complète aussi le verbe [...]. (Lefrançois 2013 : 172)

Le COI est une fonction qui se rattache au verbe. On doit savoir le distinguer [...] du CC qui est moins directement dépendant du verbe utilisé. (Bescherelle 2006 [HMH], para. 145)

Le complément du verbe est la fonction qu'occupe une expansion du verbe dans le groupe verbal. Il est contrôlé par le verbe, auquel il se rattache [...] au moyen d'une préposition s'il s'agit d'un complément indirect. (Lecavalier 2013 : 32)

- 36 Les grammaires qui abordent le rattachement du CC / CP en précisant qu'il ne dépend pas du verbe, qu'il y est moins lié ou qu'il porte sur le reste de la phrase adoptent une approche moderne (Wagner & Pinchon 1991 ; Éluerd 2004 ; Maisonneuve 2003 ; Cherdon 2005 ; Izaute & Roberge 2006 ; Maingueneau 2007 ; Bonenfant 2008 ; Cellier *et al.* 2010 ; Kostrzewa 2011 ; Lecavalier 2013 ; Vassevière 2013 ; Lefrançois 2013). Ces différentes informations peuvent se côtoyer :

Le CC ne dépend pas de la tête d'un groupe syntaxique, mais de l'ensemble GN-GV dont il définit en quelque sorte le cadre. (Maingueneau 2007 : 121)

- 37 Le point de vue adopté peut être strictement syntagmatique :

Pas de branchement à l'intérieur du GV (Boivin & Pinsonneault 2008 : 55)

Le complément de la phrase [...] s'ajoute à la structure P -> GNs + GV. Il n'appartient pas au GV. (Breckx 2012 : 111)

- 38 Par ailleurs, certains ouvrages établissent une distinction entre compléments intraprédicatifs d'une part, c'est-à-dire des compléments du verbe soit sélectionnés (intégrés, dépendants) soit non sélectionnés (non intégrés, mais constitutifs du groupe

verbal et pouvant être mis en relief par *c'est...que*), et extraprédicatifs d'autre part, c'est-à-dire les véritables compléments de phrase (adjoints, impossibles à mettre en relief par *c'est...que*). Les critères syntaxiques ne sont cependant pas explicités dans les grammaires :

[Les CP] apportent une information sur l'ensemble de la phrase. [...] les CC sont des compléments du verbe. (Christensen *et al.* 2005 : 98-100)

On désignera ainsi sous l'appellation de compléments circonstanciels *intégrés* ceux qui entrent dans le groupe verbal, qu'ils complètent étroitement, et l'on donnera le nom de compléments circonstanciels *adjoints* à la catégorie opposée. (Denis & Sancier-Château 2013 : 88)

Remplacement

- 39 Le test de remplacement est davantage utilisé pour le COI / CI et prend des formes très différentes en grammaire traditionnelle et en grammaire moderne. Des grammaires, peu nombreuses, proposent encore le remplacement par des pronoms interrogatifs, c'est-à-dire qu'elles font appel aux questions traditionnelles (Arrivé *et al.* 1986 ; Bled & Bled 2007 ; Grevisse 2009 ; Struve-Debeaux 2010 ; Porée 2011) :

Pour trouver le COI, on pose généralement les questions à *qui ? de qui ? à quoi ? de quoi ?* après le verbe. (Bled & Bled 2007 : 68)

- 40 Davantage d'ouvrages optent pour l'approche moderne, c'est-à-dire le remplacement par des pronoms personnels spécifiques. Ces ouvrages proposent des listes de pronoms plus ou moins longues qui ont le statut de critère de reconnaissance ou servent simplement à décrire la fonction de COI / CI (Genevay 1994 ; Denis & Sancier-Château 1994 ; Bosquart 1998 ; Chevalier *et al.* 2002 ; Poisson-Quinton *et al.* 2007 ; Boivin & Pinsonneault 2008 ; Cellier *et al.* 2010 ; Kostrzewa 2011) :

Il peut être pronominalisé par *lui, leur, en, y*. (Kostrzewa 2011 : 66)

- 41 Certaines grammaires précisent, plus ou moins clairement selon les cas, que la préposition peut accompagner ou non le pronom de remplacement (Maisonneuve 2003 ; Bescherelle 2006 [HMH-Didier Hatier] ; Izaute & Roberge 2006 ; Éluerd 2009 ; Chartrand *et al.* 2011 ; Laporte et Rochon 2011 ; Breckx 2012 ; Riegel *et al.* 2014) :

Le complément indirect du verbe peut être pronominalisé par les pronoms compléments indirects *lui / leur, en, y*, placés avant le verbe [...]. Certains GPrép compléments indirects du verbe ne se pronominalisent pas. Seule l'expansion de la préposition peut être pronominalisée par *lui / elle / eux / elles* ou *cela, ça*. [...] *Manuel parle d'eux*. (Chartrand *et al.* 2011 : 116)

- 42 Gobbe et Tordoir (1984) sont les seuls du corpus à adopter un point de vue très restrictif par rapport à la pronominalisation puisque le maintien de la préposition exclut l'analyse en CI :

Quand le GNP [Groupe Nominal Prépositionnel] se pronominalise uniquement derrière le verbe en maintenant la préposition, il est complément de phrase. (Gobbe & Tordoir 1984, para. 39)

- 43 Appliqué au CC / CP, le critère de remplacement peut prendre la forme des questions de la grammaire traditionnelle, ce que proposent encore trois grammaires (Christensen *et al.* 2005 ; Dubois & Lagane 2009 ; Kostrzewa 2011). On trouve ainsi chez Dubois et Lagane (2009 : 28-32) de nombreuses expressions interrogatives : *où, quand, combien de temps, comment, de quelle façon, avec quoi, pourquoi, pour quelle raison, sous l'effet de quoi, dans quelle intention*, etc.

- 44 Ces questions sont abandonnées par les autres grammairiens au profit d'indications sur l'absence de pronominalisation (Cellier *et al.* 2010 ; Breckx 2012) ou sur les rares cas où elle est possible (Gobbe & Tordoir 1984 ; Denis & Sancier-Chateau 1994 ; Bosquart 1998 ; Boivin & Pinsonneault 2008 ; Chartrand *et al.* 2011 ; Laporte & Rochon 2011 ; Riegel *et al.* 2014), la seconde position étant parfois liée au fait que certaines grammaires analysent comme circonstanciel tout complément de lieu (Denis & Sancier-Chateau 1994 ; Bescherelle 2006). Enfin, Grevisse et Goosse (1995, 2011) signalent que le remplacement par un pronom est envisageable, mais soulignent surtout la possibilité d'un remplacement par un adverbe, ce qui revient aux notions circonstancielles de lieu, de temps, etc. La différence entre les approches traditionnelle et moderne par rapport au critère de remplacement n'est pas une différence de principe (il s'agit toujours de remplacement), mais de type (remplacement par des mots interrogatifs dans un cas ; par des pronoms personnels, voire adverbiaux, dans l'autre).

Choix de la préposition

- 45 Si le COI / CI se construit systématiquement avec une préposition, les grammairiens adoptent des positions diverses au sujet du choix de celle-ci. La majorité des publications ne précisent rien, hormis la présence d'une préposition quelconque, ce qui est un point de vue généralement moderne. Si les grammairiens précisent quelque chose à propos du choix de la préposition, ils se rangent dans deux camps équitablement représentés : d'une part, ceux qui, dans l'optique traditionnelle, restreignent le COI / CI aux prépositions à et de (également *en* chez Chevalier *et al.* 2002 ; Christensen *et al.* 2005 ; Bescherelle 2006 ; Bled & Bled 2007 ; Éluerd 2009 ; Porée 2011) ; d'autre part, ceux pour qui la préposition ne relève pas d'un ensemble de choix préalablement fermé, mais est fixée, imposée par le verbe (Gobbe & Tordoir 1984 ; Denis & Sancier-Chateau 1994 ; Bosquart 1998 ; Aslanides 2001 ; Cherdon 2005 ; Boivin & Pinsonneault 2008 ; Éluerd 2009 ; Breckx 2012).
- 46 Quant au CC / CP, les rares indications que donnent les grammaires consistent à souligner que le choix de la préposition n'est pas imposé par le verbe (Gobbe & Tordoir 1984 ; Chevalier *et al.* 2002 ; Éluerd 2004, 2009 ; Cherdon 2005 ; Christensen *et al.* 2005 ; Bescherelle 2006) :
- La préposition est choisie en fonction de la circonstance. (Éluerd 2004 : 134)
La préposition n'est pas régie par le verbe. (Cherdon 2005, para. 355)
- 47 Il n'y a pas véritablement dans ce cas de changement d'optique entre les différentes versions de la théorie grammaticale.
- 48 Denis et Sancier-Chateau (1994), qui établissent une distinction entre CC adjoints et intégrés, se positionnent entre les tendances du CC / CP et celles du COI / CI, et stipulent que la préposition est tantôt régie tantôt non régie par le verbe.

Dédoublément et cumul

- 49 Ces deux critères apparaissent peu souvent dans le corpus et relèvent de l'approche moderne. Le dédoublement (insertion de *et cela se passe, et il le fait, etc.* avant le complément) permet d'identifier un constituant non sélectionné par le verbe. Ce critère est prôné par les grammaires québécoises (Bosquart 1998 ; Izaute & Roberge 2006 ; Boivin & Pinsonneault 2008 ; Chartrand *et al.* 2011 ; Laporte & Rochon 2011 ; Lecavalier 2013 ; Lefrançois 2013) et quelques grammaires belges (Gobbe & Tordoir 1984 ; Cherdon 2005 ;

Breckx 2012). Le critère du cumul des CC / CP est peu exploité et l'est essentiellement par des grammaires françaises (Genevay 1994 ; Denis & Sancier-Chateau 1994 ; Chevalier *et al.* 2005 ; Christensen *et al.* 2005 ; Éluerd 2004, 2009 ; Maingueneau 2007 ; Lefrançois 2013 ; Riegel *et al.* 2014).

Nomenclatures et programmes

- 50 En fonction du public qu'elles cherchent à toucher, les grammaires suivent plus ou moins fortement ce que prescrivent les programmes d'enseignement ministériels ou les nomenclatures officielles et codes de terminologie lorsqu'ils existent. Pour leur part, ces textes officiels, ne pouvant par définition se substituer aux grammaires, proposent souvent des indications lacunaires. Dès lors, la transposition des notions dans les ouvrages publiés ne peut qu'être sujette à interprétation et à variation.
- 51 Les textes officiels belges, français, suisses et québécois s'entendent tous sur l'opposition moderne entre les compléments du verbe appartenant au groupe verbal et d'autres compléments situés en dehors de celui-ci. Par contre, des différences apparaissent dès qu'est dépassé le principe de répartition général et que sont apportées des précisions à ce sujet. Par exemple, la terminologie française de 1998 établissait une distinction d'une part au sein des compléments verbaux (COD et COI en opposition, entre autres, aux compléments essentiels « exprimant le lieu, le prix, le poids, la mesure, la durée, etc. » [1998 : 17]), d'autre part, au sein des compléments externes au groupe verbal (CC, « les compléments circonstanciels peuvent être supprimés ou peuvent être déplacés dans la phrase [...] *Pierre a offert à Marie un cadeau pour son anniversaire* » [1998 : 17], face aux CP, « complément de phrase : déplacement et dislocation possibles, extraction impossible [...] *Malheureusement, il est parti* » [1998 : 18]). La version des programmes français de 2015 ne fait plus référence à ces distinctions et propose une opposition simplifiée entre compléments du verbe, qui complètent le verbe et appartiennent au groupe verbal, et compléments de phrase, qui complètent la phrase. C'est ce que propose le code de terminologie belge (1986). Dans tous les cas, les textes officiels mettent au premier plan les critères de suppression et de déplacement, sans délaisser celui de la pronominalisation.
- 52 L'étude présentée ici a permis de montrer que ces directives sont transposées, à des degrés divers, dans les publications grammaticales, ou y sont reflétées diversement lorsque les grammaires leur sont antérieures. Ainsi Denis et Sancier-Château (1994) distinguent-elles les CC des CP, mais rangent les premiers dans le groupe verbal. Les différences de classement rencontrées dans notre corpus, notamment celles portant sur les compléments de lieu, tantôt compléments indirects, tantôt compléments essentiels de lieu, trouvent leur origine ou sont reflétées dans les textes officiels. En effet, le code de terminologie belge précise clairement que *je vais à Mons, mon frère sera à Paris, etc.* présentent des compléments indirects (1986 : 2), tandis que la nomenclature française range de tels compléments dans les compléments essentiels de lieu (1998 : 17). On relèvera une incohérence significative dans la nomenclature française, où *il va à la pêche* est présenté comme un complément indirect, donnant lieu au classement du verbe *aller* en transitif indirect (1998 : 16). On notera finalement que Pellat et Fonvielle (2016), dans un ouvrage explicitement présenté comme conforme aux nouveaux programmes, optent pour les compléments essentiels de lieu, de mesure, etc., tandis que Riegel *et al.* (2014 et

2016) rangent les compléments de lieu dans les compléments indirects et laissent les compléments de mesure dans une catégorie différente de celle du COD.

Conclusion

- 53 Les critères qui servent à départager les COI / CI des CC / CP sont presque tous d'ordre formel, la plupart présentent une version moderne et une traditionnelle. Les dénominations traditionnelles peuvent être associées à l'option théorique moderne, en particulier en Europe. De manière générale, nous avons constaté que l'approche moderne était bien présente dans le corpus, mais semblait opposer une certaine résistance dans le cas des CC / CP. En particulier, les notions sémantiques traditionnelles de circonstances restent ancrées dans les publications (soit dans la définition moderne des CC / CP soit dans les nouveaux compléments essentiels de lieu, de mesure, de durée, etc.) bien que le critère sémantique ait été revisité au moyen de l'approche valencielle. Après avoir délaissé l'analyse notionnelle traditionnelle, la grammaire a réintroduit le sens en considérant le lexique verbal et l'incidence sémantique, voire pragmatique, du déplacement et de la suppression de certains compléments. Malheureusement, des critères comme celui de l'effacement et du déplacement sont sujets à des interprétations variables, ce qui rend la distinction entre le COI / CI et le CC / CP parfois fluctuante d'un ouvrage à l'autre. Enfin, le rattachement d'un complément au verbe ou à la phrase se révèle, lui aussi, labile et mène à des analyses divergentes. Force est de constater que même au sein de l'approche moderne règnent certaines fluctuations.

BIBLIOGRAPHIE

- Arrivé, M., F. Gadet & M. Galmiche 1986, *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris : Flammarion.
- Aslanides, S. 2001, *Grammaire du français. Du mot au texte*, Paris : Honoré Champion.
- Bayol, M.-C. & M.-J. Bavencoffe 2013 [1995], *La grammaire française*, Paris : Nathan.
- Bescherelle 2006, *La grammaire pour tous*, Montréal : Hurtubise HMH.
- Bescherelle 2006, *La grammaire pour tous*, Paris : Didier Hatier.
- Bled, É. & O. Bled 2007 [2004], *Bled. Orthographe. Grammaire* (2^e édition revue par D. Berlion), Paris : Hachette éducation.
- Boivin, M.-C. & R. Pinsonneault 2008, *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*, Montréal : Beauchemin-Chenelière éducation.
- Bonenfant, C. (en collab. avec G. Turcotte) 2008, *Boîte à outils. Nouvelle grammaire*, Mont-Royal : Modulo.
- Bosquart, M. 1998, *Nouvelle grammaire français*, Montréal : Guérin.

- Breckx, M. 2012 [1995], *Grammaire française* (4^e édition revue par C. Cherdon & B. Wautelet), Bruxelles : De Boeck.
- Cellier, M., P. Dorange, C. Garcia-Debanc, C. Pierson, C. Puidoyeux & J.-C. Pellat 2010, *Français. Épreuve écrite d'admissibilité*, Paris : Hatier concours.
- Chartrand, S.-G., D. Aubin, R. Blain & C. Cimard, 1999, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal : Chenelière éducation.
- Cherdon, Ch. 1985, *Guide de grammaire française*, Bruxelles : De Boeck.
- Chevalier, J.-C., C. Blanche-Benveniste, M. Arrivé & J. Peytard (en collab. avec C. Normand & C. Régnier) 1964, *Grammaire du français contemporain*, Paris : Larousse.
- Christensen, M.-H., M. Fuchs, D. Korach & C. Schapira 2005 [1995], *Grammaire alphabétique*, Paris : Nathan.
- Clamageran, S., I. Clerc, M. Grenier & R.-L. Roy 2011 [2001], *Le français apprivoisé*, Montréal : Modulo.
- Delatour, Y., D. Jennepin, M. Léon-Dufour & B. Tessier 2004, *Nouvelle grammaire du français*, Paris : Hachette.
- Denis, D. & A. Sancier-Château 2013 [1994], *Grammaire du français*, Paris : Le livre de poche.
- Dubois, J. & R. Lagane 2004 [1973], *La nouvelle grammaire du français*, Paris : Larousse.
- Dubois, J. & R. Lagane 2009, *Grammaire*, Paris : Larousse.
- Éluerd, R. 2004 [2002], *Grammaire descriptive de la langue française*, Paris : Armand Colin.
- Éluerd, R. 2009, *La grammaire française*, Paris : Garnier.
- Genevay, É. 1994, *Ouvrir la grammaire*, Lausanne : LEP.
- Gobbe, R. & M. Tordoir 2005 [1984], *Manuel de grammaire française*, Bruxelles : Plantyn.
- Grevisse, M. 2009 [1939], *Le petit Grevisse. Grammaire française*, Bruxelles : De Boeck.
- Grevisse, M. & A. Goosse 1995 [1980], *Nouvelle grammaire française*, Bruxelles : De Boeck.
- Grevisse, M. & A. Goosse 2011 [1936], *Le bon usage* (15^e éd.), Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Izaute, F. & J. Roberge 2006, *Tout pour écrire sans fautes. Cahier de grammaire : notions, exercices*, Anjou : CEC.
- Kostrzewa, F. 2011, *L'essentiel de la grammaire*, Bruxelles : De Boeck.
- Laporte, M. & G. Rochon 2011, *Nouvelle grammaire pratique pour tous*, Anjou : CEC.
- Lecavalier, J. (en collab. avec J. Bonneville) 2009, *L'express grammatical. Révision et correction de textes*, Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Lefrançois, P. 2013, *Français écrit pour futurs enseignants. Théorie et exercices*, Montréal : JFD.
- Maingueneau, D. 2007 [1991], *Précis de grammaire pour les concours*, Paris : Armand Colin.
- Maisonnette, H. 2003, *Vade-mecum de la nouvelle grammaire*, Montréal : CCDMD.
- Ministère de l'Éducation nationale 1986, *Code de terminologie grammaticale*, Bruxelles.
- Ministère de l'Éducation nationale 2015, *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, Bulletin Officiel spécial n° 10, France.

Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie 1998 [1997], *Terminologie grammaticale*, Paris : Centre de documentation pédagogique.

Pellat, J.-Ch., Fonvielle, S. et Grevisse, M., 2016, *Le Grevisse de l'enseignant*, Paris : Magnard.

