



**HAL**  
open science

## Introduction : quand les sciences du langage se mettent à dialoguer ...

Greta Komur-Thillo, Pascale Trévisiol-Okamura

### ► To cite this version:

Greta Komur-Thillo, Pascale Trévisiol-Okamura. Introduction : quand les sciences du langage se mettent à dialoguer .... Discours, acquisition et didactique des langues: les termes d'un dialogue, Editions Orizons, 2011. hal-02978387

**HAL Id: hal-02978387**

**<https://hal.science/hal-02978387>**

Submitted on 1 Nov 2022

**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.

# Introduction

## Quand les sciences du langage se mettent à dialoguer ...

Greta Komur-Thilloy & Pascale Trévisiol-Okamura

S'approprier une langue relève de plusieurs dimensions : cognitive, discursive et didactique. Cognitive parce qu'en apprenant une langue étrangère, c'est avant tout le sujet lui-même qui agit, en faisant plus ou moins consciemment appel à des stratégies de communication et d'apprentissage qui vont l'aider à traiter l'apport linguistique (*input*) et à produire. Discursive parce que le discours, qu'il soit monologique ou dialogal, écrit ou oral, est constitutif de tout acte de communication. Didactique lorsque l'alloglotte fait appel à un interlocuteur ou une instance (institution scolaire ou non) pour guider son apprentissage.

Ces trois dimensions, cognitive, discursive et didactique, ont été, ici, prises en compte afin d'entamer un dialogue autour de la question du langage, de son utilisation en contexte (guidé ou non) et de son intériorisation.

À la suite de Noam Chomsky, des attaques ouvertes ont commencé à voir le jour contre les théories béhavioristes de l'apprentissage, et les chercheurs se sont intéressés à l'inscription du sujet parlant dans la langue, pour saisir la fonction de communication du langage, impliquant l'instance de discours et ses frontières, les notions de prise en charge énonciative par le locuteur, de dialogisme interdiscursif, et de situation de communication.

À la même période, en France, la didactique des langues commençait à s'éloigner de la linguistique, s'érigeant peu à peu comme une discipline à

part entière et se libérant d'un certain applicationisme qui restait de mise dans le milieu nord-américain.

C'est également à cette époque que les recherches en acquisition des langues (RAL) ont émergé des sciences du langage, suite au débat opposant les partisans de l'analyse contrastive à ceux de l'analyse d'erreurs, ouvrant une troisième voie dédiée à l'étude de l'interlangue ou lecte d'apprenant.

Si la linguistique du discours, la didactique et l'acquisition des langues se sont établies ensemble au cours des années 70-80, le dialogue entre ces disciplines respectives n'a pas été pour autant évident, comme en témoigne un certain nombre de travaux<sup>1</sup> qui en soulignent la nécessité.

C'est ainsi qu'est né le projet de nouer des relations entre ces trois domaines connexes des sciences du langage, afin de lutter contre le cloisonnement disciplinaire qui prévaut trop souvent dans le monde de la recherche. Il constitue le point de départ de la réflexion commune aux contributeurs de ce volume.

L'interface entre l'acquisition et la didactique des langues est un sujet qui est débattu en France depuis quelques années (voir à ce sujet principalement les travaux de Daniel Véronique<sup>2</sup>, ainsi que Daniel Coste<sup>3</sup>). Les deux domaines, malgré des intérêts communs, ont jusqu'à présent peu collaboré,

1. Plusieurs numéros de *Langue française* portent sur le dialogue entre le discours et l'enseignement, ou encore les numéros de la revue *Le Français dans le Monde* consacrés à la linguistique et la didactique, ainsi que les numéros de la revue *Pratiques*, les travaux de Jean Peytard, de Sophie Moirand dans *Discours en enseignement du français*, Paris, Hachette, 1992 et plus récemment de Henri Portine, « La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent », *cahier de l'Acedle*, vol. 6, n°2, *Didactique des langues et linguistique*, 2009, p. 13-38 ; de Dominique Macaire, Jean-Paul Narcy-Combes, & Henri Portine, « Interrogations épistémologiques en didactique des langues », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* n° 48, Paris, CLE international/FIPF, 2010 ; de Daniel Véronique, « La recherche sur l'acquisition des langues étrangères : entre le nomologique et l'actionnel », *in* : Macaire, Dominique et al., 2010, p. 76-86.
2. Daniel Véronique, « La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation », *Études de linguistique appliquée* n° 105, 1997, p. 93-110 ; « Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition », *Études de linguistique appliquée*, n° 120, 2000 ; « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 23, 2005, p. 9-41 ; *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, Didier, 2009.
3. Daniel Coste (éd.), *L'acquisition en classe de langue, Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 16, 2002.

du moins en France, et ont évolué chacun sur des routes parallèles. Geneviève-Dominique de Salins<sup>4</sup> relève à ce propos les points de convergence et de divergence entre acquisitionnistes et didacticiens. Dans les deux champs de recherche, on s'intéresse en effet à l'apprenant et à la langue qu'il apprend. Néanmoins, « le sujet épistémique des théories linguistiques, en RAL et ailleurs, n'est pas l'individualité empirique à laquelle est confronté l'enseignant de langues étrangères et, éventuellement, le didacticien »<sup>5</sup> (p. 20). De plus, les objectifs affichés dans ces deux champs de recherche sont sensiblement différents : dans un cas, il s'agit d'intervenir directement sur le procès d'appropriation à travers des activités pédagogiques ciblées ; dans l'autre cas, on cherche avant tout à rendre compte des différentes étapes de ce procès et des principes le régissant à partir des productions spontanées de l'apprenant.

L'idée d'inclure dans cette réflexion le versant linguistique, et notamment la linguistique du discours, nous paraissait aller de soi, tant les liens entre ces trois disciplines peuvent sembler étroits, les travaux en analyse du discours et en linguistique textuelle ayant irrigué aussi bien les recherches en didactique du français langue maternelle (FLM) et du français langue étrangère (FLE), que celles en acquisition des langues.

Comme l'ont noté Jean Peytard et Sophie Moirand<sup>6</sup>, ce sont les besoins langagiers des apprenants étrangers, afin qu'ils puissent lire des textes authentiques de leur spécialité, qui ont contribué à faire entrer la notion de discours en didactique du FLE. Il est apparu en effet que les difficultés à lire des textes n'étaient pas seulement d'ordre lexical, auquel cas l'emploi d'un dictionnaire bilingue aurait réglé le problème, mais aussi et surtout d'ordre discursif.

Envisagé comme un processus, l'acquisition guidée d'une langue, maternelle ou étrangère, pose en réalité non seulement la question de la didactisation de celle-ci mais aussi la nécessité de fonder cette didactisation sur l'analyse de textes concrets, authentiques dans le meilleur des cas, ce qui implique d'étudier également l'adaptation du discours et par conséquent

4. Geneviève-Dominique de Salins, « Didactique du FLE / Acquisitionnisme : convergences et divergences de vue », in : Daniel Véronique (éd.), *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition, Études de linguistique appliquée*, n° 120, 2000, p. 419-432

5. Cité par Daniel Véronique (éd.), 2005 (*ibid.*).

6. Jean Peytard, Sophie Moirand, *Discours en enseignement du français*, Paris, Hachette, 1992, p. 43.

du genre. On dira, à la suite de Mikhaïl Bakhtine<sup>7</sup>, que l'homme produit son discours à l'intérieur d'un genre donné et apprend le fonctionnement d'un genre du discours en même temps qu'il prend connaissance de sa langue maternelle. En effet, l'acquisition de la langue s'accomplit à travers des énoncés, eux-mêmes faisant partie d'un genre discursif<sup>8</sup>.

Ainsi, la linguistique du discours, qui depuis plusieurs décennies a gagné en maturité en ce qui concerne les réflexions, les analyses ou encore les méthodologies, et ne cesse de déplacer ses propres limites en investissant d'autres horizons, est devenue incontournable. Mais du fait qu'elle touche à des mécanismes linguistiques extrêmement complexes et variés, la conceptualisation de certaines de ses manifestations s'avère complexe et difficilement didactisable.

La didactique du FLE a mis du temps à intégrer les résultats de travaux en analyse de discours, comme le souligne Sophie Moirand<sup>9</sup>. Eddy Roulet<sup>10</sup> note par ailleurs un décalage entre les perspectives des didacticiens et celles des pédagogues oeuvrant sur le terrain et s'en tenant, dans leurs descriptions linguistiques, à une grammaire de la phrase.

En confrontant l'analyse de pratiques didactiques avec des théories acquisitionnelles et discursives, ou encore celle de pratiques discursives avec une réflexion psycholinguistique, ce volume voudrait livrer les questionnements et les échanges prolifiques de praticiens et de chercheurs provenant de trois domaines de recherches, didacticiens, acquisitionnistes et spécialistes en linguistique textuelle et discursive, pour interroger ce que les théories et les réalités discursives et acquisitionnelles apportent aux pratiques (didactiques) des langues, comment elles se conçoivent, s'influencent mutuellement, s'inspirent les unes des autres, éventuellement s'altèrent.

C'est ce jeu d'influences réciproques, cet ancrage fort dans les recherches didactiques, discursives et acquisitionnelles et la reconfiguration que ces recherches introduisent au sein même de la pratique d'enseignement

7. Mikhaïl, Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984 (trad. fr.).

8. Voir également sur les questions du genre Halina Grzmil-Tylutki, *Francuska Lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*, Krakow, Universitas, 2010.

9. Sophie Moirand, « Le discursif et le conversationnel : quelles descriptions pour la didactique ? » in : Daniel Coste (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif, Hatier/Didier, 1994, p. 24-41.

10. Eddy Roulet, « Le discursif et le conversationnel : quelles descriptions pour la didactique ? » in : Daniel Coste (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif, Hatier/Didier, 1994, p. 13-23.

que cet ouvrage voudrait explorer. Pour ce faire, quatre domaines seront privilégiés qui rendent compte de l'éclairage réciproque que ces études peuvent apporter, à la fois à l'analyse des différentes modalités de théories et pratiques considérées dans leurs spécificités, et à une réflexion transversale sur les apports respectifs possibles entre les trois domaines. Ainsi, les trois premiers chapitres s'intitulant « Acquisition et didactique des langues », « Didactique des langues et linguistique de discours » et « Linguistique de discours et acquisition » proposent un dialogue entre deux disciplines. Le quatrième et dernier chapitre s'intitule « Didactique des langues, acquisition des langues et linguistique de discours » et propose une confrontation des trois disciplines concernées.

Les contributions à ce volume cherchent ainsi à entamer ce dialogue, en se situant dans un des axes délimités et en adoptant une optique interdisciplinaire. Si le français langue seconde/étrangère est largement représenté, on n'en trouve pas moins des études consacrées à l'utilisation et/ou l'acquisition d'autres langues, premières (LSF), ou secondes<sup>11</sup> (italien, anglais, allemand, arabe).

## Acquisition et didactique des langues

La première partie de cet ouvrage est concernée par les interrelations entre l'acquisition au sens large du terme (cf. Wolfgang Klein)<sup>12</sup> et la didactique des langues étrangères (L2 et L3). Les questions qui s'inscrivent dans cette problématique sont les suivantes : Quels sont les concepts communs à ces deux domaines d'investigation ? Quelle est la part des différents facteurs (cognitifs, linguistiques, interactionnels) intervenant dans l'appropriation d'une langue ? En quoi les résultats des recherches en acquisition des langues (RAL) peuvent-ils contribuer à la réflexion didactique ? Quelles en sont les implications didactiques envisageables ? Quels sont les procédés

11. Le concept de 'langue seconde' renvoie ici, comme dans la majorité des travaux sur l'acquisition, à toute langue apprise après la/ les langue(s) première(s), quel que soit l'ordre d'appropriation (L2, L3, Ln). Dans le domaine de la didactique, on distingue le français langue seconde (FLS) du français langue étrangère (FLE), pour marquer la différence de statut de la LC et de degré d'exposition à celle-ci dans la vie quotidienne.
12. Wolfgang Klein, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1984/1989. Rappelons que Klein ne fait pas la distinction classique entre acquisition (non guidée) et apprentissage (guidé).

didactiques les plus à même, suivant les contextes (milieu endolingue *vs* exolingue) et les publics (enfants *vs* adolescents/adultes), de faciliter le processus d'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère ou seconde ?