Poisson-Quinton, S., R. Mimran & M. Mahéo-Le Coadic 2007 [2002], *Grammaire expliquée du français. Niveau intermédiaire*, Paris : CLE international.

Porée, M.-D. 2011, *La grammaire française pour les nuls*, Paris : First-Gründ.

Riegel, M., J.-C. Pellat & R. Rioul 2014 et 2016 [1994], *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF.

Struve-Debeaux, A. 2010, *Maîtriser la grammaire française*, Paris : Belin.

Vassevière, J. 2013 [2009], *Bien écrire pour réussir ses études. Orthographe – Lexique – Syntaxe*, Paris : Armand Colin.

Wagner, R.-L. & J. Pinchon 1991 [1962], *Grammaire du français classique et moderne*, Paris : Hachette supérieur.

NOTES

1. La position de Denis et Sancier-Château s'inscrit cependant dans une vision plus linguistique puisque sont distingués les compléments du verbe, des circonstanciels intégrés et des circonstanciels adjoints.
2. On notera, au passage, la particularité de la dislocation à gauche d'un groupe prépositionnel. Celui-ci prend habituellement la forme d'un groupe nominal (*ce gardien... de lui*, et non *de ce gardien... de lui*).
3. Il faut cependant reconnaître qu'un tel reclassement impose des ajustements non négligeables dans le reste de l'appareil théorique (définition de la transitivité et présentation de l'accord du participe passé).

RÉSUMÉS

L'étude menée analyse comment un corpus de 40 grammaires françaises contemporaines traite des compléments prépositionnels diversement rattachés au verbe : des compléments fortement liés au verbe (*nuire à quelqu'un*), et d'autres qui y sont moins liés (*manger dans la cuisine*). Au-delà des variations terminologiques (complément indirect, complément d'objet indirect, complément circonstanciel, complément adverbial, complément de phrase), les grammaires présentent des variations dans les définitions et les critères d'identification proposés. Il sera observé que ces critères présentent une version traditionnelle et une moderne, mais que la modernité touche davantage la définition des compléments indirects que celle des compléments de phrase ou circonstanciels.

This study presents an analysis of 40 contemporary French grammars, looking out how they deal with prepositional verbal complements. Such complements are more or less tied to the verb (e.g. *nuire à quelqu'un* vs. *manger dans la cuisine*). Beyond terminological variations (*indirect complement, indirect object complement, adverbial complement, sentence complement*), grammars offer variation in

terms of the definitions and the identification criteria. Moreover, while the different criteria show a traditional version and a modern one, modernity affects more the definition of indirect complements than the definition of sentential ones.

INDEX

Mots-clés : grammaire, complément indirect, complément circonstanciel, complément de phrase

Keywords : grammar, indirect object, adverbial complement, sentence complement

AUTEUR

SOPHIE PIRON

Université du Québec à Montréal

Traduire la mise en relief

Rania Talbi-Boulhais

Introduction

L'équivalence dans la différence est le problème cardinal du langage et le principal objet de la linguistique. [...] Aucun spécimen linguistique ne peut être interprété par la science du langage sans une traduction des signes qui le composent en d'autres signes appartenant au même système ou à un autre système. Dès que l'on compare deux langues, se pose la question de la possibilité de traduction de l'une dans l'autre et réciproquement. (Jakobson 1963 : 80)

- 1 La mise en relief, procédé expressif et discursif présent dans toutes les langues, sera abordée dans ce travail d'un point de vue traductionnel. En effet, notre travail s'inscrit principalement dans le domaine de la traduction, ce qui nous amènera à mettre l'accent sur le fonctionnement syntaxique et informatif de la mise en relief dans le discours en français et en espagnol. La perspective contrastive et linguistique nous conduira donc à mettre en évidence les différentes stratégies mises en œuvre dans les deux langues considérées au moment d'organiser et de hiérarchiser les éléments ou un élément du discours. La mise en relief va donner à cet élément ou à ces éléments un statut de centralité autour duquel tout va converger non seulement sémantiquement mais également et surtout syntaxiquement. C'est la construction, la structure et l'expression de cette centralité qui seront évoquées ici par le biais de la traduction. L'orientation traductive et comparative nous amènera, tout en insistant sur les divergences structurelles, à décrire et à analyser les diverses structures et syntaxes utilisées pour exprimer la saillance d'un mot, d'un syntagme ou d'une phrase. Si « traduire, c'est énoncer dans un autre langage (ou une autre langue cible) ce qui a été énoncé dans une autre langue source, en conservant les équivalences sémantiques et stylistiques » (Dubois 1973)¹, le changement de langue impliquera le respect de la mise en relief comme on le verra, même si lors de la reformulation qu'impose la traduction—le passage d'une langue à l'autre—on pourra constater également, de manière non systématique certes, un déficit ou un excédent dans la production et la réception de la mise en relief. Le déficit emphatique d'une traduction ne signifie pas que sa désignation dans une autre langue

s'avère ou peut s'avérer impossible mais tout simplement que le traducteur opère des choix discursifs, des stratégies qui expliquent nécessairement l'absence d'emphase ou de relief, choix qui s'imposent immédiatement au lecteur de la traduction proposée par le traducteur, ceci ne voulant pas dire qu'il n'existe qu'une seule traduction, mais tout simplement que le traducteur a renoncé en choisissant une traduction les autres possibilités traductives. Toutefois, l'attitude la plus commune et la plus fréquente au niveau des énoncés traduits et à traduire sera de restituer le signifiant et la syntaxe emphatiques. Cette restitution n'est pas toujours littérale puisque chaque locuteur et chaque langue par là-même disposent de divers agencements, de diverses configurations et de divers procédés pour dire la mise en relief. Outre les différentes procédures existantes que nous évoquerons à travers les exemples sélectionnés et analysés, nous essaierons d'insister sur cette non-littéralité dans l'expression de la mise en relief entre le français et l'espagnol et inversement. Dans tous ces cas et à travers leurs analyses, nous pourrons observer que le français et l'espagnol ne convergent pratiquement jamais dans les choix opérés pour (re)formuler la mise en relief exprimée dans le discours source. C'est donc sur la variation expressive et formelle de la saillance entre les deux langues que va se structurer fondamentalement notre analyse comparative sur la mise en relief.

Les constructions clivées

- 2 Comme nous l'avons dit, chaque langue met en œuvre des moyens syntaxiques plus ou moins similaires, des constructions focalisantes spécifiques et explicites pour valoriser syntaxiquement, physiquement un élément du discours. Une des structures dédiées ou consacrées à la mise en relief en français, c'est la construction clivée *c'est ... qui / c'est ... que*. La même structure existe en espagnol avec néanmoins des spécificités en ce qui concerne le temps du verbe attributif et le « relatif » employé qui variera et sera souvent traduit en fonction de l'élément mis en relief (exemple 1)² :
 - 1a. c'est **moi** qui me fâchai / 'fui yo quien me enfadé'
 - 1b. c'est **mardi dernier** que je l'ai vu / 'el martes pasado fue cuando lo vi'³
- 3 Dans les exemples 1a-b, l'élément marqué *moi / mardi dernier* dans les deux langues est introduit par le même verbe copule qui varie toutefois temporellement *c'est / « fui »* lors de sa traduction en espagnol (on peut également mettre le verbe attributif au passé en français, mais le registre de langage serait différent). Une autre variation d'importance, c'est la saillance fonctionnelle et sémantique du mot mis en relief lorsqu'on passe du français à l'espagnol. En effet, le *que* dans l'énoncé français est « repris » pour ainsi dire par le conjonctif « *cuando* » signalant et précisant ainsi le fonctionnement circonstanciel et la valeur temporelle du syntagme mis en relief en espagnol (l'emploi du conjonctif en français serait impossible). Cette précision fonctionnelle—comme toutes les différences énoncées—correspond d'ailleurs à une particularité des constructions clivées espagnoles : les relatifs *que* et *qui* sont marquées référentiellement et structurellement dans les tournures attributives selon l'information mise en relief. En français d'ailleurs, il peut y avoir alternance dans le pronom relatif (*qui / que*), dans ce cas l'élément mis en relief sera introduit directement (*c'est Pierre à qui j'ai parlé*) ou indirectement (*c'est à Pierre que j'ai parlé*). La hiérarchisation qu'impose la mise en relief implique également au moment de la traduction une autre variation syntaxique et ordinale. Dans le second énoncé, le verbe copule est antéposé au syntagme focalisé *mardi dernier*, en espagnol ce même syntagme ouvre l'énoncé et le verbe copule attributif est par conséquent postposé, ceci n'étant pas

systematique comme on peut le voir dans le premier énoncé *c'est moi* (« *soy yo* ») avec la postposition du mot « accentué ». Nous pouvons également souligner pour terminer ce descriptif entre le français et l'espagnol, que le syntagme dont on parle a un lien grammatical et direct avec le verbe copule puisque celui-ci dépend syntaxiquement dans la première proposition du terme focalisé, l'accord entre le verbe et le pronom « *fui yo* » le prouve, ce n'est pas le cas en français pour *c'est moi* même si la dépendance et l'incidence syntaxique est évidente aussi entre le démonstratif et le verbe. Un emploi verbal non marqué du point de vue personnel serait impossible en espagnol, par contre l'élision du verbe peut être effective dans une expression moins clivée, plus positionnelle de la mise en relief : « *yo me enfadé* » / « *me enfadé yo* ». La focalisation est totalement respectée lors du passage d'une langue à l'autre, les opérations de transformation générées par la modification du « code linguistique » révèlent que la centralisation et la convergence autour d'un objectif, dans le sens technique et photographique du terme, qu'implique la mise en relief diffèrent entre les deux langues. Nous constatons que la valorisation d'un terme ou d'un syntagme est principalement d'ordre syntaxique, fonctionnel et expressif en espagnol ; elle est donc plutôt appréhendée globalement d'où l'aspect apparent de redondance, alors qu'en français, la saisie valorative est plutôt appréhendée localement, le processus déictique et monstratif étant considéré comme suffisant à l'expression de la mise en relief et à cette nécessaire centralisation et objectivation. Le syntagme *mardi dernier* est présenté et introduit en français, le procédé emphatique serait par conséquent principalement cataphorique ; en espagnol, ce syntagme « *el martes pasado* » est à la fois posé et présupposé, le procédé serait cataphorique et anaphorique à la fois. Nous pourrions évoquer une mise en relief immanente qui se centrerait sur le terme en question en français et une mise en relief transcendante en espagnol qui dépasserait les limites du terme en question.

- 4 Nous avons signalé précédemment une variation temporelle entre les verbes attributifs dans les deux énoncés suivants : *c'est moi qui me fâchai* (« *fui yo quien me enfadé* »). Le français et l'espagnol inscrivent l'élément mis en relief *moi* (« *yo* ») dans deux époques distinctes et qui sont respectivement le présent et le passé. Si l'on compare les deux langues, il s'agirait en apparence d'un choix de traduction opposé et d'une temporalité contradictoire. On remarque en effet que le français opte pour une non-concordance temporelle entre les deux propositions *c'est / me fâchai*, quand l'espagnol fait un choix grammatical différent en optant pour une totale concordance normative des temps entre le verbe de la principale « *fui* » et celui de la subordonnée « *me enfadé* ». L'énonciation ou la présentation au présent d'un événement passé *se fâcher* permet de ne pas marquer, de ne pas fermer délimitativement et résultativement l'événement lui-même mais également et surtout l'acteur / l'agent focalisé de cet événement. Même si la concordance des temps est possible en français dans ce type de structures clivées *c'était en août qu'il venait*, le changement de repère temporel impliqué par l'alternance présent / passé simple révèle une distanciation temporelle et malgré tout une actualisation des propos du locuteur. Le présent verbal participe en outre de la valeur présentative et introductive de la formulation *c'est moi*. Le passé simple est plus sécant si l'on doit considérer deux temporalités (passé de l'action *se fâcher* et actualité de l'énonciation) alors que le présent donne une actualité temporelle, même fictive, à cette même action. En français, c'est l'énonciation avec tout ce qu'elle implique qui est mise en valeur par la non-concordance temporelle, quoi de plus normal dans un rapport dialogique et une visée communicative, autrement dit le locuteur apparaît doublement focalisé par la tournure clivée et le choix

du présent ; en espagnol c'est l'énoncé même qui est mis en évidence, ce qui montre une convergence plus manifeste et plus globale autour de ce qui est dit et autour de l'actant focalisé, voire une intégration plus marquée. La prise en charge de l'action déclarée par le locuteur est toutefois moins manifeste ici, la distance temporelle qu'il existe entre une action et une focalisation inscrites dans le passé et son présent d'énonciation implicite en espagnol en témoigne.

Particularités des constructions clivées en espagnol

- 5 Les spécificités dans la traduction du relatif et dans la concordance des temps verbaux que nous venons d'évoquer tendent néanmoins dans la langue actuelle à disparaître et à se neutraliser par le choix de temps verbaux différent entre le verbe être et le verbe de la proposition et / ou l'emploi généralisé du relatif non marqué « *que* » en espagnol (comme en français) sans rapport fonctionnel et sémantique aucun désormais avec le mot mis en relief et ce contrairement aux prescriptions grammaticales (exemple 2)⁴ :
- 2a. C'est ainsi que, le troisième jour, je connus le drame des baobabs. / 'Es así como el tercer día conocí el drama de los baobabs.'
- 2b. C'est ici que le petit prince a apparu sur terre, puis disparu. / 'Es acá que—au lieu de 'fue acá donde / Acá fue donde'—el principito apareció en la tierra, y luego desapareció.'
- 6 Selon les grammaires espagnoles, l'oblitération de ces spécificités ou de ces procédés syntaxiques est à proscrire en espagnol, étant souvent considérée comme un gallicisme au moment de la traduction. Le non-respect des prescriptions grammaticales dans l'utilisation des constructions clivées montre, et ceci loin de toute considération fautive ou traductive, une tendance de l'espagnol à mettre uniquement en exergue le signifiant focalisé lui-même en neutralisant sémantiquement et fonctionnellement l'opérateur de subordination « *que* » pour n'envisager la mise en relief que dans une perspective résultative et présentative, ramenant ainsi l'expressivité du côté du mot plutôt que de celui de la syntaxe. Ce procédé de neutralisation donne encore plus de relief et de saillance au seul mot important de l'énoncé d'un point de vue intentionnel, informatif et syntaxique. C'est ce que semble faire aussi, autrement dit neutraliser tout ce qui est autour du mot, la non-concordance des temps. Le présent du verbe copule, hormis sa valeur présentative et actualisante, explicite, selon nous, ce qu'est réellement la mise en relief, un procédé éminemment discursif et énonciatif dans le choix, l'agencement et l'ordination des mots.

Divergences dans l'organisation informationnelle de l'énoncé entre le français et l'espagnol

- 7 Dans les précédentes lignes essentiellement descriptives et explicatives, nous avons surtout insisté sur le respect dans la traduction de l'utilisation de constructions clivées dans les deux langues qui nous concernent. Or, comme nous l'avons déjà déclaré dans l'introduction en parlant de déficit ou d'excédent dans l'expression de la mise en relief, la syntaxe clivée en français peut disparaître en espagnol oblitérant ainsi toute mise en relief de la langue source ou inversement apparaître dans la langue cible bien qu'absente dans la langue de départ. La construction focalisante se manifeste dans les deux cas en français (exemple 3)⁵ :

3a. Ce n'est pas seulement la vie de Louis XIV qu'on prétend écrire [...]. / 'No pretendemos escribir solamente la vida de Luis XIV, [...].'

3b. Ce n'est pas lui qui a pris sa retraite on la lui a fait prendre, les gens de la Fédération Catalane de Boxe. / 'Más que retirarse le obligaron a retirarse, los de la Federación Catalana de Boxeo.'

- 8 Dans le premier exemple (3a), l'espagnol comme langue d'arrivée oblitère la syntaxe clivée du français. Cette non-translation, cette non-restitution de la clivée initiale implique que l'organisation informationnelle de l'énoncé espagnol répondra à un dispositif et à une configuration autres que l'énoncé en français. Cela veut-il dire que cette absence structurelle entraînera une absence de saillance ? Si le syntagme *la vie de Louis XIV* n'entre pas en effet dans une structure présentative, binaire et complexe, telle que l'imposent les clivées, il persiste néanmoins dans la phrase espagnole une saillance et une certaine expressivité non plus autour du syntagme en question, puisque *la vie de Louis XIV* ne déclare pas totalement une information nouvelle comme le ferait le présentatif de la structure clivée, mais plutôt la reprise littérale d'une information impliquée et connue du locuteur et de l'interlocuteur. Il demeure toutefois une certaine mise en exergue syntaxique et fonctionnelle par la position finale même du syntagme si l'on veut retrouver dans la traduction la formulation d'une hiérarchisation de l'information. La primauté n'est cependant pas donnée exclusivement à *la vie de Louis XIV* mais plutôt à l'idée que l'écriture de la vie de Louis XIV n'est pas une thématique exclusive mais plutôt une thématique inclusive qui s'ajouterait à d'autres, le choix d'ailleurs de l'adverbe « *solamente* », alors qu'une forme adverbiale (« *sólo* ») moins marquée existe en espagnol, montre bien matériellement et sémantiquement que le focus s'oriente davantage sur ce terme et sur la modalité négative et restrictive de l'énoncé conformément à l'intention discursive du locuteur.
- 9 Dans le second énoncé (3b), il s'agit toujours de la construction clivée en français, mais cette fois-ci le clivage se révèle comme le résultat d'une traduction, puisqu'au départ de l'énoncé cible à traduire aucune clivée n'apparaît dans la langue source en espagnol. La clivée résultante *ce n'est pas lui qui a pris sa retraite [...]* semble mettre en évidence une orientation expressive différente, puisque s'il y a saillance ou relief dans l'énoncé espagnol, celle-ci repose sur un procédé de hiérarchisation informative et de répétition « *más que retirarse le obligaron a retirarse* » que le lecteur / traducteur, autrement dit le récepteur, a interprété comme un dispositif de mise en emphase. La mise en relief dans l'énoncé initial se construit autour d'une double stratégie adverbiale / positionnelle « *más que retirarse* » et réitérative. La répétition du verbe « *retirarse* » fonctionne comme une reprise certes, mais également comme une précision, une variante apportée à la première occurrence espagnole de *prender sa retraite*. Cette réitération se pose donc comme un indice de saillance du signifiant « *retirarse* » et par là-même du personnage qui apparaît tour à tour comme actant annihilé de l'action et patient de cette même action. C'est l'annihilation de l'actance du personnage et sa focalisation qui est explicitée par la structure clivée *ce n'est pas lui qui a pris sa retraite* lors de la traduction en français. Il semble qu'on pourrait parler en espagnol, dans l'expressivité nécessaire à la mise en relief ici, de construction immédiate de l'emphase et qu'en français il s'agirait davantage de construction médiate véhiculée par une structure clivée. La configuration binaire et excluante de la syntaxe clivée reformule néanmoins fidèlement le binarisme et l'exclusivité impliqués par la locution adverbiale « *más que* » / *plutôt* et la répétition. L'information est distillée de la même façon dans les deux énoncés en espagnol et en français puisque le locuteur présente d'abord ce qui est connu de l'interlocuteur en le

niant, c'est ce point que l'on peut considérer comme une nouveauté informative, d'où sa mise en évidence par des procédures différentes, et ensuite il pose l'information encore ignorée. La hiérarchisation est nécessaire puisqu'elle apporte une clarification au sein d'un énoncé qui s'inscrit globalement dans l'expressivité et la binarité (à titre d'exemple la topicalisation *a posteriori* et la saillance du segment final de l'énoncé *les gens de la Fédération Catalane de Boxe* déjà préalablement désigné sous une première forme indéterminée par le signifiant indéfini *on*, signalant ainsi une autre répétition, une autre insistance). Le français opte, lors de la traduction de cette expressivité / binarité pour un clivage simple et éclairant à l'attention du destinataire qui est à la fois le traducteur—producteur du message à son tour et auteur de la première interprétation—et les récepteurs de cette traduction, des récepteurs distincts donc de l'énoncé espagnol initial, l'appréhension du discours étant plus immédiate, plus directe chez le destinataire hispanophone.

Expressivité positionnelle des termes de l'énoncé

- 10 Comme nous venons de le voir, la reprise strictement grammaticale et littérale dans l'énoncé traduit du clivage source n'est pas automatique, au contraire l'espagnol, tout en gardant l'emphase, va privilégier un autre agencement que la construction clivée et ce de manière assez préférentielle et récurrente aujourd'hui. L'oralité et la dynamique dialogique font que les clivées sont considérées comme des formulations moins efficaces, moins instantanées pour le dire ainsi. L'espagnol va donc restituer et reformuler la saillance source par un ordre informatif autre, une configuration différente des constituants de l'énoncé tout en maintenant l'insistance sur le mot / le syntagme mis en relief initialement en français. Dans les exemples suivants (4), la langue de traduction (français ou espagnol selon le cas) montre bien une divergence quant aux choix des deux langues au moment d'attirer l'attention de l'interlocuteur sur un signifiant, il aurait été intéressant de systématiser ce va-et-vient entre les deux langues pour pouvoir exemplifier cette idée de manière plus méthodique, l'espace de ce travail ne le permettant pas pour le moment :

4a. ¡Pues eso digo yo⁶ ! / 'C'est ça que je dis, ça !'

4b. El capitán eres tú⁷. / 'C'est toi qui es le capitaine.'

4c. C'est ici que les mots commencent à trahir⁸ ! / '¡Allí empiezan a fallar las palabras !'

- 11 Dans le discours, la préférence du français va sur les constructions clivées, celle de l'espagnol s'oriente davantage sur une expressivité positionnelle des termes de l'énoncé plutôt que sur les tournures attributives. Avec ces exemples espagnols non marqués par le clivage, on remarque que l'ordre séquentiel et syntaxique donne lieu à une double mise en relief, l'élément focal n'est plus isolé ni clivé, s'intégrant entièrement à l'énoncé et déclarant aussi d'une certaine manière la perspective énonciative, « annulant » par conséquent la scission entre énonciation et énoncé pour ainsi dire. La saillance des signifiants *ça/toi/ici* révélée par les clivées est explicitée en espagnol par un positionnement initial ou final de ces mêmes signifiants (le connecteur « *pues* » met seulement en évidence la situation énonciative), mais à cette primauté discursive donnée à ces termes s'ajoute une autre « évidencialité » ou valorisation qui s'oriente vers le mot opposé, en ce qui concerne sa position, au mot focalisé : il peut être en position finale « *yo-las palabras* » ou initiale « *el capitán* », deux positions clé dans le dispositif de mise en relief. La présentativité démonstrative des clivées disparaît lexicalement, mais elle

demeure opérante positionnellement et syntaxiquement en espagnol surtout pour ce qui est de la localisation initiale. La position finale que l'on retrouve en espagnol dans « *El capitán eres tú* » / *C'est toi qui es le capitaine* semble contredire cette présentativité positionnelle, or le positionnement postverbal du sujet « *tú* » s'explique par une sorte de cinétisme présentatif qui place le terme initialement actualisé sous la forme nominale « *el capitán* » en position finale mais cette fois-ci sous une forme pronominale « *tú* », l'existence de ce même « personnage » ayant déjà été posée, nommée et présentée dans la phrase (cette impression de mouvement continu entre bien dans l'intention discursive et expressive du locuteur, Iker Casillas en l'occurrence, le thème et le rhème se confondant partiellement ici). Si on devait porter un jugement de valeur sur la traduction proposée par le journaliste-traducteur français, ce qui n'est absolument pas l'objectif de ce travail, on pourrait proposer une traduction plus littérale (*le capitaine, c'est toi*) et qui correspondrait donc davantage aux procédés de mise en relief de départ. Toutefois, l'affirmation et la description d'une pratique de mise en relief dans une langue ne sont pas là pour dire, ni implicitement, ni explicitement que cette pratique ou modalité énonciative serait inexistante dans la langue cible.

- 12 La visée traductive permet donc d'observer que les éléments mis en relief peuvent être également désignés par d'autres types d'« organisation » discursive que le clivage comme le dédoublement *C'est à eux de laver les assiettes, ce sera notre tour demain.* / « **A ellos les toca lavar los platos. Nos tocará mañana.** » accentué dans cet énoncé par une démarcation prépositionnelle et par un positionnement focalisants ; le détachement syntaxique ou / et fonctionnel (l'antéposition ou la postposition d'un mot) comme nous venons de l'exposer : *C'est moi qui l'ai fait* / « *Lo hice yo* ». En ce qui concerne ce dernier exemple, l'expressivité focale ne s'appuie pas seulement sur le positionnement postverbal du signifiant mais aussi sur le dédoublement du sujet qui est à la fois suffisamment énoncé en espagnol par la flexion verbale « *lo hice* » et expressivement renforcé par le pronom « *yo* ».

Autre valorisation discursive : le « soulignement »

- 13 Parmi les nombreuses procédures possibles de valorisation discursive, le « soulignement » par le biais de l'italique ou de la non-traduction peut entrer également dans les diverses stratégies de mise en relief nécessaires pour attirer l'attention. Il ne s'agit plus ici de clivage, de hiérarchie positionnelle ou fonctionnelle mais davantage d'un signalement typographique ou phonétique au sein d'un même énoncé, d'un même discours :

5a. Así lo decidió el Colegio Arbitral de la Liga de fútbol italiana. Al *enfant terrible* del fútbol italiano no se le ha impuesto ninguna multa, pero se le reducirá el sueldo (actualmente de 5 millones de euros) a la mitad. [...] ⁹ / 'C'est ainsi que l'a décidé le Tribunal Arbitral de la ligue italienne de football. Aucune amende ne sera infligée à l'*enfant terrible* du football italien, mais son salaire (actuellement de 5 millions d'euros) sera réduit de moitié.'

5b. Longhi l'emmena chez lui, une grande bâtisse en bois, pleine de *mammas* et de marmailles [...] ¹⁰ / 'Longhi le llevó a su casa, un gran caserón de madera lleno de *mammas* y de chiquillería' [...].

- 14 Dans ces deux exemples (5a et 5b), la langue source intègre syntaxiquement et typographiquement les deux mots étrangers mis en valeur : « *al enfant terrible del fútbol* » dans l'énoncé en espagnol et « *mammas* » dans l'énoncé en français. L'apparition de

marques phonétiques étrangères engendre une sorte de rupture soudaine, créant ainsi un détachement purement phonique pour le lecteur ou l'interlocuteur.

- 15 Dans la traduction, la restitution du signifiant emphatique est totalement respectée. En effet, l'information mise en relief ne change pas, par contre le mode opératoire de l'énoncé cible diffère, puisque le signifiant mis en relief va être signalé explicitement et visuellement au moment de la traduction. Dans la traduction française du premier exemple, la saillance est provoquée visuellement et typographiquement par l'emploi de l'italique *l'enfant terrible*. Ce « marquage » est indispensable, car la traduction française entraîne nécessairement l'effacement de la mise en relief et du soulignement initial par l'utilisation d'une locution française dans un discours en espagnol. Dans la traduction espagnole du deuxième exemple, le relief donné à l'élément *mammas* par l'utilisation d'un mot italien dans un discours en français va trouver sa reformulation dans l'énoncé en espagnol non seulement par le maintien de l'« étrangeté » linguistique mais aussi par la présence de l'italique, renforçant en quelque sorte la saillance et la rupture de l'énoncé traduit tout en respectant aussi la lettre du texte français en employant et en citant littéralement le même signifiant, c'est ce que dit aussi cette typographie cursive.

Conclusion

- 16 Nous avons essayé tout au long de ces lignes et à travers le détail des analyses d'un certain nombre d'énoncés de présenter et de signaler plusieurs procédés et dispositifs de saillance discursive. Parmi les différentes méthodes de hiérarchisation et de singularisation du discours, nous avons davantage insisté sur la syntaxe, les clivées, la topicalisation, la répétition, le renforcement, le signalement typographique et linguistique. La traduction et la perspective comparative systématique nous ont donné la possibilité, lors de cette présentation et de cet inventaire, partiel certes, de mettre l'accent sur les stratégies formelles, syntaxiques et ordinales mises en œuvre en français et en espagnol pour produire et reproduire une saillance énoncée plus ou moins explicitement dans le discours dans l'une et / ou l'autre langue. L'orientation traductive de ce travail a donc permis de centraliser notre propos autour de la construction, de la réception et de l'interprétation de l'expressivité linguistique aussi bien d'un point de vue discursif, énonciatif que du point de vue essentiel de l'intentionnalité de l'énonciateur que le traducteur a tenté, dans une visée impressive, de retranscrire formellement, sémantiquement et linguistiquement.

BIBLIOGRAPHIE

Dubois, J., M. Giacomo, L. Guespin, C. Marcellesi, J.-B. Marcellesi, J.-P. Mevel 1973, *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse.

Gil, H. & Y. Macchi 2012, *Le thème littéraire espagnol*, Paris : Armand Colin.

Jakobson, R. 1963, « Aspects linguistiques de la traduction », dans *Essais de linguistique générale* (vol. 1, trad. Nicolas Ruwet), Paris : Minuit, p. 71-86.

Mencé-Caster, C. 2000, « Apuntes sobre las vicisitudes del 'modelo genealógico' en el Poema de Fernán González », *Alfinge*, p. 151-158.

Montalbán, M. V., 1990 *Desde los tejados* (trad. M. C. Dana, Paris : Presse Pocket bilingue).

Navarro Domínguez, F. 2002, « La teoría de la traducción : la aportación de los teóricos francófonos », dans F. Navarro Domínguez (dir.), *Introducción a la teoría y práctica de la traducción, ámbito hispanofrancés*, Barcelone : PPU, p. 15-40.

Perec, G. 1978, *La vie mode d'emploi*, Paris : Fayard.

Saint-Exupéry, A. de. 1998 [1943], *Le petit prince*, Paris : Gallimard jeunesse.

NOTES

1. Cité par García Yebra (<http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/garcia.htm>).
2. Exemples tirés de Mencé-Caster (2000).
3. <http://grammaire.reverso.net>.
4. *Le Petit Prince*, p. 23.
5. (3a) http://c18.net/vo/vo_textes_siecle.php?div1=1 ; (3b) M. V. Montalbán, *Desde los tejados*, trad. M. C. Dana, Paris : Presse Pocket bilingue, 1990.
6. <http://www.lequipe.fr/Football/Actualites/Dino-zoff-vote-iker-casillas-et-defend-cristiano-ronaldo/556141> (Iker Casillas et Cristiano Ronaldo), consulté le 30 mars 2014.
7. Exemple tiré de Semprún cité par Navarro Dominguez (2002), il s'agit ici d'une auto-traduction.
8. Georges Perec, *La vie mode d'emploi* : exemples et traductions empruntés à Gil et Macchi (2012 : 45).
9. Respectivement dans <http://www.elmundo.es>, <http://www.mundodeportivo.com/> et <http://www.eurosport.fr>
10. Georges Perec, *La vie mode d'emploi* : exemples et traductions empruntés à Gil et Macchi (2012 : 76).

RÉSUMÉS

La mise en relief, procédé expressif et discursif présent dans toutes les langues, sera abordée dans ce travail d'un point de vue traductionnel. En effet, notre travail s'inscrira principalement dans le domaine de la traduction, ce qui nous permettra de mettre l'accent sur le fonctionnement syntaxique et informatif de la mise en relief dans le discours en français et en espagnol. La perspective contrastive et linguistique nous conduira donc à mettre en évidence les différentes stratégies mises en œuvre dans les deux langues considérées au moment d'organiser et de hiérarchiser les éléments ou un élément du discours. La mise en relief va donner à cet élément ou à ces éléments un statut de centralité autour duquel tout va converger non seulement sémantiquement mais également et surtout syntaxiquement. C'est la construction, la structure et

l'expression de cette centralité qui seront évoquées ici par le biais de la traduction. L'orientation traductive et comparative nous amènera, tout en insistant sur les divergences structurelles, à décrire et à analyser les diverses structures et syntaxes utilisées pour exprimer la saillance d'un mot, d'un syntagme ou d'une phrase.

Highlighting through emphatic structures, an expressive and discursive process present in every language, will be addressed from a translational perspective. Indeed, this study pertains mostly to the area of translation, thereby allowing us to focus on the syntactic and informative uses of emphatic structures in speech in French and Spanish. Looking at the data from a contrastive and linguistic perspective will lead us to highlight the different strategies implemented in both languages in order to organize and prioritize the elements or an element of speech. Emphatic structures give elements a central status, around which everything will converge, not only semantically but also above all syntactically. It is the construction, structure and expression of this centrality which will be discussed here by way of translation. While emphasizing the structural differences, our approach will also lead us to describe and analyze the various structures and syntactic patterns used to express the salience of a word, phrase or sentence.

INDEX

Keywords : contrastive study, translation, emphatic structures, speech, expression, syntax, discourse

Mots-clés : étude contrastive, traduction, emphase, expression, expressivité, syntaxe, discours

AUTEUR

RANIA TALBI-BOULHAIS

Université de Poitiers, FORELL

III - Maîtrise et acquisition : études de données

Différences dans l'utilisation des marqueurs discursifs : analyse comparative entre apprenants et Français natifs

Kaori Sugiyama

Introduction

- 1 L'importance des corpus dans le champ de la linguistique s'accroît depuis quelques décennies. En effet, les avancées technologiques de ces dernières années ont donné aux corpus une importance sans précédent (Tyne *et al.* 2014). L'objectif principal de cet article est de décrire les différences dans l'utilisation des marqueurs discursifs (MD) entre les apprenants japonais du français et les francophones natifs, en se basant sur des données attestées. Nous utiliserons pour ces dernières non seulement un corpus de natifs mais aussi un corpus d'apprenants afin de pouvoir mettre en application la méthode d'analyse contrastive (« *Contrastive Interlanguage Analysis* ») introduite par Granger (1996). Il s'agit d'une double comparaison : d'une part elle s'appuie sur la comparaison de la production des natifs avec celle des apprenants, et d'autre part elle s'appuie sur la comparaison à l'intérieur du groupe des apprenants (différences selon le niveau ou en fonction de leur langue d'origine). Dans cette étude, nous cherchons à mettre en lumière les différences de niveau des apprenants à travers l'utilisation de MD en nous servant de l'approche sur corpus.

Les marqueurs discursifs

- 2 Les très nombreuses études existantes montrent une grande variété de termes désignant ce que nous appelons ici les « marqueurs discursifs » : entre autres, « marqueur

discursif » (Schiffirin 1987), « *discourse particle* » (Mosegaard Hansen 1998), « *pragmatic particle* » (Beeching 2002), « particule énonciative » (Fernandez 1994), « *pragmatic connective* » (Blakemore 1997), etc. Cette diversité reflète en outre la variété des approches. Jucker et Ziv (1998) ajoutent que les études antérieures témoignent surtout de la diversité des fonctions qu'occupent les marqueurs discursifs, telles que « *discourse connectors* », « *turn-takers, confirmation-seekers* », « *intimacy signals* », « *topic-switching* », « *hesitation markers* », « *boundary markers* », « *fillers* », « *prompters* », « *repair markers* », « *attitude markers* », « *hedging devices* », etc. Ainsi, si l'appellation semble renvoyer à un concept assez flou, Dostie et Pusch (2007 : 3-4) proposent néanmoins des propriétés générales :

- les MD appartiennent aux classes mineures et ils sont morphologiquement invariables ;
 - ils ne contribuent pas au contenu propositionnel des énoncés et c'est pourquoi leur présence ou leur absence ne modifie pas la valeur de vérité des énoncés auxquels ils sont joints ;
 - ils ont tendance à constituer des unités prosodiques indépendantes, si bien qu'ils sont en général extérieurs à la structure de la phrase ;
 - ils sont optionnels sur le plan syntaxique, c'est-à-dire que, dans les cas où ils sont joints à un énoncé, leur absence n'entraîne pas une agrammaticalité. De plus, ils n'entrent pas dans une structure argumentale et ils peuvent occuper différentes positions par rapport à un énoncé, s'ils ne sont pas utilisés comme mots-phrases ;
 - ils jouent un rôle au-delà de la phrase et ils relèvent de la macro-syntaxe du discours¹.
- 3 Plusieurs études ont déjà été réalisées sur les MD en langue française. Par exemple, des travaux minutieux de description des MD ont été développés par Mosegaard Hansen (1998), Chanet (2001) et Beeching (2002, 2007). Et bien que, du point de vue acquisitionnel, la description structurelle et fonctionnelle des MD soit très utile, l'étendue des études sur les MD reste à ce jour assez restreinte dans ce domaine notamment : il n'y a, sauf erreur de notre part, aucune étude détaillée portant sur les MD dans les productions d'apprenants japonais du français.

Questions de recherche et méthode

- 4 S'il n'est pas aisé d'identifier une utilisation typiquement « non native » des MD (comparée à une erreur grammaticale, par exemple – Svartvik 1980 : 171), le recours aux corpus nous permet de détecter un certain manque de ressemblance avec les locuteurs natifs, notamment en termes de taux d'emploi dans des situations comparables. Les questions de recherche sont donc les suivantes :
- quelle est la distribution des MD, et en quoi diffère-t-elle d'un groupe de locuteurs à l'autre ?
 - la différence individuelle existe-t-elle dans l'usage des MD ?
 - y a-t-il des différences quantitatives et qualitatives d'utilisation entre les apprenants de niveau avancé et ceux de niveau débutant-intermédiaire ?
- 5 Cette recherche adopte la méthode d'analyse proposée par Granger (1996). La comparaison du corpus d'apprenants avec le corpus natif consiste, dans un premier temps, à extraire les usages typiques chez les francophones natifs. Pour cette recherche, nous utilisons le corpus d'apprenants du projet IPFC-JP (*Inter-phonologie du Français Contemporain-Japonais*)². Le corpus de données natives est le Corpus multilingue du français / Aix³ qui est construit pour un projet en collaboration entre l'Université des Langues Étrangères de Tokyo et l'Université d'Aix-Marseille. L'IPFC-JP comprend des

apprenants de différents niveaux : du niveau débutant jusqu'au niveau avancé de japonophones natifs ayant vécu pendant de longues périodes en pays francophone. Ce corpus est composé de cinq parties distinctes : répétition, prononciation à partir d'une liste de mots, lecture à haute voix, conversation guidée avec un professeur, conversation libre. La présente étude s'appuie sur les données de cette dernière partie comportant les transcriptions de conversations de 38 apprenants pour un total de 34 518 mots. Le corpus de locuteurs natifs est constitué de trois collections de données : conversations libres entre étudiants et jeux de rôle enregistrés en 2005, conversations libres enregistrées en 2009 et 2011. Du corpus total, qui compte approximativement 600 000 mots (Koga *et al.* 2012), nous avons opéré une sélection afin de ne retenir que 20 participants (choisis au hasard), ce qui donne un sous-corpus de taille plus réduite, de 65 592 mots en tout.