En tâchant de répondre aux questions posées, les auteurs mettent en avant les liens naturels entre ces deux domaines et les bénéfices qu'il y aurait à tirer d'une collaboration plus étroite entre linguistes acquisitionnistes et didacticiens, en vue d'optimiser la formation des enseignants et par ce biais la qualité de l'enseignement des langues étrangères.

**Heather Hilton** retrace tout d'abord, dans son parcours historique, l'évolution des principales théories d'apprentissage/acquisition langagière qui ont influencé les pratiques en didactique des langues, à travers l'étude de manuels de langue occidentaux et de traités pédagogiques. Elle part des premiers écrits didactiques du XVII<sup>e</sup> siècle ayant développé des théories acquisitionnelles, qui ont mis à jour le rôle central des perceptions sensorielles et des processus attentionnels. Elle se réfère également à des travaux en psychologie expérimentale de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle sur la formation de « schémas » en mémoire et les processus à l'œuvre dans le traitement langagier, qui ont mis en exergue l'inefficacité des traitements basés sur la traduction et voient leur prolongement dans les théories d'apprentissage sous-jacentes à la Méthode directe. Elle mentionne les apports successifs au XX<sup>e</sup> siècle de la psychologie comportementaliste à travers l'approche stimulus>réponse de la méthode audio-orale, puis de l'hypothèse innéiste de Noam Chomsky, de la psychologie constructiviste et des théories interactionnistes qui vont influencer pour ces dernières l'approche communicative. Dans cette méthodologie, l'exposition à des données linguistiques riches et la réalisation de « tâches » autour de supports authentiques vont permettre une appropriation (implicite) des éléments formels de la langue. Enfin, l'auteure présente les dernières théories d'acquisition langagière – le modèle émergentiste et la théorie des systèmes complexes dynamiques – et leurs implications possibles sur les pratiques de classe, et plaide en faveur d'une prise en compte méthodologique de la mémorisation, en se basant sur des travaux consacrés aux acquisitions formelles ('focus on form').

La contribution de **Georges Lüdi** vise elle aussi à montrer l'enrichissement que peut apporter la recherche en linguistique acquisitionnelle sur les pratiques didactiques. Dans une optique de formation d'enseignants de langue, l'auteur défend l'utilité pour ces derniers d'une « pratique

réflexive » permettant de jeter un double regard, de chercheur et de guide/modérateur, sur les processus acquisitionnels et interactionnels qui vont souvent de pair. Pour étayer cette réflexion, trois cas concrets sont évoqués : le support que peuvent fournir des pratiques interactives appropriées en classe de langue en rapport avec des formes de parler plurilingues, le potentiel acquisitionnel des comportements plurilingues dans l'acquisition des langues étrangères et la négociation de profils-cibles holistiques tenant en compte les besoins des apprenants. Les enseignants devraient en effet être conscients de la manière dont les apprenants construisent leurs répertoires langagiers afin de mieux pouvoir les faciliter et les guider, en tenant compte des formes de parler bi-/plurilingue en classe de langue et en exploitant le potentiel acquisitionnel des marques transcodiques dans une logique conversationnelle d'échange. Cet aspect sera repris et développé dans le chapitre par Fouziya Kasmi, à travers l'analyse de données d'apprenants de L2 en contexte institutionnel, d'un point de vue énonciatif et discursif. Enfin, Georges Lüdi souligne la nécessité de considérer véritablement les besoins des apprenants par l'intermédiaire de profils de compétences différenciées tels que définis dans le *CECR*, tout en remettant en question les représentations cloisonnées des langues à apprendre.

L'enseignement d'une langue ramène inévitablement à la question du contexte d'apprentissage et de l'exposition aux données langagières. Quelle influence le contexte et l'input ont-ils sur l'acquisition ? Le fait d'avoir plus de possibilités pour un output productif améliore-t-il l'expérience d'apprentissage ? Les deux articles qui suivent se penchent sur ces questions.

La contribution de **Rebekah Rast, Christine Dimroth et Marzena Warorek** présente un projet de recherche innovant sur le traitement initial d'une nouvelle langue étrangère en milieu guidé. L'échange entre enseignants, didacticiens et acquisitionnistes est jugé d'autant plus nécessaire qu'il s'agit de mieux comprendre non seulement les processus complexes impliqués dans l'acquisition d'une nouvelle langue, mais aussi l'impact que l'enseignement peut avoir sur ces processus. On a donc besoin d'une description plus précise de la relation entre ce qui est enseigné, la ou les langue(s) utilisée(s) dans cet enseignement et les performances de l'apprenant.



Dans une deuxième partie, les auteures décrivent le programme de recherche *Varieties of Initial Learners in Language Acquisition* (VILLA), destiné à examiner les toutes premières phases d'acquisition guidée dans des conditions d'input contrôlé. L'objectif théorique principal est de mesurer l'effet de différents types d'exposition à la langue cible (par exemple : enseignement implicite *vs* explicite de la forme) sur la performance des apprenants dans les premières heures d'apprentissage. Il s'agit également d'évaluer le rôle d'autres facteurs tels que l'âge, l'influence de la L1 mais aussi d'autres langues connues de l'apprenant (indépendamment du niveau de compétence), les connaissances pragmatiques (par exemple, principes discursifs), paralinguistiques et extralinguistiques de l'apprenant. L'objectif appliqué de ce projet est de contribuer à la réflexion sur la façon dont les enseignants de langue peuvent optimiser le temps de classe et améliorer l'appropriation d'une nouvelle LC, ainsi que son évaluation. L'article présente enfin les résultats de quelques études exploratoires qui ont préfiguré ce nouveau paradigme de recherche.