- 6 L'identification des cas de sous-utilisation de MD est réalisée au moyen de la « log vraisemblance » (« *log likelihood* ») qui sert à définir le degré de significativité, c'est-à-dire la « saillance » ou « *keyness* ». En effet, la comparaison du corpus d'apprenants avec le corpus de natifs permet de calculer cette valeur. Le concept de *keyness* est basé sur l'idée que la proportion d'un mot serait quasi-identique si les corpus en question sont homogènes (Ishikawa 2012). Par conséquent, une valeur élevée indique un grand écart de proportion d'un même mot dans les corpus étudiés. A partir de la liste des *keyness*, nous observons les différences dans l'usage des MD, non seulement entre natifs et apprenants, mais aussi entre les apprenants. Pour le groupe d'apprenants japonophones, nous identifions deux niveaux afin d'opérer une comparaison à l'intérieur du groupe. Ainsi, les apprenants de niveau Master et les doctorants ayant vécu dans un pays francophone pendant au minimum un an ont été classés en niveau « avancé » ; les autres apprenants, sans expérience dans un pays francophone, ont été classés en niveau « débutant-intermédiaire ». Si la valeur de la log vraisemblance d'un mot est de moins de -50, nous considérons ce mot comme étant sous-utilisé. Pour les bigrammes, qui sont les groupes de deux mots consécutifs dans les corpus, la valeur limite est de -20. Ces sous-utilisations sont calculées à l'aide du logiciel *Word Smith Tools*, version 6 (Scott 2012).

Résultats et analyse

- 7 Les relevés bruts (nombre de tokens et de bigrammes) sont présentés dans le Tableau 1. Les corpus étant de tailles différentes, la fréquence a été étalonnée à 100 000.

Tableau 1 : Relevés bruts dans les 3 corpus

	NS ⁴	NNS-A ⁵	NNS-D ⁶
Tokens	65 592	21 521	12 997
Bigrammes (Tokens)	60 805	19 819	10 987

- 8 Les listes présentées dans les Tableaux 2 et 3 montrent les MD potentiels (surlignage en gris) parmi les éléments les plus saillants qui se dégagent. Ces formes sont ensuite confirmées (ou non) en fonction du contexte d'utilisation. Les MD sous-utilisés sont : *enfin*, *hein*, *quoi*, *bon*, *tu vois*, *tu sais*, *quand même* et *en fait*.

Tableau 2 : Sous-utilisations (mots)

No		NS		NNS ⁷		Keyness
		Fréq. Obs	Fréq. / 100 000	Fréq. obs	Fréq. / 100 000	
1	ENFIN	336	512,27	12	34,76	-205,81
2	HEIN	242	368,95	1	2,90	-194,09
3	QUI	615	937,63	95	275,22	-164,53
4	QUOI	387	590,02	40	115,88	-147,39
5	LES	892	1359,94	201	582,3	-140,46
6	ÇA	1 021	1556,62	269	779,3	-116,67
7	DES	651	992,51	143	414,28	-106,98
8	ILS	478	728,76	93	269,42	-95,24
9	FAIT	535	815,66	112	324,47	-95,23
10	OUAIS	923	1407,21	268	776,41	-82,1
11	QU	477	727,23	103	298,4	-80,58
12	VOIS	152	231,74	9	26,07	-78,4
13	LÀ	379	577,82	72	208,59	-78,08
14	BON	332	506,17	65	188,31	-65,44
15	TOUT	315	480,25	62	179,62	-61,59
16	AVOIR	97	147,89	3	8,69	-61,51
17	LEUR	89	135,69	2	5,79	-60,33
18	MÊME	253	385,72	48	139,06	-52,15
19	SAIS	335	510,74	77	223,07	-50,54

Tableau 3 : Sous-utilisation (bigrammes)

No		NS		NNS		Keyness
		Fréq. Obs	Fréq. / 100 000	Fréq. obs	Fréq. / 100 000	
1	BC ⁸ OUAIS	122	200,64	1	3,25	-93,76

2	QU ON	131	215,44	6	19,48	-74,36
3	TU VOIS	128	210,51	7	22,72	-68,16
4	TU SAIS	120	197,35	6	19,48	-66,07
5	ILS ONT	94	154,59	7	22,72	-43,56
6	NON MAIS	67	110,19	2	6,49	-42,83
7	QUE ÇA	78	128,28	4	12,98	-42,54
8	MAIS BON	65	106,9	2	6,49	-41,26
9	QU ILS	74	121,7	5	16,23	-35,97
10	QUAND MÊME	102	167,75	12	38,95	-35,12
11	VRAI QUE	62	101,97	3	9,74	-34,52
12	QUI SONT	56	92,1	2	6,49	-34,23
13	EN A	56	92,1	2	6,49	-34,23
14	CE QUI	61	100,32	3	9,74	-33,77
15	EN FAIT	217	356,88	50	162,31	-32,55
16	HESIT OUAIS	84	138,15	9	29,22	-31,09
17	TOUT ÇA	51	83,87	2	6,49	-30,37
18	QU IL	147	241,76	28	90,89	-30,1
19	QUI EST	90	148,01	14	45,45	-23,77
20	DANS LES	42	69,07	2	6,49	-23,51
21	ENFIN JE	36	59,21	1	3,25	-23,38
22	DE FAIRE	36	59,21	1	3,25	-23,38
23	JE SAIS	188	309,19	50	162,31	-20,81
24	EST QUE	38	62,49	2	6,49	-20,52
25	ET TOUT	47	77,3	4	12,98	-20,23

- 9 Si le taux d'utilisation des MD chez les apprenants de niveau avancé est nettement inférieur à celui observé chez les natifs, il est tout de même plus élevé que chez les débutants-intermédiaires (Tableau 4).

Tableau 4 : Fréquence par 100 000 et fréquence brute observées

	NS	NNS-A	NNS-D
ENFIN	512,26 (336)	37,17 (8)	0,00 (0)
HEIN	368,95 (242)	4,65 (1)	0,00 (0)
QUOI	468,04 (307)	60,41 (13)	0,00 (0)
BON	422,31 (277)	37,17 (8)	24,40 (3)
TU VOIS	273,00 (166)	25,13 (5)	9,10 (1)
TU SAIS	166,10 (101)	0,00 (0)	0,00 (0)
QUAND MÊME	169,39 (103)	55,50 (11)	9,10 (1)
EN FAIT	356,88 (217)	242,19 (48)	18,2 (2)
SOMME	2736,93	462,22	60,8
	(1749)	(94)	(7)

- 10 La particularité des apprenants de niveau avancé se situe, en outre, dans l'emploi du MD *en fait* (voir les exemples 1 à 5). La fréquence de ce MD est remarquable par rapport aux autres MD : la moitié des occurrences de tous les MD.
1. c'était trop trop trop difficile *en fait* j'ai pas fini donc et je relis un jour encore une fois je dois lire (JD19⁹)
 2. c'est ça donc moi aussi je vais parler HESIT je vais vous parler de HESIT mes expériences à l'étranger c'est-à-dire HESIT ma première HESIT *en fait* la première fois que j'ai rencontré avec un un étranger c'était quand j'avais cinq six ans donc le premier année de (JA01¹⁰)
 3. donc HESIT *en fait* c'est le deuxième fois que je suis allé en NP donc HESIT (JA10)
 4. après on a pas visité *en fait* visité NP la ville de NP mais on a visité NP (JA04)
 5. les légumes ne sont pas chers *en fait* c'est presque même prix en qu'en NP (JA08)
- 11 Cet usage chez les apprenants de niveau avancé est surtout apparenté à la fonction de « réparateur », car cette expression est suivie du marqueur d'hésitation, ou est précédée d'expressions reformulées. Il est intéressant de noter qu'en revanche, le MD *enfin* (voir les exemples 6 à 10), qui a lui aussi une fonction de réparateur, est nettement moins utilisé :
6. mais il y avait eu un problème je pense *enfin* je HESIT je crois (F01¹¹)
 7. en fait je viens de je viens d'NP *enfin* je je suis originaire de NP (F05)
 8. mais les phénomènes surnaturels c'est *enfin* c'est bizarre (F17)
 9. et alors il faisait nuit je crois *enfin* il pleuvait (F18)
 10. c'est pas très animé parce que c'est *enfin* c'est au début des au début novembre (JA12)
- 12 Le Tableau 5 montre le pourcentage des utilisateurs de MD parmi les participants de chaque groupe. Un pourcentage élevé signifie que les membres du groupe sont nombreux à utiliser les MD. La comparaison montre que les taux d'utilisation de MD sont beaucoup plus élevés pour les natifs que pour les apprenants. En ce qui concerne la comparaison

entre les deux niveaux d'apprenants, le taux pour les avancés est plus élevé que pour les débutants-intermédiaires. La plupart des francophones natifs utilisent les MD tels que *enfin*, *bon*, *en fait*, *quoi*, *quand même*, alors que les apprenants sont moins nombreux à les utiliser. Pour les MD *hein*, *tu vois*, *tu sais*, si le taux d'utilisation par les natifs diminue, le taux d'utilisation des apprenants reste quand même nettement inférieur.

Tableau 5 : Pourcentage des usages de MD

	NS	NNS-A	NNS-D
enfin	100 %	23,08 %	0 %
hein	75 %	7,69 %	0 %
quoi	95 %	23,08 %	0 %
bon	100 %	38,46 %	12 %
tu vois	65 %	23,28 %	4 %
tu sais	60 %	0 %	0 %
quand même	90 %	46,15 %	4 %
en fait	100 %	61,54 %	8 %

- 13 Comme le montre le Tableau 5, la différence entre natifs et non-natifs est très marquée pour les MD. Toutefois, pour *en fait* et *quand même*, on constate qu'environ la moitié des apprenants de niveau avancé les utilisent. Cependant, il n'y a qu'une petite partie des débutants-intermédiaires qui les utilisent.

Conclusion

- 14 A partir d'un échantillon de taille modeste, nous avons établi que les MD sous-utilisés dans les productions d'apprenants japonophones sont : *enfin*, *hein*, *quoi*, *bon*, *tu vois*, *tu sais*, *quand même* et *en fait* ; les natifs les utilisent beaucoup plus que les apprenants et, parmi ces derniers, les apprenants avancés les emploient plus que ceux de niveau débutant-intermédiaire, sans exception. Les MD semblent être un indicateur du niveau de maîtrise de la langue (cf. les indicateurs retenus par Bartning & Schlyter 2004), et on peut imaginer un continuum dans l'emploi des MD (à la fois qualitatif et quantitatif) allant des débutants aux apprenants très avancés voire quasi natifs.
- 15 Concernant l'emploi de ces formes par les non-natifs, il y a une différence importante dans l'emploi en général entre les apprenants avancés qui ont vécu dans un pays francophone et les apprenants que nous avons qualifiés de niveau « débutant-intermédiaire », qui n'ont jamais effectué de séjour dans un pays francophone (cf. les travaux sur les effets bénéfiques d'un séjour à l'étranger – par ex. Regan *et al.* 2009 pour l'acquisition du français). Il y a également une différence dans le taux d'utilisation des différents MD. En effet, les apprenants de niveau avancé ont tendance à utiliser *en fait* de

façon relativement fréquente, un cas unique parmi les MD. En revanche, nous n'avons pas pu observer de différence qualitative dans l'utilisation d'un MD plutôt qu'un autre chez les débutants-intermédiaires du fait tout simplement de la non-utilisation d'une grande partie de ceux-ci.

- 16 Ces résultats et ces analyses sont bien évidemment à interpréter avec prudence. Premièrement, la plupart des apprenants sont des étudiants d'une seule université japonaise et on ne peut en aucun cas les considérer comme étant représentatifs de tous les apprenants japonais du français. Deuxièmement, du fait du corpus relativement restreint, nous ne pouvons conclure à des tendances générales ; de plus, ce corpus ne représente en aucun cas la compétence complète des sujets (qui peut-être font usage de MD dans d'autres circonstances, dans d'autres situations). Enfin, si nous nous sommes donné comme objectif de décrire dans cette étude les sous-utilisations des MD chez les apprenants japonais du français, nous n'avons pas cherché la cause de ces sous-utilisations. Il faudrait en effet se pencher sur les raisons de ces sous-utilisations, et les éventuelles prises en compte de la langue et la culture premières des apprenants. A l'instar des chercheurs travaillant sur le développement de la compétence sociolinguistique en français langue seconde (par ex. Dewaele & Mougeon 2002), on pourrait en outre se pencher sur l'input que reçoivent les apprenants : qu'en est-il des manuels et des documents authentiques utilisés ? Contiennent-ils des MD ? Si oui, sont-ils abordés de façon explicite ou s'agit-il d'une présence seulement ? Etc. Il serait donc intéressant de faire la comparaison entre l'usage réel des MD par les natifs et la représentation des MD dans les manuels. D'autres études viendront compléter ce que nous avons mis en avant dans cet article, et nous espérons que celles-ci contribueront à enrichir l'enseignement de la langue française afin de permettre aux apprenants japonais de développer une utilisation des MD plus proche de celle des locuteurs natifs dans leurs productions.

BIBLIOGRAPHIE

- Bartning, I. & S. Schlyter 2004, « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », *Journal of French language studies* 14(3), p. 281-299.
- Beeching, K. 2002, *Gender, politeness and pragmatic particles in French*, Amsterdam : John Benjamins.
- Beeching, K. 2007, « La co-variation des marqueurs discursifs *bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez* : une question d'identité ? », *Langue française* 154, p. 78-93.
- Blakemore, D. 1987, *Semantic constraints on relevance*, Oxford : Blackwell.
- Blanche-Benveniste, C. 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris : Ophrys.
- Chanet, C. 2001, « 1700 occurrences de la particule *quoi* en français parlé contemporain : approche de la "distribution" et des fonctions en discours », *Marges linguistiques* 2, 56-80.
- Dewaele, J.-M. & R. Mougeon (dir) 2002, *AILE* 17 (« L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde »).

- Dostie, G. & C Pusch 2004, « Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation », *Langue française* 154, p. 3-12.
- Fernandez, J. 1994, *Les particules énonciatives dans la construction du discours*, Paris : PUF.
- Granger, S. 1996, « From CA to CIA and back : an integrated approach to computerized bilingual and learner corpora », dans K. Aijmer *et al.* (dir.), *Languages in contrast. Text-based cross-linguistic studies*, Lund : Lund University Press, p. 37-51.
- Ishikawa, S. 2012, *Be-shikkuKo-pas Gengogaku ("Basic linguistic corpus")*, Tokyo : Hitsuji Syobo.
- Jucker, A. H. & Y. Ziv 1998, « Discourse markers : introduction », dans A. Jucker & Y. Ziv (dir.), *Discourse markers, descriptions and theory*, Amsterdam : John Benjamins, p. 1-12.
- Koga, K., H. Akihiro & Y. Kawaguchi 2011, « Aix Hanashi Kotoba Ko-pas Purojekuto ("Projet Aix-Corpus parlé") », *Flambeau* 37, p. 37-54.
- Mosegaard Hansen, M.-B. 1998, *The function of discourse particles. A study with special reference to spoken standard French*, Amsterdam : John Benjamins.
- Regan, V., M. Howard, & I. Lemée 2009, *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*, Bristol : Multilingual Matters.
- Schiffrin, D. 1987, *Discourse markers*, Cambridge : CUP.
- Scott, M. 2012, *Word Smith Tools version 6*, Liverpool : Lexical Analysis Software.
- Svartvik, J. 1980. « Well in conversation », dans S. Greenbaum *et al.* (dir.), *Studies in English linguistics for Randolph Quirk*, Londres : Longman, p. 167-177.
- Tyne, H., V. André, C. Benzitoun, A. Boulton & Y. Greub (dir.) 2014, *French through corpora : ecological and data-driven perspectives in French language studies*, Newcastle : Cambridge Scholars.

NOTES

1. Voir aussi Blanche-Benveniste (1997).
2. <http://cbllle.tufs.ac.jp/ipfc/index.php?id=24>.
3. http://www.coelang.tufs.ac.jp/multilingual_corpus/fr/.
4. NS = *native speakers* (locuteurs natifs du français).
5. NNS-A = apprenants de niveau avancé.
6. NNS-D = apprenants de niveaux débutant-intermédiaire.
7. NNS = *non native speakers* (locuteurs non natifs du français).
8. BC = *back channel* (régulateur).
9. J = Japonais, D = Débutant-Intermédiaire, # =ID.
10. J = Japonais, A = Avancé, # =ID.
11. F = Français, # =ID.

RÉSUMÉS

En se basant sur un corpus d'apprenants, cet article mettra en avant la sous-utilisation de marqueurs discursifs (MD) d'apprenants japonais du français par rapport aux locuteurs francophones natifs. Si les MD sont régulièrement employés dans la conversation orale par les natifs, nous les considérons ici comme étant propres à l'interlangue, témoignant de l'état d'avancement de celle-ci. Les résultats montrent que les MD sous-utilisés en français langue seconde sont les suivants : *enfin, hein, quoi, bon, alors, voilà, tu vois, tu sais, quand même, en fait*. Les apprenants les plus avancés les emploient plus que les débutants, avec une préférence marquée pour *en fait*. Une différence quantitative dans l'utilisation de certains MD se dégage entre les apprenants ayant eu au moins un an d'expérience dans un pays francophone et les autres.

Based on a learner corpus, this article focuses on underuse of discourse markers (DMs). While DMs are widely used in ordinary conversation by native speakers, we consider their use by learners as a characteristic element of interlanguage development. The results of our study show that underused DMs in second language French are following: *enfin, hein, quoi, bon, alors, voilà, tu vois, tu sais, quand même, en fait*. Advanced learners use them more frequently than less advanced learners, with a marked preference for *en fait*. A quantitative difference in the use of certain DMs is found between learners who have had experience of living in a French speaking country for at least one year as opposed to other learners.

INDEX

Mots-clés : marqueurs discursifs, langue parlée, corpus d'apprenants, sous-utilisation, analyse comparative

Keywords : discourse markers, spoken language, learner corpus, underuse, comparative analysis

AUTEUR

KAORI SUGIYAMA

Université Seinan Gakuin, Japon

Étude de l'impact du contexte sonore environnemental sur la compréhension d'un dialogue verbal : une méthodologie expérimentale

Marie-Mandarine Colle-Quesada et Nathalie Spanghero-Gaillard

Introduction : les enjeux de la compréhension orale en classe de langue étrangère

- 1 Depuis les années 1950, le recours à des dialogues enregistrés est préconisé dans la classe de langue étrangère, tout particulièrement avec des publics débutants. L'analyse de supports récents d'enseignement de langue et particulièrement de français langue étrangère (désormais FLE) montre que certains dialogues pédagogiques présentent de la parole seule alors que d'autres comportent de la parole accompagnée d'un contexte sonore environnemental (désormais CS). Certains matériels proposent les mêmes dialogues auxquels l'enseignant peut, ou non, ajouter cette composante. Quel est le rôle de ce complément sur la compréhension d'un échange oral ? Représente-t-il une aide à la construction de sens ou, au contraire, implique-t-il une surcharge d'indices créant une difficulté ? Bien qu'étant très souvent convoqués par les enseignants de langue, les supports dialogaux à visée pédagogique n'ont, à notre connaissance, jamais fait l'objet d'une évaluation systématique permettant de répondre à ces interrogations – là est l'objectif de notre étude.
- 2 La première partie de cette contribution montre que les dialogues enregistrés à des fins pédagogiques (en opposition aux documents authentiques) représentent une part importante des supports d'enseignement de la compréhension orale (désormais CO), ce

que révèlent les résultats de notre enquête auprès d'enseignants de FLE, laquelle visait à recueillir des données sur les supports utilisés pour la CO ainsi que certains aspects méthodologiques de leur exploitation. Toutefois, la question de leur rôle dans la compréhension reste en suspens, ce qui conduit à envisager un test de compréhension de dialogues pédagogiques avec et sans contexte sonore environnemental : en est exposée, dans une deuxième partie, la méthodologie de réalisation des stimuli, tant au niveau linguistique que pour la composante sonore environnementale dont on cherche à évaluer le rôle. La troisième partie présente les résultats de ce test, ainsi que leur discussion.

Analyse des supports de cours : les dialogues pédagogiques sont privilégiés pour la compréhension orale des débutants

- 3 Avec le développement des nouvelles technologies et des potentialités d'Internet, de plus en plus de supports d'enseignements ou d'auto-apprentissage de la CO sont disponibles et faciles d'accès. Il apparaît donc important (voire nécessaire) de s'interroger sur leur utilisation par les enseignants. Par ailleurs, la question de l'exploitation pédagogique des CS adjacents à ces dialogues reste entière. Le deuxième volet de cette étude s'est intéressé à cet aspect et a montré que leur utilisation est fréquente.

Les différents supports de cours pour la compréhension orale en FLE

- 4 Une rapide analyse des manuels d'enseignement de la compréhension orale en FLE (par exemple Berthet *et al.* 2006 ; Labascoule *et al.* 2009 ; Menand 2006 ; Miquel 2005 ; Roesch & Rolle-Harold 2009) permet de constater qu'avec les niveaux débutants, cette compétence primordiale est généralement abordée à l'aide de dialogues pédagogiques, c'est-à-dire construits en fonction d'objectifs d'enseignement / apprentissage (objectifs communicatifs, lexicaux, syntaxiques, ou culturels) conformément aux recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), alors que pour les apprenants avancés le recours aux documents authentiques semble privilégié.
- 5 Douze enseignants de FLE ont donc été interrogés sur les supports qu'ils utilisent et sur certains aspects méthodologiques de leur enseignement. Ces enseignants exercent en France, au sein de l'Alliance Française de Toulouse (où le choix du manuel est décidé par l'institution) ou du Département d'étude du FLE de l'Université Toulouse Jean Jaurès (DEFLE, où les enseignants sont généralement libres de choisir leurs supports). L'ensemble de ces enseignants a en moyenne 10,5 ans d'expérience (8 de médiane). Le questionnaire anonyme (auto-administré) qui leur a été soumis implique des réponses utilisant l'échelle de Likert (*jamais / absolument pas ; exceptionnellement / faiblement ; rarement / modérément ; occasionnellement / sensiblement ; souvent / considérablement ; toujours / énormément*). Deux questions portent sur le recours aux dialogues pédagogiques en vue du travail de la compétence orale, et six sous-questions sur le recours aux documents authentiques, le tout pour l'ensemble des niveaux linguistiques des apprenants.
- 6 Les réponses à la première question, qui porte sur la fréquence d'utilisation des dialogues pédagogiques (fabriqués à des fins d'enseignement), font apparaître une utilisation

fréquente : 6 *souvent* et 6 *toujours*. De même les documents authentiques (c'est-à-dire non prévus à des fins pédagogiques) s'avèrent très fréquemment utilisés puisque 5 enseignants déclarent y avoir recours *occasionnellement*, 6 *souvent* et 1 *toujours*. Il semble donc, à la lecture de ces résultats que les dialogues pédagogiques soient plus fréquemment exploités par les enseignants que les documents authentiques.

- 7 Toutefois, ces résultats sont à nuancer à la lumière des six sous-questions portant sur l'utilisation des documents authentiques en fonction des niveaux. En effet, les enseignants interrogés exploitent les supports d'enseignement de la compréhension orale différemment selon le niveau des apprenants car pour les débutants (A1-A2), les documents authentiques ne sont pas fréquemment sollicités :
- en A1, 3 enseignants (sur 11 répondants) n'utilisent jamais ce type de supports, 2 les emploient exceptionnellement, 2 rarement, et 4 y font occasionnellement appel ;
 - en A2, 3 enseignants (sur 11) n'ont jamais recours aux documents authentiques, 1 exceptionnellement, 2 rarement et 5 occasionnellement.
- 8 Avec les niveaux intermédiaires (B1-B2) et les niveaux avancés (C1-C2), les documents authentiques semblent plus fréquemment utilisés :
- en B1, 1 enseignant les emploie rarement, 3 occasionnellement et 7 souvent ;
 - quant à B2, 1 enseignant (sur 11) y fait appel occasionnellement, 7 souvent et 3 toujours ;
 - en C1, 1 enseignant (sur 9) les utilise occasionnellement, 4 (sur 11) souvent et 4 (sur 11) toujours¹ ;
 - en C2, 1 enseignant (sur 6) les utilise occasionnellement, 2 souvent et 3 toujours².
- 9 Conformément à l'hypothèse avancée au départ, le recours aux documents authentiques augmente parallèlement au niveau linguistique des apprenants. Autrement dit, auprès des niveaux débutants, les dialogues enregistrés à des fins d'enseignement sont privilégiés. Or, comme dit plus haut, ces dialogues peuvent, ou non, être accompagnés d'un contexte sonore environnemental, sans que celui-ci fasse l'objet d'une attention particulière dans les recommandations aux enseignants.

Le recours au contexte sonore environnemental

- 10 Les participants ont donc également été interrogés sur l'exploitation potentielle du contexte sonore environnemental dans les dialogues pédagogiques. Parmi les 12 enseignants interrogés, un enseignant ne fait jamais appel à ce composant, 4 y ont rarement recours, 5 s'en servent occasionnellement, 1 l'utilise souvent et 1 l'emploie toujours. Globalement, ces résultats nous indiquent que la majorité des enseignants interrogés a régulièrement recours au contexte sonore dans l'exploitation des dialogues pédagogiques en salle de classe.
- 11 Il apparaît donc que les dialogues pédagogiques sont des supports de premier ordre et que le contexte sonore qui les accompagne parfois est considéré par la moitié des enseignants comme très important pour une exploitation plus efficace du support, ce qui conduit à chercher à évaluer en quoi le contexte sonore environnemental modifie la compréhension du dialogue seul.
- 12 D'autres études sur la multimodalité (cf. Spanghero-Gaillard 2008), permettent d'avancer l'hypothèse selon laquelle l'environnement sonore offre des éléments de redondance complémentaire de celle des éléments linguistiques. Ces derniers sont de deux ordres, relevant soit du contenu propositionnel du dialogue, soit de la situation d'énonciation

dans laquelle le dialogue pourrait intervenir. Selon nous, un parallèle peut en effet être établi avec le rôle des images accompagnant les dialogues et les indices sonores :

Les éléments des images qui renvoient aux composantes de la situation de discours seront appelés icônes situationnelles, et les éléments qui renvoient au contenu sémantique des énoncés étrangers seront appelés icônes de transcodage. (Besse 1974 : 30)

- 13 Il y a donc lieu d'examiner cette hypothèse selon laquelle les sons environnementaux accompagnant les dialogues peuvent être situationnels (rendant compte de la situation d'énonciation) ou transcodants (rendant compte du contenu propositionnel) selon le degré de redondance avec le dialogue.

La réalisation des dialogues pédagogiques accompagnés d'un contexte sonore

- 14 Afin d'évaluer l'impact du contexte sonore environnemental sur la compréhension d'un dialogue pédagogique, il apparaît nécessaire de contrôler les éléments qui composent ces deux composants. Ainsi, la réalisation des scènes sonores environnementales s'est appuyée sur l'étude des représentations cognitives. De la même manière, les dialogues pédagogiques ont été construits en respectant des contraintes syntaxiques et lexicales.

Représentations mentales, catégories et prototypes : de la théorie à l'enquête

- 15 Ici, l'hypothèse principale est que, lors de sa perception des sons environnementaux, l'individu active des représentations mentales en mémoire (dimension sémantique des sons environnementaux) et que leur mise en relation donne lieu à une construction de sens susceptible d'influencer la compréhension du dialogue pédagogique. Ainsi :

Explorer le paysage sonore revient à rattacher les marques sonores aux activités qui en sont à l'origine, à dérouler ce paysage par ses éléments factuels [...] Observer le paysage implique donc d'assimiler les formes sonores présentes dans l'environnement à une réalité phénoménale incluant la dimension culturelle et identitaire de ces manifestations, à savoir des idéoscènes. (Woloszyn 2012 : 53)

- 16 Les sons environnementaux, dans la mesure où ils donnent le plus souvent lieu à une identification de leur source (Dubois *et al.* 2006), avec laquelle ils entretiennent une relation causale, ont une valeur sémiologique / sémantique. Ainsi, étudier le sens des phénomènes acoustiques renvoie aux principes psychologiques de leur catégorisation et conduit à des recherches sur l'élaboration des concepts comme des représentations collectives et des connaissances (Dubois 2000). Les catégories sémantiques peuvent donc être considérées comme des médiations des expériences sensorielles individuelles vers les représentations collectives. Ce point de vue est étayé par des études incluant les techniques d'électro-encéphalographie (EEG), qui révèlent le parallélisme entre la perception des items linguistiques (mots) et celle des sons environnementaux. Ces études font intervenir la N400 qui est un pic négatif de l'EEG apparaissant 400 ms après la perception d'une incongruité. Les résultats de Tanenhaus et Brown-Schmidt (2009) indiquent que cette déflexion négative serait similaire avec des stimuli sonores environnementaux et avec des stimuli linguistiques, au niveau de la perception de l'incongruence et des effets d'amorce (Schön Ystad *et al.* 2009). Les auteurs émettent donc

l'hypothèse d'une similarité entre les processus neuronaux. Dans cette optique, il paraît possible de parler de sémantisme du son.

- 17 La perception, l'identification puis l'interprétation des éléments sonores environnementaux sont considérées comme l'association d'indices physiques acoustiques et de représentations cognitives déjà construites et en mémoire, elles-mêmes organisées et catégorisées selon la typicité et la prototypicité des éléments qui les composent.
- 18 Si l'on se fonde sur la définition de la représentation proposée par Denis et Dubois (1976 : 543), qui en fait « une réalité psychologique [...] définie en première approximation comme l'ensemble des acquisitions d'un individu traduites au plan de ses structures mentales », les *représentations* seraient dépendantes des expériences antérieures de l'individu et donc fortement variables d'un individu à l'autre. Selon cette acception, la *représentation* ne serait pas observable mais correspondrait à « un système latent dont la mise en jeu fonctionnelle serait soumise à des processus (concevables en terme de récupération, d'activation, etc.) » (*ibid*).
- 19 Le problème est alors de déterminer comment accéder à des représentations échappant à l'observation. A partir du postulat selon lequel la langue les emmagasine, d'une manière ou d'une autre, car sinon il serait impossible d'expliquer comment les individus peuvent se comprendre, l'observation peut s'opérer sur les discours tenus. Ainsi a-t-on établi un protocole expérimental consistant à inférer de ce qu'ils disent les représentations cognitives d'individus français à propos de lieux tels qu'une terrasse de café et une cuisine. La technique de l'analyse de discours peut révéler des représentations collectives puisque celles-ci peuvent être considérées comme le fruit des expériences individuelles, « partagées par le langage et élaborées en tant que connaissances » (Dubois *et al.* 2006 : 866).
- 20 En tout, 23 francophones, français métropolitains, ont été interrogés par le biais d'entretiens individuels oraux, entièrement enregistrés après une « mise en situation » : « Vous êtes dans une cuisine / à une terrasse de café : qu'est-ce que vous entendez ? ». Une fois qu'ils avaient répondu librement, quelques questions fermées leur ont été posées sur leurs expériences antérieures de ces lieux. En effet, il nous importait d'évaluer la connaissance sensible des propositions faites par les participants selon la théorie du « *knowledge-driven* » notamment proposée par Dubois (2000). Le point suivant présente les résultats de l'analyse du corpus constitué par les retranscriptions des entretiens.

Construction des scènes sonores environnementales

- 21 Après une première analyse, le corpus a été abordé à six niveaux :
- la mise en situation, c'est-à-dire les échanges entre l'interviewer et l'interviewé relevant de la consigne (« Vous êtes dans une cuisine / à la terrasse d'un café ») ;
 - l'influence du milieu, autrement dit les commentaires liés aux conditions spatio-temporelles de l'entretien (par exemple, des commentaires sur les bruits environnants, la température ou encore l'organisation du laboratoire...);
 - l'ajustement discursif qui correspond aux ajustements des interlocuteurs aux paramètres de l'entretien, par exemple le fait que les participants n'étaient limités ni en temps ni en nombre d'items ;
 - les relances ;
 - les médiations énonciatives, à savoir les actes de co-construction de l'objet en interaction par l'interviewer et l'interviewé. Ce cas de figure s'est présenté lorsque les participants

semblaient ne pas trouver le mot exact et que l'interviewer proposait un ou plusieurs items linguistiques ;

- et enfin le discours c'est-à-dire les extraits où seul l'interviewé s'exprimait et répondait à la question « Qu'est-ce que vous entendez ? ». C'est spécifiquement sur cette partie qu'a porté l'analyse détaillée ci-après.
- 22 Le discours a été étudié en distinguant les éléments relevant du *dictum* (contenu propositionnel) et du *modus* (modalisateurs). Dans un deuxième temps, l'observation s'est concentrée sur le *modus*, puisqu'il s'agissait d'extraire des éléments définitoires des représentations communes à tous les témoignages et non leur place dans le discours individuel. Dans cette optique, c'est le substantif complément d'objet direct qui a été considéré comme le pivot de la phrase, l'objet de notre étude. En effet, il apparaît dans le discours des participants que la forme la plus courante correspond à un syntagme verbal introductif (composé d'un sujet et d'un verbe transitif) suivi d'un substantif complément d'objet éventuellement développé par de nouveaux syntagmes nominaux ou verbaux. Dans la mesure où notre question est « Qu'est-ce que vous entendez ? », nous avons considéré les substantifs compléments d'objet directs comme éléments de réponse.
- 23 Autour de lui s'organisent les développements du *dictum* : les compléments du nom et les adjectifs épithètes, les propositions participiales ou infinitives et les propositions relatives (qui se rapportent au substantif et qui peuvent porter l'action), et les compléments circonstanciels (qui caractérisent généralement les conditions d'apparition de l'objet sonore.).
- 24 Cette analyse a permis d'établir une liste de substantifs sur lesquels s'appuyer dans la construction des objets sonores à enregistrer pour accompagner le dialogue. Par exemple, dans l'extrait suivant, le *tiroir* et les *verres* ont été retenus :

Participant	Énoncé introductif	Substantif	Complément du nom	Proposition relative	Complément circonstanciel
108	j'entends	le tiroir	avec les les m : (0.36) avec les les tous les couverts	qui fait un bruit particulier	
108	.h euh j'entends	les verres		qui qui s'entrechoquent	quand : on met l'- quand on prépare le couvert

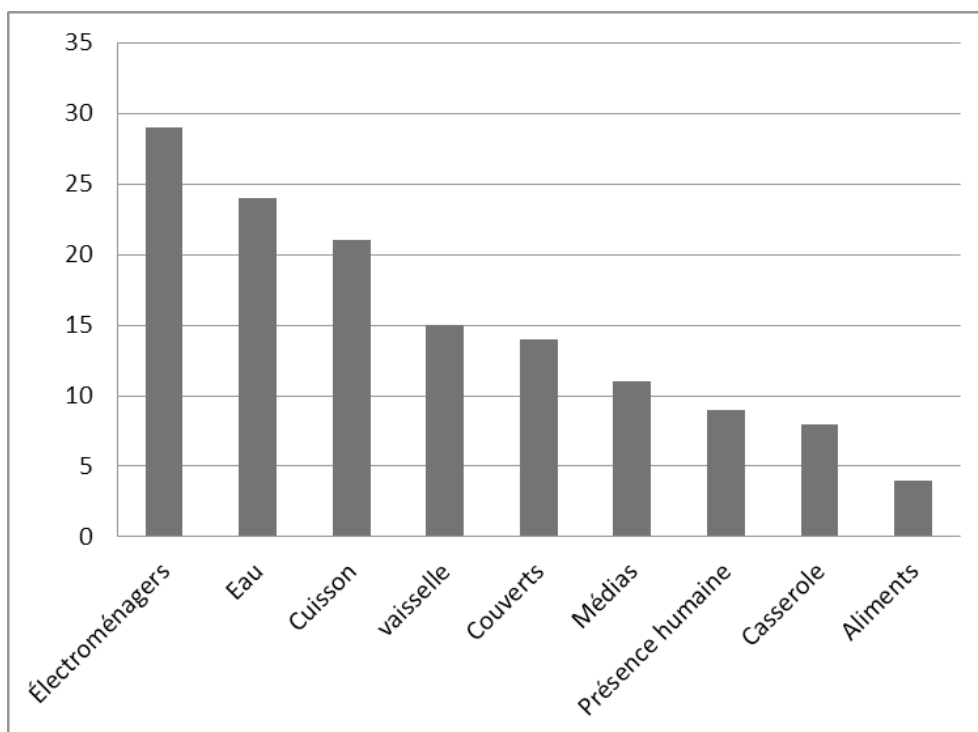
- 25 Dans un troisième temps, une catégorisation de ces éléments a été opérée, de manière à obtenir des listes génériques (c'est-à-dire suffisamment abstraites pour correspondre aux représentations cognitives du plus grand nombre). Une hiérarchie de ces catégories a été établie, en fonction de la fréquence des items qui les composent dans le discours des participants.