**Martin Howard** s'intéresse davantage au rôle du contexte d'apprentissage, et à son impact sur le développement en L2. Il rappelle les travaux menés dans chaque contexte pris séparément (guidé/scolaire *vs* non guidé/naturel), tout en regrettant le manque de projets ayant inclus une dimension comparative entre les deux contextes. Il souligne ainsi l'intérêt de la recherche sur l'apprentissage en séjour linguistique, qui concerne des apprenants de L2 en contexte scolaire passant un séjour en milieu naturel. Ces travaux permettent en effet de mieux cerner l'impact différentiel du contexte d'apprentissage sur les processus d'acquisition et les résultats, et de mettre en lumière les facteurs (extralinguistiques, socio-biographiques, input) qui contraignent ce développement. En ce qui concerne l'input, mis à part la fréquence, le type et l'intensité du contact avec la LC, le rôle d'un éventuel enseignement de L2 durant le séjour est également à envisager. Des travaux ont montré que l'exposition en milieu naturel contribue particulièrement au développement sociolinguistique et socio-pragmatique, lexical, discursif, ainsi qu'à celui de la fluidité en L2. Cet effet positif est néanmoins plus nuancé dans le domaine grammatical et le domaine phonologique, où l'intervention pédagogique est particulièrement cruciale pour répondre aux besoins des apprenants.

Cet aperçu des travaux sur l'apprentissage en séjour linguistique montre la complexité de ce contexte d'apprentissage et des facteurs en jeu,

et l'auteur souligne les implications pédagogiques de ces résultats pour la réintégration de l'apprenant en classe de langue à son retour.

Les trois contributions suivantes sont consacrées à l'acquisition de phénomènes grammaticaux en langue étrangère, à savoir le développement du syntagme nominal en français L2 et celui du passif et de la dislocation en italien L2.

**Daniel Véronique** se penche sur les grammaires intermédiaires d'apprenant, et plus particulièrement sur les séquences de développement du syntagme nominal en français LE. Il vise par là même à contribuer à une réflexion sur l'enseignement de la grammaire en interrogeant l'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères (RAL) en ce domaine. La question qui se pose est ainsi de savoir comment enseigner le syntagme ou groupe nominal en français LE en tenant compte des travaux en RAL, sachant que cet enseignement ne saurait être dissocié d'autres enseignements grammaticaux.

L'auteur établit tout d'abord un lien entre les options méthodologiques et les préconisations de contenu grammatical, à travers une analyse du *Français Fondamental* de l'époque de la méthodologie SGAV et des actuels *Niveaux de référence pour le français*. Il fait appel aux travaux de didacticiens sur le contenu linguistique de ces *Niveaux* et de manuels se réclamant du *CECR*, pour montrer le décalage entre ce qui est préconisé aux niveaux A1 et A2 et ce qui est enseigné.

Après avoir éclairé la notion de séquence de développement à travers les stades dégagés par des projets de recherche sur l'acquisition des L2, l'auteur confronte les séquences mises à jour dans les recherches sur l'acquisition du FLE et les préconisations actuelles des répertoires A1.1, A1, A2 et B2 pour le français dans ces mêmes secteurs grammaticaux. L'analyse révèle là aussi un décalage patent entre les référentiels et la réalité des acquisitions, l'appropriation effective du SN se manifestant par un rythme beaucoup plus lent et une maîtrise graduelle de l'accord. Cela amène l'auteur à proposer une mini-progression pour l'enseignement du SN et des séquences didactiques privilégiant des types textuels tels que la narration et la description.

Comme Daniel Véronique, **Réjean Canac-Marquis et Cécile Sabatier** s'intéressent au développement du SN et plus particulièrement aux phéno-

mènes pronominaux en français L2, en s'inscrivant toutefois dans un autre cadre théorique. Les auteurs examinent le processus d'apprentissage des pronoms clitiques objets, les différentes étapes jalonnant ce parcours et les stratégies d'appropriation et de communication mises en place par les apprenants dans un contexte éducatif d'immersion en milieu minoritaire francophone (Colombie Britannique, Canada).

Cette étude transversale s'appuie sur les théories de l'acquisition d'une L2 en grammaire générative et s'attache à décrire les erreurs produites et les stratégies utilisées par des élèves âgés entre 6 et 16 ans pour résoudre des problèmes de communication lors de tâches collaboratives. À partir du postulat selon lequel les pronoms objets posent un réel problème d'apprentissage aux apprenants anglophones n'ayant pas cette construction dans leur L1, les auteurs font référence à des travaux d'orientation cognitive pour en caractériser les stades de développement en français L2. Leur analyse permet d'affiner l'ordre relatif de certaines étapes d'apprentissage, en identifiant deux périodes critiques dans l'apprentissage de ces pronoms clitiques. Les auteurs proposent enfin des pistes didactiques qui prennent en compte les spécificités des langues en contact dans les répertoires verbaux des apprenants, et une démarche d'enseignement reposant sur des principes explicites de contrastivité, de comparativité et de réflexivité.

La contribution de **Stefania Ferrari et Elena Nuzzo** aborde quant à elle l'enseignement et l'acquisition de constructions linguistiques en italien L2, à savoir la forme passive et la dislocation à gauche du COD. L'article présente les résultats d'une étude conduite sur un petit groupe d'apprenantes d'italien L2 de niveau avancé, scolarisées en Italie depuis plusieurs années. Les structures enseignées, qui impliquent des phénomènes linguistiques complexes situés à l'interface de l'organisation syntaxique et de choix pragmatiques, ne sont pas maîtrisées par les apprenantes, comme l'atteste le corpus de productions semi-spontanées du projet *Variabilità nell'Interlingua Parlata (VIP)*. Pour remédier à cette difficulté, les auteures ont expérimenté un module de grammaire faisant appel à l'approche par tâches. La « tâche » est définie comme une activité communicative qui, pour pouvoir être accomplie, nécessite la compréhension, la production et l'interaction dans la langue cible (LC). Elle amène les apprenants à communiquer dans la LC pour accomplir un objectif extralinguistique qui leur demande de se concentrer d'abord sur le sens plutôt que sur la forme.