Le résultat pour la situation : « Vous êtes dans une cuisine »

- 26 La situation « Cuisine » a donné lieu à un total de 135 items linguistiques « sources » que nous avons classés en 9 catégories (voir la Figure 1). Toutefois, ces catégories sont fortement liées voire interdépendantes et les sons qui en découlent naissent

généralement de l'interaction de deux sources, ici parfois réparties dans deux catégories distinctes.

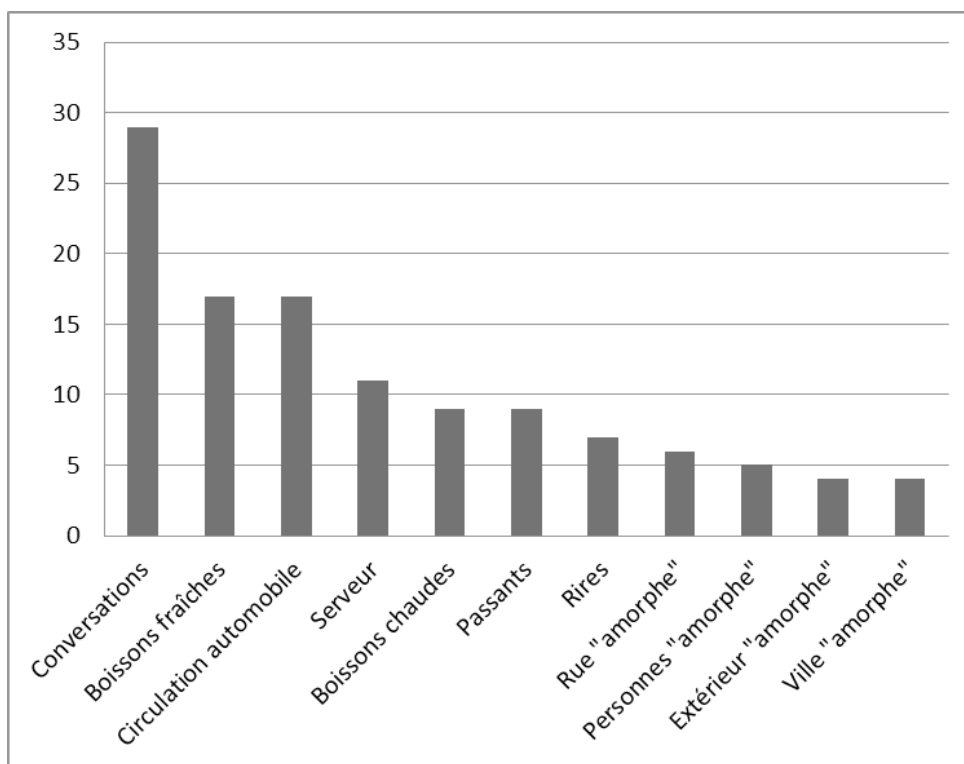
Fig. 1. Catégories de sources et leur importance, situation « Cuisine »



Le résultat pour la situation : « Vous êtes dans un café »

- 27 Parallèlement, la situation de « La terrasse de café » a donné lieu à 118 items répartis en 11 catégories (voir la Figure 2). Les 4 dernières, notées *amorphe*, vont dans le sens de Dubois *et al.* (2006 : 868) qui montrent que, dans une tâche de caractérisation / catégorisation, les individus créent généralement deux grandes catégories cognitives : les séquences *événementielles* et les séquences *amorphes* (types *brouhaha*) au sein desquelles les événements n'apparaissent pas comme saillants.

Fig. 2. Catégories de sources et leur importance, situation « Terrasse de café »



- 28 Il a ensuite été procédé à des prises de sons de manière à pouvoir réaliser des scènes sonores respectant les contraintes, d'une part de durée (15 secondes, une limite parallèle a été posée pour la longueur des dialogues), et d'autre part de représentativité des sources (à partir des résultats de l'analyse du corpus).
- 29 Trois scènes sonores ont ainsi été réalisées et retenues (dans une cuisine, lors de la préparation d'un repas, dans une cuisine alors que quelqu'un lave la vaisselle en écoutant la radio, et à une terrasse de café, en centre-ville). Elles ont également fait l'objet d'un test d'identification (auquel 22 individus ont pris part) garantissant qu'elles correspondent bien aux représentations des individus français et que les lieux mis en scène sont correctement identifiés.

Construction des dialogues pédagogiques

- 30 Parallèlement ont été élaborés trois dialogues correspondant aux trois scènes sonores ; nous avons veillé tout d'abord à ce que les thématiques et les situations d'énonciation correspondent à celles mises en scène via les sons environnementaux afin que les deux sources d'informations soient complémentaires redondantes. Nous nous sommes également attachées à ce que la durée des dialogues soit courte, de manière d'une part à pallier les éventuelles difficultés de concentration et de mémorisation et, d'autre part, à ce que les dialogues s'insèrent harmonieusement dans les scènes sonores.
- 31 Bien entendu, il a été vérifié que les structures et le vocabulaire actualisés dans le dialogue correspondent aux acquis et aux objectifs d'enseignement des niveaux débutants (A1 et A2 du CECRL). Le lexique mis en œuvre se trouve dans la *Liste des mots les plus fréquents de la langue écrite française (19^e et 20^e siècles)* d'Eduscol³ et sa fréquence à l'oral a

été vérifiée dans le sous-corpus FREQLEMFILMS2 de LEXIQUE⁴ qui, sans être un corpus authentique constitué d'oral spontané, renseigne sur l'oral du français.

- 32 Il a été procédé aux enregistrements via la plateforme Petra⁵ en sélectionnant des locuteurs natifs sensibilisés aux contraintes prosodiques inhérentes aux supports de compréhension orale pour des apprenants de langue étrangère débutants. Le texte présentant les trois dialogues est donné en Annexe 1. Ces supports, dialogues et scènes sonores, ont constitué le matériel de tests de compréhension, à partir d'un logiciel que nous avons créé : le *classe-images*.

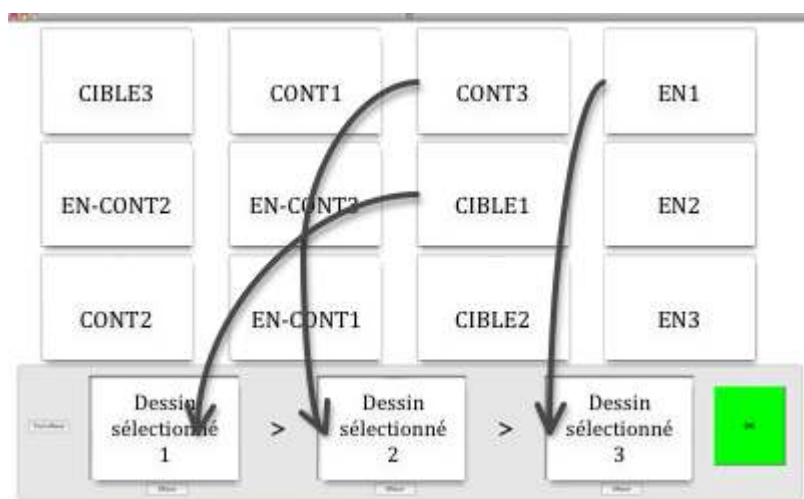
Un test de compréhension : le « classe-images »

- 33 L'objectif central de ces recherches est d'évaluer l'impact d'un contexte sonore environnemental sur la compréhension d'un dialogue pédagogique. Plus haut ont été présentées les méthodologies de construction des scènes sonores environnementales et des dialogues. Dans cette troisième section, le test de compréhension sera présenté.

Objectifs

- 34 En classe de langue, lorsque l'enseignant aborde l'habileté de compréhension orale, il vérifie généralement cette compétence des apprenants par un questionnement oral. C'est donc à partir de leur production (en réponse aux questions) qu'ils sont évalués en compréhension. Or cette manière de procéder mêle la performance de compréhension et celle de production. Nous avons construit un protocole évitant cet écueil en proposant à chaque participant d'écouter les dialogues avant d'être face à 12 dessins parmi lesquels 3 rendent compte du dialogue. Ainsi, les participants devaient reconstruire l'histoire de chaque dialogue en sélectionnant 3 dessins. De cette manière, dans la mesure où le choix des dessins était limité (3 dessins sur les 12 proposés) et la tâche non-linguistique, nous sommes assurée de recueillir les performances en compréhension orale.
- 35 Différents facteurs de variation ont été introduits dans les dessins distracteurs. Sont donnés en Annexe 2 à titre d'exemple les dessins correspondant au dialogue 1, « La préparation du repas », test dont les résultats sont présentés plus bas. Trois cases situées sous les images servent à réceptionner les dessins sélectionnés par celui qui effectue le test (voir le Schéma 1). Les flèches qui les séparent visent à représenter les liens chronologiques entre les dessins. Le dialogue est jugé compris lorsque les dessins cibles sont sélectionnés et présentés dans l'ordre chronologique attendu.

Schéma 1. Représentation de la tâche du « classe-images »



Participants et déroulement

- 36 Pour ce test « classe-images », deux panels de population ont été interrogés. Le premier se compose de 87 individus francophones, âgés de 18 à 34 ans (moyenne d'âge de 24,83 ans et médiane de 25 ans), tous étudiants à l'Université Toulouse Jean Jaurès, et se divise en 3 groupes de 29 participants, passant chacun une modalité de test, soit : (1) le dialogue seul (étiqueté DS), c'est-à-dire sans contexte sonore ; (2) le dialogue accompagné d'un contexte sonore environnemental (étiqueté DCS), commençant avant et se terminant après le dialogue ; (3) une construction sonore (étiqueté SSD – scène sonore et dialogue), où la scène sonore est en position d'amorce et où, lorsque celle-ci se termine, débute le dialogue. L'ensemble des participants des trois groupes a écouté les trois dialogues et effectué les trois tâches de sélection de dessins mais dans un ordre aléatoire, de manière à prévenir les effets d'ordre et d'entraînement sur les résultats globaux.
- 37 Le deuxième panel est composé de 42 apprenants de FLE au niveau A2 du CECRL, étudiants du DEFLE de l'Université Toulouse Jean Jaurès, toutes nationalités et langues maternelles confondues. Deux groupes ont été constitués, correspondant aux ensembles DS et DCS qui s'avéreront présenter les résultats les plus significatifs. Ces passations étant en cours au moment de rédaction de cet article, seuls les résultats du groupe francophone sont présentés ici.
- 38 La consigne était écrite : « Écoutez attentivement le dialogue enregistré. Ensuite, 12 images vous seront présentées. Sélectionnez-en trois illustrant le dialogue et classez-les dans l'ordre chronologique LE PLUS RAPIDEMENT POSSIBLE ». Cependant nous nous sommes assurées qu'elle était parfaitement comprise par les participants par un questionnaire oral et différentes reformulations.
- 39 Notre hypothèse est que la présence d'un CS modifie la compréhension des participants et donc leurs sélections de dessins. Autrement dit, dans la mesure où le CS met en scène le contexte d'énonciation, les membres des deux groupes ayant écouté le dialogue et les sons environnementaux (DCS et SSD) choisiront moins de dessins non cibles que le groupe DS.

Premiers résultats, discussion et prolongement

40 Est ici présentée une partie des résultats de cette expérimentation, celle qui concerne les résultats des participants francophones pour le premier dialogue (« La préparation du repas »), et qui nous semble particulièrement significative. Dans ce cadre, sont tout d'abord inventoriées les proportions de dessins cibles sélectionnés et bien positionnés sur l'axe syntagmatique proposé pour insérer les vignettes. Dans un deuxième temps, les dessins non cibles sélectionnés font l'objet d'une observation spécifique, de manière à voir si les réponses non-attendues (sélection de dessins non cibles ou de dessins cibles mal positionnés) se situent au même niveau pour les trois groupes. Dans un troisième temps sont examinés les temps de réponse (désormais TR), du fait qu'ils peuvent être considérés comme des indices de la tâche cognitive et de la complexité de la prise de décision. En d'autres termes, plus la sélection des dessins cibles est aisée pour le participant (faible charge cognitive), plus les TR sont courts. Au contraire, une augmentation du TR est un indice d'une difficulté accrue. Ainsi, dans cette situation expérimentale avec contrainte temporelle, l'augmentation de l'information à traiter par l'auditeur devrait impliquer une augmentation des TR.

Résultats

41 Du point de vue des dessins cibles bien positionnés, c'est-à-dire présentés par les participants dans l'ordre que nous avons envisagé, le groupe ayant obtenu le meilleur score (83,91 %) est le groupe DCS : celui qui a écouté les dialogues avec un contexte sonore commençant avant et se terminant après le dialogue. Le groupe DS (dialogue seul) présente 70,11 % de réponses correctes et le groupe SSD, celui où les participants ont d'abord entendu la scène sonore environnementale (en position d'amorce) puis le dialogue, a obtenu un score de 75,86 %. La différence de score des groupes DS et DCS est statistiquement significative ($p < .05$) ce qui permet d'affirmer que le contexte sonore présentant une redondance complémentaire avec le dialogue a bel et bien représenté une aide à la compréhension des participants francophones.

42 Ont été considérées comme réponses non cibles : (1) les dessins cibles, mais mal positionnés⁶, (2) les dessins sélectionnés relevant de la catégorie EN (variation de la situation d'énonciation) bien positionnés du point de vue du contenu propositionnel⁷, (3) les dessins relevant de la catégorie EN également, mais mal positionnés sur l'axe syntagmatique⁸, (4) les dessins relevant de la catégorie CONT (variation du contenu propositionnel), quel que soit l'ordre présenté⁹, (5) les dessins relevant de la catégorie EN-CONT (variation de la situation d'énonciation et du contenu propositionnel), quel que soit l'ordre présenté¹⁰, et enfin (6), les non-réponses, c'est-à-dire lorsque les participants n'ont pas sélectionné de dessin.

43 Il apparaît d'abord que, pour les trois groupes, le facteur de variation qui semble avoir posé le plus de problème, a été la situation d'énonciation. En effet, les dessins non cibles les plus représentés relèvent du set EN, tout en étant bien positionnés, en d'autres termes, représentant le contenu propositionnel attendu correctement agencé sur l'axe syntagmatique mais disposés dans une autre situation d'énonciation que celle attendue. Les écarts du nombre de dessins EN sélectionnés et bien positionnés entre le groupe DS et le groupe DCS et entre le groupe DS et le groupe SSD sont d'ailleurs statistiquement significatifs ($p < .05$). Ces résultats montrent que la présence d'une scène sonore, placée

en amorce ou en position contextuelle, a eu un impact non négligeable sur la nature des dessins sélectionnés : les sons environnementaux, qui proposent essentiellement des données sur le contexte de l'énonciation, apportent une aide significative sur la dimension qui semble ici la plus difficile à appréhender.

- 44 Il y a également des réponses où les dessins sélectionnés sont corrects mais mal positionnés (1 pour le groupe DCS, 2 pour le groupe DS, et 7 pour le groupe SSD). À ce niveau également il existe un écart statistiquement significatif entre les résultats du groupe SSD et ceux du groupe DCS ($p < .05$), ce qui permet d'avancer l'hypothèse d'une plus grande efficacité des sons environnementaux en position contextuelle qu'en position d'amorce. En revanche, il n'y a pas de différence significative au niveau des autres facteurs de variation (CONT, EN-CONT, et non-réponses).
- 45 Les temps de réponse (TR), ont été calculés automatiquement : le logiciel constitué pour l'expérimentation enclenche le chronomètre dès l'apparition des dessins sur l'écran et l'interrompt au moment de la validation de la sélection par le participant. Conformément aux hypothèses, le groupe DS a le TR moyen le plus court (38,766 secondes avec une médiane à 35,322), mais le groupe DCS un TR moyen de 47,694 secondes (médiane à 44,87) tandis que celui du groupe SSD est de 52,825 (médiane à 47,347).
- 46 Il en est inférable que le contexte sonore, bien qu'entraînant de meilleurs résultats en compréhension, entraîne également une augmentation de la charge cognitive liée à la tâche. Notre hypothèse explicative est qu'en fournissant de nouveaux indices à la construction de sens, la présence des sons environnementaux implique une augmentation des traitements de l'information. Toutefois, bien que cet accroissement soit important le CS semble aider les auditeurs à sélectionner les dessins cibles (les réponses attendues).

Discussion

- 47 De manière générale, plusieurs points de ces résultats appellent une discussion. En effet, les scènes sonores environnementales, qu'elles soient placées en position contextuelle ou en amorce, renseignent l'auditeur sur la situation dans laquelle intervient le dialogue. Or, les résultats que nous avons exposés nous montrent que, de manière générale, la situation d'énonciation est un aspect particulièrement compliqué à appréhender dans la compréhension, même pour des natifs de la langue cible. De fait, il semblerait que le contexte sonore environnemental représente ici une aide réelle pour simuler les éléments sur lesquels l'individu se fonde en situation de compréhension, dans un face-à-face, par exemple.
- 48 Observant ces phénomènes chez des natifs, nous nous attendons à les voir apparaître dans de plus profondes proportions de la part de la population d'apprenants étrangers auprès de laquelle nous effectuons actuellement les mêmes tests. En effet, la littérature sur la charge cognitive induite par la présentation d'informations redondantes nous invite à penser que la redondance a un effet différencié en fonction du niveau d'expertise de l'individu. Ainsi, la redondance aurait plutôt un effet négatif sur le sujet « expert » (comme le sont les natifs sur les dialogues de niveau A) en augmentant la charge cognitive liée à réalisation de la tâche (ici compréhension et retranscription du dialogue à l'aide de dessins). En revanche, la redondance serait plus favorable aux novices, puisque la multiplication des indices proposés n'impliquerait pas la même augmentation de la charge cognitive (Tricot 1998). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse d'écarts plus resserrés au niveau des TR. En effet, le statut « novice » des apprenants nous invite à

envisager une diminution de la charge cognitive liée à la redondance des éléments verbaux et environnementaux.

Conclusion

- 49 Comme nous l'avons vu, il apparaît que le contexte sonore environnemental joue un rôle important dans l'exploitation des supports pédagogiques. En effet, à partir des données que nous avons présentées, nous pouvons dire qu'il facilite la compréhension du dialogue verbal à plusieurs niveaux. Tout d'abord, nous avons vu que la présence des sons environnementaux en position contextuelle apporte de nombreux éléments sur la situation d'énonciation. Or ce point semble particulièrement difficile à appréhender, même pour des locuteurs natifs. Par ailleurs, nous avons également vu que les sons environnementaux ont un impact positif plus important lorsqu'ils se trouvent en position contextuelle, que lorsqu'ils sont en position d'amorce. Ces données nous permettent d'envisager les mêmes types de résultats avec une population d'apprenants de FLE niveau débutant (A1-A2), pour laquelle nous ne constituons que deux modalités : le dialogue seul (DS), et le dialogue avec un contexte sonore environnemental (DCS).
- 50 En outre, il apparaît que de nouvelles recherches portant spécifiquement sur la méthodologie d'exploitation des dialogues linguistiques accompagnés de sons environnementaux contextuels sont à envisager. En effet, il nous est apparu empiriquement que, dans la salle de classe, une attention particulière portée aux sons environnementaux ouvre de nouvelles perspectives, tant au niveau de la compréhension du dialogue qu'au niveau des activités de production. Au niveau de la compréhension, les scènes sonores permettent aux apprenants de construire un « horizon d'attentes » favorable à la construction de sens, et au niveau de la production, elles peuvent donner lieu à des prises de parole de la part des apprenants sans contraindre à une première étape de compréhension linguistique.
-

BIBLIOGRAPHIE

Berthet, A., C. Hugot, V. M. Kizirian, B. Sampsonis & M. Waendendries 2006, *Alter Ego 1*, Paris : Hachette FLE.

Besse, H. 1974, « Signes iconiques, signes linguistiques », *Langue française* 24, p. 27-54.

Conseil de l'Europe 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf.

Denis, M. & D. Dubois 1976, « La représentation cognitive : quelques modèles récents », *L'année Psychologique* 76(2), p. 541-562.

Dubois, D. 2000, « Categories as acts of meaning : the case of categories in olfaction and audition », *Cognitive science quarterly* 1, p. 35-68.

- Dubois, D., C. Guastavino & M. Raimbault 2006, « A cognitive approach to urban soundscapes : using verbal data to access everyday life auditory categories », *Acta acustica united with acustica* 92, p. 865-874.
- Labascoule, J., C. Lause & C. Royer 2009, *Rond-Point*, Paris : Editions Maison des langues.
- Menand, R. 2006, *Taxi*, Paris : Hachette FLE.
- Miquel, C. 2005, *La grammaire en dialogues*, Paris : Clé International.
- Roesch, R. & R. Rolle-Harold 2009, *Écouter et comprendre la France au quotidien*, Grenoble : PUG.
- Schön D., Y. Solvi, R. Kronland-Martinet & M. Besson 2009, « The evocative power of sounds : conceptual priming between words and nonverbal sounds », *Journal of cognitive neuroscience* 22(5), p. 1026-1035.
- Spanghero-Gaillard, N. 2008, *Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère, dossier de synthèse*, HDR, Université de Toulouse.
- Tanenhaus, M. K., & S. Brown-Schmidt 2009, « Language processing in the natural world », dans B. Moore *et al.* (dir.), *The perception of speech : from sound to meaning*, Oxford : OUP, p. 305-336.
- Tricot, A. 1998, « Charge cognitive et apprentissage : une présentation des travaux de John Sweller », *Revue de psychologie de l'éducation* 1, p. 37-64.
- Woloszyn, P. 2012, « Du paysage sonore aux sonotopes », dans A. Pecqueux (dir.), *Les bruits de la ville*, Paris : Seuil, p. 53-62.

ANNEXES

Dialogues construits

Dialogue 1 : La préparation du repas

A- Qu'est-ce qu'on mange ?

B- Je prépare des légumes qu'on va manger avec des œufs. Ça te va ?

A- Oui, très bien, quels légumes tu mets ?

B- Des champignons, des pommes de terre et des oignons... Tu veux autre chose ?

A- Non, non, c'est très bien !

Dialogue 2 : La vaisselle

A- Tu as besoin d'aide ?

B- Non, c'est bon, il n'y a pas grand-chose : deux verres, deux assiettes, quelques couverts et une poêle...

A- C'est sympa de m'aider... merci !

B- C'est normal, tu as préparé le repas, alors je fais la vaisselle !

Dialogue 3 : A la terrasse d'un café

A- Qu'est-ce que tu prends ?













B- Mmmm, je vais prendre un café avec un verre d'eau. Et toi ?

A- Je ne sais pas trop... comme toi je crois...

B- Bon, alors j'appelle le serveur !

B- S'il vous plaît ?

Récapitulatif des dessins pour la situation « Cuisine »

<p>3 dessins correspondent aux dessins cibles, c'est-à-dire les dessins attendus : le contenu propositionnel est présenté par le contenu des phylactères et la situation (inférrable à partir du syntagme « je prépare » par la situation).</p>		
		
Cible 1	Cible 2	Cible 3
<p>3 dessins pour lesquels nous avons fait varier la situation d'énonciation (étiqueté EN) : le contenu des phylactères reste le même mais la position des protagonistes change (l'utilisation de la forme « je prépare » ne semble plus convenir).</p>		
		
EN1	EN2	EN3
<p>3 dessins pour lesquels nous avons fait varier le contenu propositionnel (étiqueté CONT) : la situation d'énonciation reste identique à celle des dessins cibles, mais le contenu des phylactères (identifiable à partir du contenu propositionnel du dialogue) change.</p>		
		
CONT1	CONT2	CONT3
<p>3 dessins pour lesquels nous avons fait varier à la fois la situation d'énonciation et le contenu propositionnel (étiqueté EN-CONT).</p>		
		
EN-CONT1	EN-CONT2	EN-CONT3

NOTES

1. Pour le niveau C1, seuls 9 enseignants ont répondu (puisque seuls 9 enseignants sur les 11 interrogés travaillent avec ce niveau).
2. Pour le niveau C2, seuls 6 enseignants ont répondu.
3. Portail national des professionnels de l'éducation, créé et géré par le ministère de l'Éducation Nationale : <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50486/vocabulaire.html>. Cette liste est destinée aux enseignants de l'école élémentaire (niveau différent de celui que l'on vise) mais nous assure tout de même de l'intérêt pédagogique des items lexicaux ciblés.
4. Base de données lexicographique constituée à partir d'un corpus de livres (FRANTEXT, composé de 218 romans publiés entre 1950 et 2000), et d'un corpus de sous-titrages de films (9474 sous-titrages) : <http://www.lexique.org>.
5. <http://petra.univ-tlse2.fr/>.
6. Par exemple <cible 2 - cible 3 - cible 2>.
7. Par exemple <EN 1 - EN 2 - EN 3>.
8. Par exemple <EN 3 - EN 1 - EN 2>.
9. Par exemple <CONT 3 - CONT 2 - CONT 1>.
10. Par exemple <EN-CONT 1 - EN-CONT 3 - EN-CONT 2>.

RÉSUMÉS

La compréhension orale est une compétence primordiale dans l'apprentissage des langues étrangères. En classe, elle est généralement abordée à l'aide de supports audio, présentant souvent des dialogues qui rendent compte de la vie quotidienne des natifs de la langue cible. Ces supports peuvent présenter de la parole seule ou accompagnée de sons environnementaux contextuels. Dans nos travaux nous évaluons la présence d'un contexte sonore complémentaire avec le message verbal. Cette démarche repose sur l'élaboration de l'ensemble des supports de tests, ainsi que sur un protocole *ad hoc*, développé pour évaluer la compréhension des dialogues avec ou sans contexte sonore environnemental. Nos résultats font apparaître une aide à la compréhension assurée par le contexte sonore environnemental.

Oral comprehension is a primary skill when learning foreign languages. In the classroom, it is generally addressed by using dialogues usually depicting daily life situations of native speakers. These materials may include speech only or speech along with contextual environmental sounds. In our work, we assess the role of a soundscape along with the verbal message. We elaborated all the test materials, as well as an *ad hoc* protocol developed in order to assess the understanding of the dialogues, with or without contextual soundscape. Our results reveal that the contextual soundscape helps the comprehension.

INDEX

Mots-clés : FLE, didactique cognitive, compréhension orale, soundscape

Keywords : French as a Foreign Language, cognitive didactics, oral comprehension, soundscape

AUTEURS

MARIE-MANDARINE COLLE-QUESADA

Université Toulouse Jean Jaurès, LERASS-CPST

NATHALIE SPANGHERO-GAILLARD

Université Toulouse Jean Jaurès, LERASS-CPST

Do French immersion children sound French when they read aloud?

Lucie Vialettes-Basmoreau and Nathalie Spanghero-Gaillard

Introduction

- 1 Learning to read is a major step in a child's education as well as for their cognitive development. Usually, a child learns to read in the language they first learn to talk in. What happens, though, when it is not done with the child's first language (L1)? This question is raised in a French immersion school located in the United States. In this institution, the children learn how to read in French (as a second language, L2) while English is their L1.
- 2 In which language do the children perform best when they are asked to read aloud? Is it in their L1, since they have a high level of exposure to this language, or is it in French since this language has a shallower orthography (see below) and since they learn how to read in this language at school?
- 3 The study we carried out intends to answer this question. First, the background for the study will be dealt with along with theoretical contributions that link learning to read with the spoken aspect of the language. We will then present our hypothesis. This will lead us to outline the method that was used for the study, looking at the participants, the procedure and the data collected. The results will then be presented and discussed.

Background for the study

- 4 The context in which our study takes place is specific and needs to be explained. It is a French immersion school, Normandale, located in the suburbs of Minneapolis, a city of the Midwest of the United States of America. Minneapolis is close to Canada, a country

with two official languages (English and French) since 1969, when French became an official language. In 1972, the Saint-Lambert experiment (Lambert & Tucker 1972) paved the way for French immersion schools throughout Canada. This type of school spread into the USA and Normandale picked French since Canada is close by and it is relatively easy to access teaching materials. French was also privileged because of the historical presence of French back in the 17th century.

- 5 Normandale is an early French immersion school; the children are spoken to in French all day long from kindergarten to 5th grade. The only moments when children can use English are during breaks (lunchtime and recess). Normandale is a strong and free model school (Baker 1995; Gajo 2005) with an educational goal. In other words, this school was not intended to link two communities that would speak two different languages (as is the case in Canada). The parents choose to send their children to Normandale, the general assumption being that if they go to an immersion school (no matter the language), their chances of academic (and also hopefully social) achievement are higher. Children study French so that they can communicate with French speakers if necessary but most of all they study French to get access to other knowledge. So, language is not only an end but it is also a means to have access to new knowledge.
- 6 As far as school learning is concerned, children learn to read in French aged six years old. When they are eight, the school introduces them to reading in English. Parents are asked to provide their children with written material in English so that they are in touch with the written form of their L1. This choice (of differing learning to read in English at school) was made according to Cummins's Principle of Interdependence (1981: 29) : "to the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly". In other words, if the child is regularly exposed to their L1, is eager to learn it, and the education they get in L2 is adequate, then a transfer of skills can occur. Cummins emphasizes that the two languages known by the child would be interdependent. Hamers and Blanc (1983) claim that if the children have enough skills in their L1, then they will be able to acquire skills in a L2 without their L1 being affected by exposure to a L2 while learning how to read.
- 7 Furthermore, research on literacy indicates that speech and writing are linked when the child learns how to read. The phonological loop (Baddeley 1993, 2000), located in the working memory, and phonological awareness (Gombert 1990) are two tools that can be taken into account.
- 8 The phonological loop consists of two parts: a phonological store containing auditory information that decays rapidly, and an articulatory loop, or articulatory rehearsal component, that is in charge of reviving the auditory information from the phonological store. Thus, the phonological loop is relevant to perception (through the role of the phonological store) and also to production (via the articulatory loop).
- 9 Phonological awareness can be defined as "the ability to identify the components of the linguistic units and to manipulate these components deliberately" (Gombert 1990, in Demont 2001: 274). This concept is based on the linguistic analysis of alphabetical languages' writing systems. In these languages, a word can be divided into syllables, onset and rimes, that are infra-syllabic units, and phonemes, the smallest linguistic units.
- 10 It appears that phonological awareness is at the same time a prerequisite to learning to read and a consequence of this learning. On the one hand, the first two levels of

phonological awareness, syllable awareness and onset-rime awareness, seem to be a prerequisite to learning how to read (Goswami & Mead 1992; Demont & Gombert 1996; Stuart & Coltheart 1988; Sprenger-Charolles *et al.* 2003). Indeed, an early training in phonological awareness improves reading proficiency (Bradley & Bryant 1983; Lundberg *et al.* 1988; Hatcher *et al.* 2004). On the other hand, the third level of phonological awareness, i.e. phonemic awareness, can be considered as a consequence of the exposure to written stimuli (Perfetti 1985; Ehri 1998).

- 11 Frost *et al.* (1987) insist on the fact that alphabetical languages can be divided into two groups, as far as spelling-sound correspondences are concerned: languages that have a shallow orthography and languages that have a deep orthography. In the first group, the spelling-sound correspondences are transparent, that is to say that one phoneme matches one grapheme and vice versa. For the second group, the correspondences are not univocal; one phoneme can be transcribed in different ways and one grapheme can be pronounced in different ways.
- 12 Interactive models of learning to read insist on the link between speech and writing, and take into account the orthographical depth of the languages. The model designed by Ziegler and Goswami (2006) features three types of difficulties children who learn to read can be confronted with:
 - For the young reader (5-6 years old), all the phonological units are not directly attainable. Phonological awareness of the beginner reader does not account for the full range of the units offered by the language: it is an **availability** problem.
 - In a language that has a deep orthography (which is the case for French and English), on the one hand, the same phoneme can be transcribed in different ways, on the other hand, the same grapheme can be pronounced in various ways: it is a **consistency** problem.
 - The third element derives from the second: when spelling-sound relations are not consistent, it is not enough to identify spelling-sound correspondences; it is also necessary to retain units that are larger than the phoneme. The novice reader is therefore compelled to remember a larger number of units when learning to read in a language that has a deep orthography. Learning is more costly. The reader requires a more fine-grained tool (**granularity**) in order to identify precisely spelling-sound correspondences.
- 13 An experiment was devised to investigate the Normandale situation, i.e. involving English-speaking children going to a French immersion school and learning to read in French, looking at the link between speech and writing, and the effects it can have on learning to read according to orthographical depth.

Hypothesis

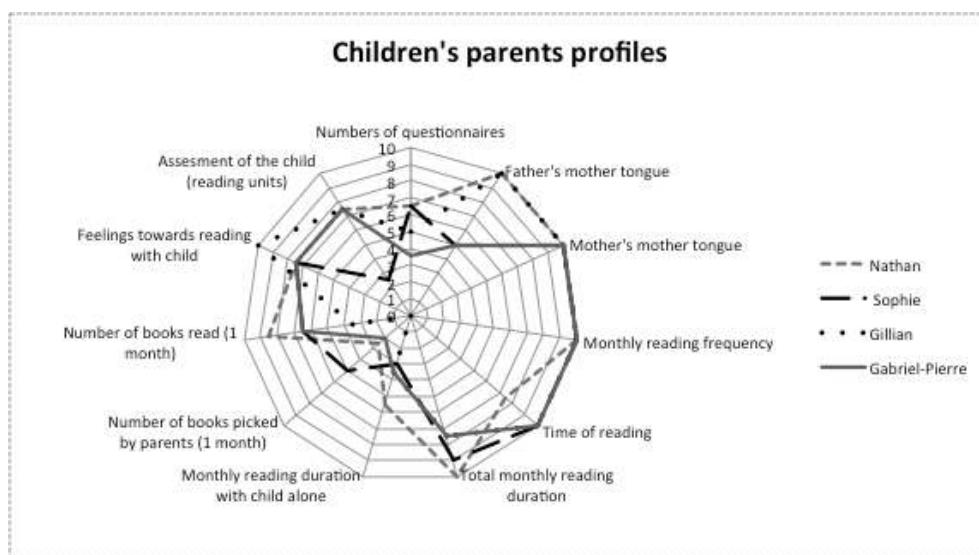
- 14 French is a language that is considered to have a more 'transparent' orthography than English (Jaffré & Fayol 1997; Sprenger-Charolles 2004) even though its writing system is opaque. The children at Normandale learn how to read in French in order to improve their pronunciation when reading aloud. We are interested in finding out whether the fact that children first learn to read in French, a shallower language than their L1, implies that their pronunciation in French, when reading aloud, is better than when they read in English, the language to which they are more exposed. A year-long study was carried out from January 2009 to January 2010.

Method

Participants

- 15 The participants are four children enrolled in first grade at Normandale: two girls, Sophie and Gillian, and two boys, Gabriel-Pierre and Nathan. Their mean age in January 2009 was 7:1 years old. They had already been learning French for one year (in kindergarten).
- 16 A questionnaire was completed by their parents to find out more about their background and about their contact with English written material at home. The answers to the questionnaire helped to establish distinct profiles for the children (see Fig. 1).

Fig. 1. Children's profiles



- 17 The participants have different profiles. First, the L1 of the parents is not always English. Gillian's parents are both native English speakers so are Sophie and Gabriel-Pierre's mothers. The fathers of these two children are French native speakers. While Sophie's father hardly speaks French with her, Gabriel-Pierre's father, on the contrary speaks French with his son most of the time. As for Nathan's parents, their L1 is Tagalog (a language from the Philippines) but his mother told us that they only speak English to their child.
- 18 It is also important to note that the involvement of the parents in English reading is high. It can be seen from the results in the following categories: monthly reading duration (amount of time when they read with their child for a month); time of reading (they read to their children at an appropriate time, not immediately after school, Fortune & Tedick 2003); monthly reading frequency (they read every day to / with their child). The parents also enjoy reading with their child. As far as the assessment of their child is concerned, differences appear. Sophie's parents notice that she reads using smaller units (letter by letter) than the other children at the same time of the year.

Material

- 19 The material for the study consists of five short narratives (with humans or animals as protagonists) in French and English. The narrative form was chosen in an effort to make the test as ecological as possible. The texts contain 36 words in French and 34 words in English. These texts were not translated from one language to another. The texts were created in relation with the first grade curriculum: children work according to topics that were included in the texts so as to build on existing knowledge and vocabulary. The texts were not illustrated.

Procedure

- 20 As mentioned before, we carried out a longitudinal study that lasted one year. Meetings with the children were carried out via the Internet platform, Centra 7¹. This tool allowed us to talk to the children, to share documents with them and most importantly to record them while they read. The order in which the children read the texts (French and English) was random from one month to another but it was the same for all the children for a given month. The spoken data was fully transcribed orthographically, and the moments when the children read were transcribed using the International Phonetic Alphabet.
- 21 In order to address the question we asked (i.e. is pronunciation better in French or in English when reading aloud?), we identified phoneme errors in French and English in the transcript. Judges (native French speaking and native English speaking) also listened to children's reading; they were asked to rate the children's pronunciation using a scale ranging from 0 ("the pronunciation is very bad") to 5 ("the pronunciation is very good"), according to what they considered to be a 'good' French accent.

Results

- 22 Figures 2 and 3 show that the number phoneme errors is higher in French than in English, for all the children and also that the judges gave them better grades for pronunciation in English.