Les auteures démontrent à travers des scénarios pédagogiques l'intérêt de ce type d'approche, qui implique une réflexion grammaticale dérivant d'une utilisation de la langue en contexte plutôt que de la présentation abstraite de contenus et de règles, et qui répond chez l'apprenant à un besoin réel de communication pour atteindre l'objectif extralinguistique (par exemple : organiser une fête d'anniversaire).

## Didactique des langues et linguistique du discours

Le deuxième chapitre de cet ouvrage s'intéresse plus spécifiquement aux transformations entraînées par l'apparition et le développement des théories discursives dans les pratiques d'enseignement des langues.

La variété des approches théoriques n'était sans doute pas sans influencer le développement du domaine de l'analyse du/de/des discours en la propulsant finalement au rang de discipline reconnue au sein des sciences du langage. Or, la conséquence qui découle du soutien que l'on accorde à l'évolution de la discipline, est de pouvoir garantir son institutionnalisation et par ce fait, son enseignement.

Qu'en est-il de cet enseignement ? Les concepts tels qu'ils sont véhiculés dans des ouvrages de référence de l'analyse du discours dont l'aspiration est d'investir d'autres champs, sont-ils accessibles à un public non spécialiste, en dehors des études linguistiques ou littéraires ? Peut-on appliquer les concepts de l'analyse du discours à des emplois non prévus par cette discipline ? Autrement dit, peut-on transformer un appareil conceptuel en compétences permettant de dévoiler les mécanismes des discours qu'on est amené à analyser ou à produire ?

Quelle relation peut-on établir entre les travaux en analyse du discours et en didactique des langues ? Quelle est l'articulation possible entre la linguistique de l'énonciation, la pragmatique et la didactique ? De quelle façon les travaux portant sur le discours peuvent-ils être impliqués dans la réflexion didactique ? Quels objectifs didactiques requièrent le recours à des descriptions discursives ? Quel est l'impact des travaux issus de la linguistique textuelle<sup>13</sup> sur les pratiques de classe et la conception de matériel pédagogique en langue étrangère ?

13. Suite à Jean-Michel Adam, « [...] nous définissons la linguistique textuelle comme un sous-domaine du champ plus vaste de l'analyse des pratiques discursives » (Jean-Michel Adam, *La linguistique textuelle*, Paris, Armand Colin, 2008, p. 24).

Dans cet axe, les contributeurs s'interrogent sur la transposition des connaissances théoriques en analyse du discours à l'enseignement des langues.

La compétence discursive intéresse considérablement les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), mais cet intérêt n'est pas nouveau<sup>14</sup>. Cette compétence, qui rend compte de la capacité à produire des énoncés cohérents, était évoquée dès les prémisses de l'approche communicative, par Henry Widdowson<sup>15</sup>. On s'est aperçu, avec l'apparition des concepts discursifs, que l'enseignement des langues devait dépasser le cadre conventionnel d'analyse de la langue en surface pour prendre en considération la visée discursive, non explicitement perceptible, souvent cachée, impliquant l'interprétation des énoncés et la construction du sens. Mais la question réellement à poser est celle de savoir si en vue de l'importance centrale du discours en linguistique et en didactique, l'analyse des discours en tant que connaissance linguistique est réellement prise en compte par les concepteurs du *Cadre*, et surtout en direction de la classe, par les élaborateurs des référentiels.

Dès lors, la question qui se pose est celle de savoir comment introduire les concepts discursifs dans l'enseignement des langues afin de les transformer en compétences. Cette question préoccupe les didacticiens du fait de la complexité même à saisir la notion de discours.

Ainsi, afin de répondre aux questionnements posés, **Halina Grzmił Tylutki** intervient en tant que théoricienne, pratiquant néanmoins la didactique des sciences du langage et tente, tout d'abord, d'éclairer les notions indispensables à la compréhension de la linguistique discursive, à savoir celle de *discours* et de *genre*. Définissant le discours comme un rituel socio-langagier domanial, l'analyse de discours ancre toute activité dans des rapports institutionnalisés. Selon l'auteure, l'enseignement de genres discursifs devrait constituer l'objet favori dans l'acquisition de l'expression orale et écrite, par les élèves et les étudiants, en vue du fait que tout

14. Voir par exemple, Marie-Françoise Nancy-Combes, *Précis de didactique*, Paris, Ellipses, 2005 ; Jolanta Zajac, « Plaidoyer pour une compétence interdiscursive en classe de langue », *Travaux de Didactique du Français langue étrangère*, 54, 2006, p. 55-70 ; Joanna Jereczek-Lipińska, *Didactique des discours en français langue étrangère*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2007.

15. Henry Widdowson, *Teaching Language as Communication*, OUP, 1978.

discours se distribue en son propre répertoire de genres, en tant que dispositifs d'activités socio-historico-culturelles. L'auteure souligne que les genres permettent non seulement de bien organiser la parole au niveau textuel, mais surtout au niveau discursif. En adoptant une approche comparatiste, Halina Grzmił-Tylutki note que l'étude des genres discursifs – dans les textes – possible tant au niveau de la synchronie qu'au niveau de la diachronie, est un moyen d'accéder à la culture d'un autre pays dont nous maîtrisons la langue et offre un moyen permettant de découvrir l'évolution des normes sociales et culturelles au travers des genres qu'elles ont produits.

La perspective comparatiste de la dimension discursive du genre, du texte et de la culture constitue également l'objet d'études de **Patricia von Münchow**. L'auteure cherche à mettre en rapport non pas différentes langues, comme le fait traditionnellement la linguistique contrastive, mais les manifestations d'un même genre discursif dans au moins deux communautés ethnolinguistiques différentes, genre dont il s'agit alors de décrire et d'interpréter les régularités et les variabilités discursives. L'intervention des recherches en analyse de discours contrastive dans le domaine de la didactique des cultures et de l'interculturel se situe, selon l'auteure, à plusieurs niveaux. En tant que savoir constitué sur un fondement de matérialités linguistiques circonscrit dans un cadre générique, les résultats de la recherche peuvent donner lieu à une acquisition de connaissances culturelles pour les apprenants. L'enseignant pourrait ainsi faire découvrir aux apprenants par eux-mêmes les procédés langagiers qui permettent de construire telle ou telle représentation, à l'aide de documents pouvant servir d'exemples. Grâce à ce procédé, l'auteure voit un lien s'établir entre un objectif culturel et un objectif discursif, voire langagier. Le travail en juxtaposition sur des documents provenant des communautés ethnolinguistiques « source » et « cible » – documents choisis en fonction des résultats de la recherche en analyse du discours contrastive – permet de mettre en place une réflexion interculturelle à laquelle incitent les similitudes et les variabilités constatées.

La discipline, l'analyse du discours française, est amplement construite sur la notion d'hétérogénéité discursive. Du fait de la grande richesse de ses manifestations, dans des corpus variés et touchant des mécanismes linguistiques divers, sa conceptualisation n'est pas toujours aisée. C'est ce que

Laura Calabrese et Laurence Rosier ainsi que Anna Dutka-Mankowska constatent dans leurs contributions respectives.

En posant la question de la transposition didactique de concepts issus de l'Analyse du discours **Laura Calabrese et Laurence Rosier** s'interrogent sur les raisons qui ont conduit cette discipline à ne pas avoir donné lieu à une véritable didactisation. Selon les auteures, la transformation d'un appareil conceptuel en compétences nécessite une réflexion sur la didactisation des concepts de l'analyse du discours, et sur la compétence à examiner les mécanismes qui les sous-tendent. En traitant du concept de dialogisme interdiscursif et ses multiples mutations (détournement, allusion, écho dialogique, s'appuyant sur des jeux de mots), Laura Calabrese et Laurence Rosier remarquent que le problème didactique se pose à propos de la nature des formes linguistiques prises en compte par le dialogisme et des relations avec des énoncés antérieurs. Reconnaître qu'un énoncé en « cache » un autre questionne la notion de « mémoire culturelle partagée ». Les auteures tentent ainsi de répondre aux interrogations suivantes : le dialogisme s'enseigne-t-il ? À quelles fins discursives, sociales, culturelles ? Quels mécanismes discursifs recouvre-t-il ? Dans l'évolution de l'apprentissage des compétences langagières qui va de l'analyse de phrase à l'analyse de texte-discours, en passant par le paradigme de l'énonciation, le concept de dialogisme devient, selon les auteures, central. En livrant quelques extraits du corpus constitué de productions d'étudiants en situation d'examen, les auteures discutent de la didactisation du concept de dialogisme, un des concepts problématiques de l'analyse de discours. À partir de l'étude des difficultés que le dialogisme interdiscursif pose à des étudiants universitaires et tout particulièrement à des étudiants étrangers du programme Erasmus, pour qui l'explication des concepts ne peut pas passer par des exemples, dont les référents culturels ne sont pas toujours partagés, les auteures tentent de cerner le mécanisme qui est à l'œuvre autant dans l'énoncé dialogique que dans sa reconnaissance. L'identification de ce mécanisme conduit Laura Calabrese et Laurence Rosier à apporter une proposition de didactisation du concept, accessible à ceux qui voudraient l'appliquer sans passer par un examen de toutes les notions proches ou par une analyse critique de l'histoire de l'analyse du discours.

La contribution d'**Anna Dutka-Mankowska** s'inscrit dans la suite des réflexions précédentes. En discutant les facteurs de formation de la mémoire collective, l'emploi des gloses métaénonciatives décrites par

Jacqueline Authier-Revuz<sup>16</sup> par lesquelles l'énonciateur commente ses propres mots, des problèmes de la prise en charge énonciative des énoncés, la variété des types de rapport des paroles et des pensées, l'auteure montre que le développement de la compétence discursive est un domaine où la didactique de FLE et la didactologie gagnent à s'inspirer des propositions de la linguistique de l'énonciation et de l'analyse des discours. En prenant en compte la compétence en lecture et en écriture au niveau avancé Anna Dutka-Mankowska note tout d'abord les difficultés de compréhension des apprenants polonophones du FLE face à des textes faisant appel à la mémoire discursive. L'examen du conditionnel permet à l'auteure de toucher la dimension contrastive et le rôle du cotexte impliqués dans la compréhension de la prise en charge énonciative. Dans le domaine du discours rapporté, l'auteure montre les difficultés auxquelles se heurte un apprenant lors de la rédaction, lorsqu'on confronte la richesse des pratiques qui servent à rapporter le discours à une simplification proposée dans des grammaires.

C'est dans le prolongement de ces réflexions que se situe la contribution de **Magdalena Sowa, Greta Komur-Thilloy et Urszula Paprocka-Piotrowska**. En s'interrogeant sur l'interconnexion entre les théories et les « didactisations » du discours rapporté (DR) les auteurs constatent que malgré les nouvelles approches concernant la reprise du dire fortement inspirées des théories énonciatives et/ou méta-énonciatives, la présentation du DR dans des manuels de langue et notamment dans des méthodes de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), subit le poids de la tradition grammaticale. Les informations dans des grammaires se limitent le plus souvent au tryptique canonique – discours direct (DD), discours indirect (DI) et discours indirect libre (DIL) – alors qu'il y a parmi des linguistes un accord sur une bien plus grande variété de formes : discours direct libre, formes hybrides, pour ne nommer qu'elles. L'analyse de cinq méthodes de FOS (chacune composée de deux niveaux), permet de voir de près la manière de présenter les contenus relatifs aux DD, DI et DIL dans des outils pédagogiques et de conclure que, d'une façon générale, rares sont encore ceux qui brisent la structure traditionnelle d'application et introduisent à l'intérieur des séquences pédagogiques quelques éléments apportés par la linguistique discursive.