Fig. 2. Number of phoneme errors in French and in English (all children)

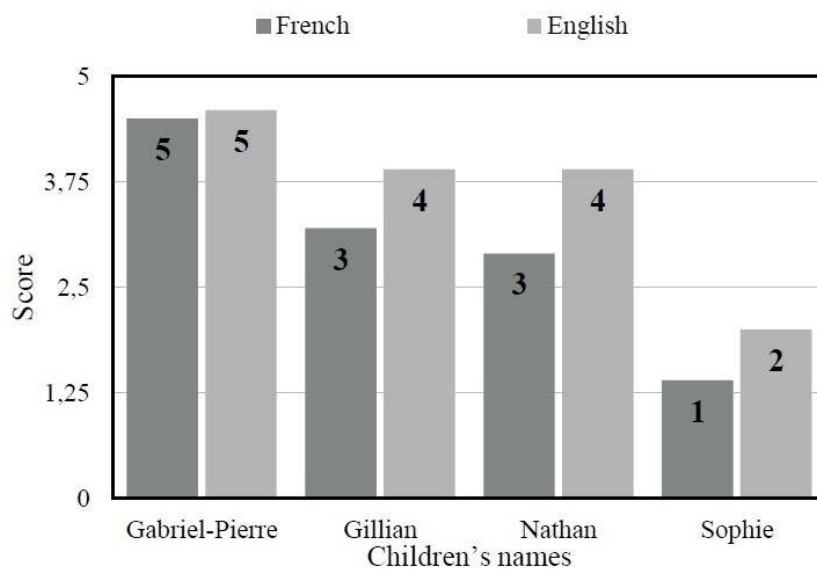
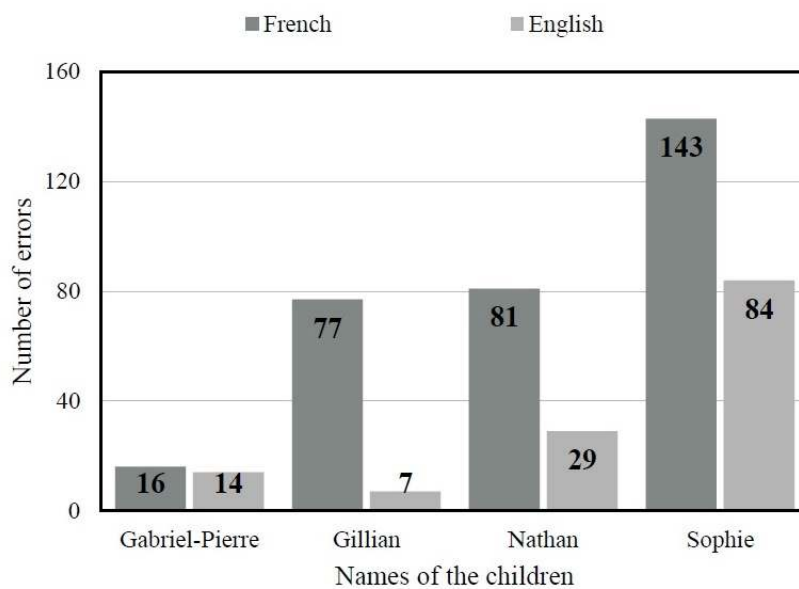
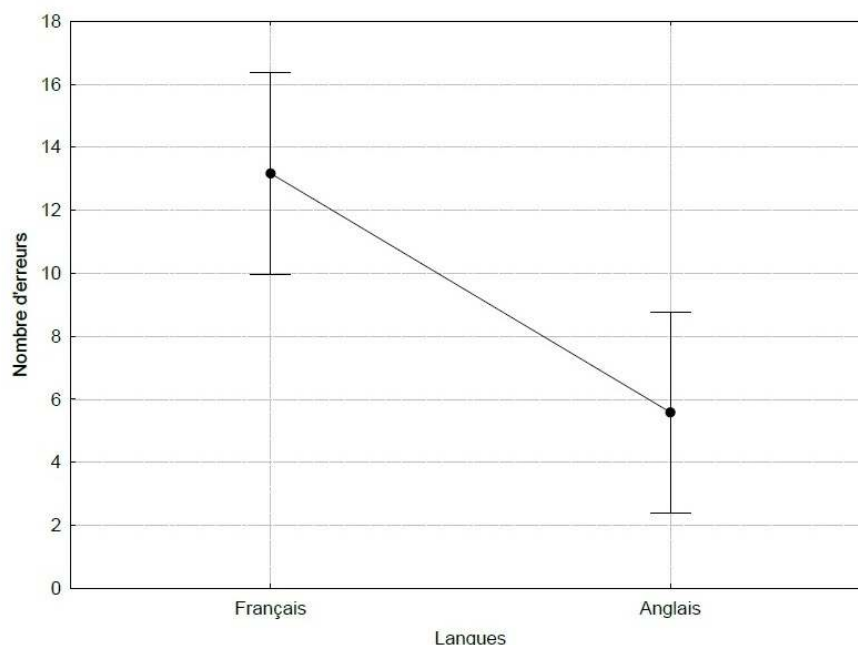


Fig. 3. Pronunciation score for all the children in French and in English



- 23 A U Mann-Whitney non-parametric test (see Fig. 4) showed that the number of errors in French was significantly higher than the number of errors in English ($U=138.0$, $z=3.10$, $p < .001$). The difference between the children's scores in the two languages is not significant.

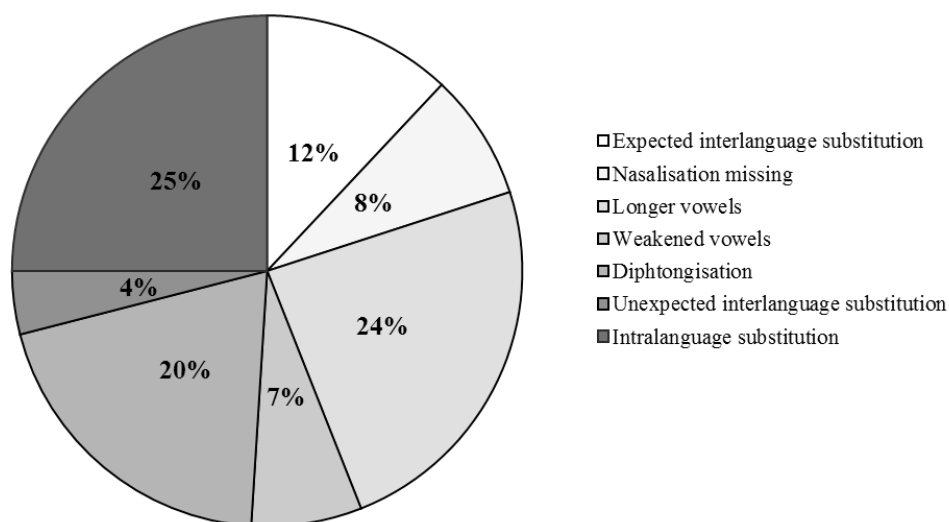
Fig. 4. Phoneme errors in French and in English (all children)



- 24 Given that the number of vowel errors was higher than the number of consonant errors, it was decided to refine our results and to focus on vowels when the children read in French (see Fig. 5).

Fig. 5. French vowel errors (all children)

Errors in French reading (vowels)



- 25 The lighter sections (Fig. 5) indicate errors due to English, for example diphthongization, absence of nasalization, or over-lengthening of vowels. The section in dark grey (intralanguage substitutions, 25 %) accounts for errors which involve the substitution of one French phoneme by another. Finally, it was decided to study the progression of these types of errors from January 2009 to January 2010. The results show (Figs. 6 and 7) that

there are fewer errors in January 2010 and some completely disappear (weakened vowels, unexpected interlanguage substitution).

Fig. 6. Mistakes for French vowels by all the children, January 2009

Errors in French vowels (January 2009)

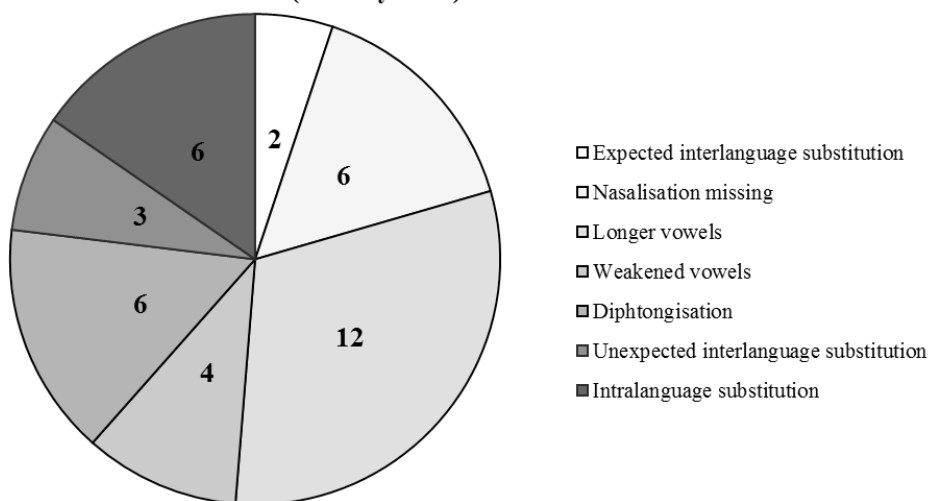
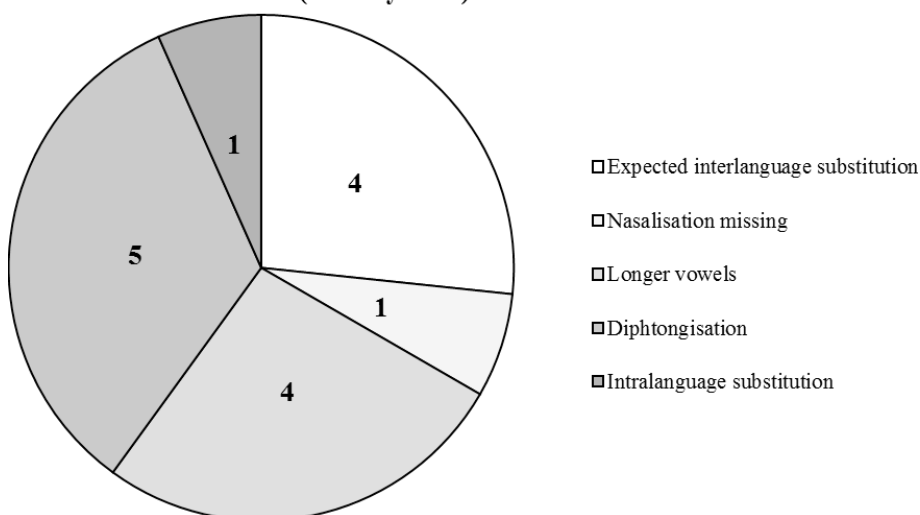


Fig. 7. Mistakes for French vowels by all the children, January 2010

Errors in French vowels (January 2010)



Discussion

- 26 The results show that children have better pronunciation in English than in French when they read aloud. Despite the fact that French has a shallower orthography than English and that the children learn how to read in this language, they still have better scores in their L1 (English). Thus, as far as learning to read in an immersion situation is concerned, exposure to the first language (English) appears to be more important than the fact that spelling-sound correspondences are transparent or the fact that the language is taught (L2 French). Even if the children are immersed in French language every day of the week

for five to six hours, and even if this language has a shallower orthography, they still have more difficulties reading aloud than they have in English. The only child who has results that are close in French and in English is Gabriel-Pierre whose father is a French native speaker and talks to him in French.

- 27 Furthermore, it must be underlined that when children speak in English they interact with their families and friends, they are a part of the society they live in. French is used at school in order to acquire new skills in mathematics, science, history, etc. The relation they have with the two languages is different by nature; it is more affective with English than it is with French.
- 28 As far as vowel sounds are concerned, when reading in French, children appear to be inclined to refer to the phonological system of English. Regarding the production of vowels, the phonological recoding stage (the moment the child converts the spelling seen in the corresponding sounds) is under the influence of English. This is an example of a negative transfer (Lecocq *et al.* 2004), that is to say that the L1 is creating an interference with the immersion language. For instance, Gillian pronounces the words *et, des, maison* with a diphthong, which gives us [eɪ], [deɪ] [meɪzõ].
- 29 Exposure to oral input seems to be a major element to take into account when the children begin to read. A greater exposure to French as well as phonetic practice might allow the English-speaking children to pronounce better in French from kindergarten. It would be easier for them to match spelling to sound when they begin to read texts. It would be interesting for schools to develop pronunciation activities in kindergarten. For instance, it could be an activity in which the children would have to focus on the sounds of the sentence and to mimic the feeling conveyed by the intonation. These exercises combined with phonetic correction (we especially refer to the verbo-tonal method as advocated by Renard 2002) might improve pronunciation from the first year of school on.
- 30 Recent studies (Zedda 2006; Cornaz *et al.* 2010) have shown the advantages of exercises involving singing to improve the learners' pronunciation. Indeed, various studies have demonstrated the positive impact of having a musical activity on the language acquisition process (Bancroft 1985; Lowe 1998; Magne *et al.* 2006)

Conclusion

- 31 The small number of participants for this study does not allow us to generalize the results. However, it gives an accurate idea of what happens for these children and it also emphasizes the fact that in immersion school children have different profiles: some come from English-speaking families, others from families in which the target language is spoken by one of the parents and others in which the L1 of the parents is neither the language of the society nor the language of the school. More research (both quantitative and qualitative) on immersion children is needed. Quantitative research enables us to generalize the results but qualitative research reveals what cannot be taken into account when there are a large numbers of participants: the differences between the participants, the social and family background of the children.

BIBLIOGRAPHY

- Baddeley, A. 1993, *La mémoire humaine: théorie et pratique*, Grenoble: PUG.
- Baddeley, A. 2000, "The episodic buffer: a new component of working memory?", *Trends in cognitive sciences* 4(11), p. 417-423.
- Baker, C. 1995, *A parents' and teachers' guide to bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bancroft, W. 1985, "Music therapy and education", *Journal of the society for accelerative learning and teaching* 10(1), p. 3-16.
- Bradley, L., & P. Bryant 1983, "Categorizing sounds and learning to read: a causal connection", *Nature* 301, p. 419-421.
- Cornaz, S., N. Henrich & N. Vallée 2010, "L'apport d'exercices en voix chantée pour la correction phonétique en langue étrangère : le cas du français langue étrangère appliqué à des apprenants italiens d'âge adulte", *Cahiers de l'APLIUT* 24(2), p. 103-119.
- Cummins, J. 1981, "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", in California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, p. 3-49.
- Demont, E. 2001, "Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lecture", *International journal of psychology* 36(4), p. 274-285.
- Demont, E., & J. Gombert 1996, "Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills", *British journal of educational psychology* 66(3), p. 315-332.
- Ehri, L. 1998, "Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English", in J. Metsala & L. Ehri (eds.), *Word recognition in beginning literacy*, Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 3-40.
- Fortune, T. & D. Tedick 2003, *What parents want to know about foreign language immersion programs*, Center for Applied Linguistics (CAL), <http://www.cal.org/content/download/1583/16928/file/WhatParentsWanttoKnow.pdf>.
- Frost, R., L. Katz & S. Bentin 1987, "Strategies for visual word recognition and orthographical depth: a multilingual comparison", *Journal of experimental psychology: human perception and performance* 13(1), p. 104-115.
- Gajo, L. 2005, "Le français langue seconde d'enseignement. Choix de modèles, de langues et de disciplines", *Le français dans le monde: recherches et applications* (spécial issue) "Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative", p. 47-57.
- Gombert, J.-E. 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris: PUF.
- Goswami, U., & F. Mead 1992, "Onset and rime awareness and analogies in reading", *Reading research quarterly* 27(2), p. 153-162.
- Hamers J. & M. Blanc 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles: Mardaga.

Hatcher, P., C. Hulme & M. Snowling 2004, "Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure", *Journal of child psychology and psychiatry* 45(2), p. 338-358.

Jaffré, J.-P., & M. Fayol 1997, *Orthographes, des systèmes aux usages: un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*, Evreux: Flammarion.

Lambert, W., & G. Tucker 1972, *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*, Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Lecocq, K., P. Mousty, R. Kolinsky, V. Goetry, J. Morais & J. Alegria 2004, *Evaluation des programmes d'immersion en communauté française: une étude longitudinale comparative du développement des compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais*, ULB: Ministère de la Communauté française, http://users.skynet.be/gsc.douvrain/Immersion/article_2002.pdf.

Lowe, A.-S. 1998, "L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française: avantages pour l'apprentissage de ces deux matières", *Revue des sciences de l'éducation* 24(3), p. 621-646.

Lundberg, L., J. Frost & O. Petersen 1988, "Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children", *Reading research quarterly* 23(3), p. 263-284.

Magne, C., D. Schön & M. Besson 2006, "Musician children detect pitch violations in both music and language better than non-musician children", *Journal of cognitive neuroscience* 18, p. 199-211.

Perfetti, C. 1985, *Reading ability*, Oxford: OUP.

Renard, R. (ed.) 2002, *Apprentissage d'une langue étrangère seconde. La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles: De Boeck Université.

Sprenger-Charolles, L. 2004, "Linguistic processes in reading and spelling. The case of alphabetic writing systems : English, French, German and Spanish", in T. Nunes & P. Bryant (eds.), *Handbook of children's literacy*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 43-66.

Sprenger-Charolles, L., L. Siegel, D. Béchennec & W. Serniclaes 2003, "Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading and in spelling: a four year longitudinal study", *Journal of experimental child psychology* 84, p. 194-217.

Stuart, M., & M. Coltheart 1988, "Does reading develop in a sequence of stages?", *Cognition* 30(2), p. 139-181.

Zedda, P. 2006, "La langue chantée: un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique", *Les cahiers de l'Acedle* 2, p. 257-282.

Ziegler, J. & U. Goswami 2005, "Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory", *Psychological bulletin* 131(1), p. 3-29.

Ziegler, J. & U. Goswami 2006, "Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions", *Developmental science* 9, p. 429-436.

NOTES

1. Access to this platform was granted by Benoît Jeunier, Research Director at IUFM (teacher training college), Midi-Pyrénées, France.

ABSTRACTS

It is acknowledged that speech and writing are linked as far as learning to read is concerned. Ziegler and Goswami (2005, 2006) have highlighted the difficulties children can be confronted with when learning to read. The children who took part in our study are enrolled in a French immersion school located in the United States. They are Anglophone but learn to read in French at school. To see in which language pronunciation was better when children read aloud, we implemented a longitudinal study. The results show that the children do better in English than in French. These results will lead us to discuss what should be emphasized to improve the children's pronunciation in French.

Il est admis que les modalités orales et écrites sont liées lors de l'apprentissage de la lecture. Ziegler et Goswami (2005, 2006) ont mis en évidence les difficultés auxquelles les enfants peuvent être confrontés quand ils apprennent à lire. Les enfants qui ont participé à notre étude sont scolarisés dans une école d'immersion française située aux Etats-Unis. Ils sont anglophones mais apprennent à lire en français à l'école. Pour voir dans quelle langue la prononciation est la meilleure quand les enfants lisent à voix haute, nous avons mené une étude longitudinale. Les résultats montrent que les enfants sont meilleurs en anglais qu'en français. Ces résultats nous amèneront à discuter les aspects qui devraient être mis en avant pour améliorer la prononciation des enfants en français.

INDEX

Mots-clés: lecture, acquisition-apprentissage des langues secondes, bilinguisme

Keywords: reading, second language acquisition-learning, bilingualism

AUTHORS

LUCIE VIALETES-BASMOREAU

Université Toulouse Jean Jaurès, LERASS-CPST

NATHALIE SPANGHERO-GAILLARD

Université Toulouse Jean Jaurès, LERASS-CPST