16. Jacqueline Authier-Revuz, *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, t. 1-2, Paris, Larousse, 1995



Ce point de vue semble être partagé par **Robert Bouchard et Jean-Pierre Cuq** qui, dans leur contribution, notent une certaine réticence concernant la transposition des concepts et des outils discursifs par les élaborateurs des référentiels et les concepteurs de manuels.

Sans faire le point sur l'analyse du discours, les auteurs proposent une synthèse en fonction des intérêts, liés, des linguistes et des didacticiens.

En développant trois aspects de ces relations – l'état actuel des recherches en analyse des discours directement liées à l'enseignement et à l'apprentissage du français ; la transposition de l'approche discursive dans des ouvrages pré-pédagogiques comme le *CECRL* et les publications qui lui sont directement liées (en particulier les « Textes et références » et les « Référentiels ») et enfin, la façon dont deux méthodes d'enseignement du français récentes et novatrices, l'une de FLE et l'autre de FLS, font usage de ces connaissances théoriques, Jean-Pierre Cuq et Robert Bouchard concluent sur le fait que malgré les efforts des responsables de l'élaboration des référentiels quant à l'inscription des notions de l'analyse de discours dans la phase de conception, le produit fini, au niveau intermédiaire et tout particulièrement en direction des classes de langue n'en porte qu'une trace assez appauvrie. C'est pour effacer le sentiment d'une ambiguïté qui prédomine à ce niveau de la transposition, pour réunir la théorie à la pratique, autrement dit pour conquérir les praticiens avec les résultats des recherches portant sur l'enseignement des langues, accessibles aux praticiens, que le dialogue entre la linguistique du discours et la didactique des langues devrait, selon les auteurs, être renforcé.

## Linguistique de discours et acquisition des langues

La troisième partie de cet ouvrage traite des interrelations entre la linguistique du/des discours et l'acquisition des langues premières ou secondes, et aborde principalement l'apport des recherches en linguistique textuelle au domaine de l'acquisition.

Comme le rappelle Daniel Coste (1994)<sup>17</sup>, discours et acquisition ont donné lieu à de nombreux travaux en linguistique ou en psychologie. Les recherches en acquisition des langues (RAL), du moins certaines de ses écoles de pensée dans les traditions fonctionnaliste et interactionniste, se

17. Daniel Coste (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif, Hatier/Didier, 1994

sont penchées en effet sur la structuration du discours en L2 en faisant appel à des modèles d'analyse du discours, tels celui de la *quaestio* et du mouvement référentiel de Wolfgang Klein et Christiane von Steutterheim<sup>18</sup> ou encore celui de William Labov et Joshua Waletzky<sup>19</sup>. Les études qui s'inscrivent dans ce paradigme de recherche abordent deux niveaux d'analyse, la cohérence et la cohésion. Certaines s'attachent à décrire la construction dialogique du sens, d'autres des phénomènes discursifs de thématisation/topicalisation, de progression thématique ou encore d'implication.

Les trois contributions qui suivent témoignent de la façon dont des concepts relevant de l'analyse de discours peuvent être employés dans les RAL. Elles portent sur l'acquisition d'une L1 ou d'une L2 dans une optique interactive ou fonctionnelle. Elles examinent le développement de la compétence discursive et de la compétence d'interaction. Cette dernière est l'objet d'étude de la première contribution.

**Evelyne Pochon-Berger et Simona Pekarek-Doehler** s'intéressent au concept de compétence interactionnelle, qui a gagné le statut de compétence de base si l'on se réfère au *CECR*. Cependant, la notion y est mal définie et les descriptifs, largement sous-spécifiés. De plus, des critères opérationnels pour son évaluation font toujours défaut. Les auteures rappellent des travaux en analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique et des recherches interactionnistes qui ont permis de mieux cerner les pratiques interactives, et se proposent d'apporter un éclairage sur la nature de la compétence d'interaction en L2 et son développement, à partir d'une étude pseudo-longitudinale en français L2.

Evelyne Pochon-Berger et Simona Pekarek-Doehler s'attachent tout d'abord à définir la compétence d'interaction. Puis elles discutent l'opérationnalisation de cette notion à travers une étude comparative portant sur la gestion du désaccord chez deux groupes d'apprenants de niveaux intermédiaire et avancé. Les résultats montrent des différences systématiques

18. Wolfgang Klein et Christiane von Steutterheim, « Text structure and referential movement », *Sprache und Pragmatik*, 22, Lund, p. 1-32, 1991

19. William Labov et Joshua Waletzky, « Narrative analysis: oral versions of personal experience », in : J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, Seattle : U. of Washington Press, p. 12-44, 1967. Reprinted in *Journal of Narrative and Life History* 7, p. 3-38, 1997.

dans les ‘méthodes’ de réalisation de cette activité sociale particulière. Les auteures constatent chez les apprenants avancés une diversification des moyens linguistiques, l’émergence de nouvelles ressources interactionnelles ayant trait à l’organisation séquentielle des activités, ainsi qu’une complexification du travail argumentatif visant à étayer le désaccord.

La compétence d’interaction en L2 implique ainsi le développement de méthodes d’accomplissement d’actions conjointes, avec le langage comme ressource centrale, méthodes qui ne sont pas simplement transférées de la L1 et étoffées par des ressources linguistiques en L2, mais qui sont recalibrées au cours de l’appropriation.

**Monique Lambert et Christiane von Stutterheim** se penchent sur les principes sous-tendant les organisations textuelles à partir d’études comparatives de récits et d’argumentations chez des locuteurs natifs et des apprenants avancés de L2.

Les études empiriques portent d’abord sur le traitement oral de séquences narratives et argumentatives en L2 et sur la production écrite de ces deux types de textes, à partir de tâches de traduction consécutive, de résumé et de restitution d’un même document sonore. La complexité relevée dans les démarches argumentatives et la relative aisance du traitement des faits présentés en séquence se manifestent en L2 aussi bien en compréhension qu’en production.

Se basant sur des études montrant l’influence des ressources grammaticales sur les choix opérés par les locuteurs pendant le processus de production langagière, les auteures présentent par la suite une méthodologie qui permet de tester l’usage des moyens grammaticalisés en L2 et de les comparer à ceux des natifs des langues source et cible. L’examen des récits des natifs anglophones, germanophones et francophones montre l’impact de ces moyens dans chaque langue sur la sélection des informations relatives au temps, à l’espace, aux entités et aux événements et sur leur intégration dans un texte cohérent. Ces catégories grammaticales exercent un filtre conceptuel jusqu’à des stades très avancés en L2 : les apprenants francophones et germanophones de l’anglais, bien qu’ayant acquis les moyens formels de la LC, tendent à conceptualiser et organiser les contenus informatifs selon les principes de leur L1.

La même méthodologie a été appliquée à l’analyse de textes argumentatifs, écrits par des natifs germanophones, arabophones et russophones et

des apprenants L2 arabophones et russophones de l'allemand. Les résultats montrent là aussi des variations importantes d'une langue à l'autre dans les modes de gestion de l'information et l'influence de ces spécificités macro-organisationnelles sur les moyens adoptés en L2.

La dernière contribution de ce chapitre est consacrée à l'acquisition L1 de la langue des signes française (LSF). L'étude de **Marie-Anne Sallandre et Camille Schoder** s'inscrit dans les recherches en acquisition infantile des langues des signes intégrant la dimension discursive et l'ensemble des paramètres corporels signifiants. Les auteures examinent le développement de la référenciation actantielle et spatiale dans les productions de deux enfants sourds de 8 ans, comparées à celles d'un adulte sourd. L'étude de l'acquisition de la référence en langue des signes (LS) fait ici appel au modèle sémiologique de Christian Cuxac<sup>20</sup> qui propose une typologie des structures de la LSF plaçant l'iconicité comme principe organisateur de la grammaire. Les analyses des données, recueillies à partir de stimuli visuels, ont porté sur les modes d'introduction, de maintien et de reprise des référents, et pour la référence spatiale sur l'expression du déplacement (codage de la trajectoire et/ou de la manière).

Les résultats montrent des différences notables entre enfants et adulte sourds dans la construction du récit et la progression référentielle en ce qui concerne le point de vue (interne ou externe) adopté sur l'actant et les pointages utilisés. Cependant les deux types de locuteurs mobilisent les mêmes types de moyens pour (ré)introduire et maintenir des référents, à savoir respectivement des signes lexicaux et des transferts. En ce qui concerne la référence spatiale, les enfants comme l'adulte expriment la trajectoire et la manière du déplacement, mais les enfants sourds choisissent souvent d'exprimer le déplacement par un seul procès, alors que l'adulte réalise des patrons de transferts systématiques et fait des réponses plus détaillées.

20. Christian Cuxac, « La Langue des Signes Française. Les voies de l'iconicité », *Faits de langue* 15/16, Paris, Ophrys, 2000.

## Didactique des langues, acquisition des langues et linguistique de discours

L'axe ultime de ce volume voudrait engager un questionnement permettant l'interaction entre les trois disciplines considérées : Comment la didactique des langues peut-elle être le pivot de la rencontre entre ces différents domaines des sciences du langage ? Si en théorie la didactique et l'acquisition des langues reconnaissent l'intérêt de l'analyse de/du/des discours, qu'en est-il en pratique ? Et à l'inverse, si le but de tout être humain est celui de communiquer (comprendre et produire du discours cohérent), comment faire appel à des concepts théoriques difficilement didactisables dans le but d'aider à acquérir une langue donnée ? Quels sont les apports possibles des recherches en acquisition des langues et en analyse textuelle/du discours au domaine de la didactique ? En quoi les travaux dans ces domaines peuvent-ils aider un enseignant de langue ? Si la classe de langue est le théâtre de préoccupations linguistiques, psycho-linguistiques et praxéologiques, comment la didactique peut-elle en faire un observatoire du langage en construction ?

L'analyse conjointe de ces trois disciplines invite donc à se demander comment les théories linguistiques et acquisitionnelles alimentent les pratiques de classe et s'alimentent en retour de ces pratiques et des productions des apprenants en contexte guidé.

**Jean-Paul Narcy-Combes** livre des éléments de réponse en partageant ses réflexions sur la façon dont s'est construit un ouvrage consacré à l'enseignement des langues à distance<sup>21</sup>. En passant en revue cinq chapitres aux thématiques directement liées à la didactique des langues, à savoir le langage, les processus d'apprentissage d'une « langue », l'apprenant, l'enseignant et enfin les dispositifs à distance, l'auteur explicite les champs théoriques auxquels ils se réfèrent et justifie les références proposées ainsi que les limites de leur pertinence, pour postuler finalement que chaque théorie donne un éclairage particulier sur un objet complexe, éclairage dont il peut être opportun de vérifier la validité pratique. La nécessité de la rencontre entre la recherche et le terrain amène l'auteur à proposer des

21. Jean-Claude Bertin, Patrick Gravé & Jean-Paul Narcy-Combes, *Second-language distance learning and teaching: theoretical perspectives and didactic ergonomics*, IGI Global, USA, 2010

constructions pédagogiques (dispositifs ou tâches) qui devraient être soumises à une validation plus ou moins expérimentale (recherche-action, pratique réflexive).

La classe de langue constitue ainsi le théâtre de préoccupations linguistiques et psycholinguistiques et devient un nouvel observatoire du langage en construction où la didactique des langues est vue sous un angle plurilingue. Cette idée est directement liée à une autre que prône l'auteur, à savoir celle de la complémentarité dans les équipes de recherche qui permettrait à la didactique des langues de devenir un pivot de la rencontre entre les différents domaines des sciences du langage, en offrant un cadre dans lequel tester la validité et la complémentarité des différentes théories dans un travail collaboratif. Mais pour que les résultats de recherches sur les questions de l'enseignement des langues puissent réellement répondre aux problèmes relatifs à l'enseignement-apprentissage, il faut encore qu'ils soient accessibles aux enseignants, ce qui pose, comme le note l'auteur, le problème de la vulgarisation.

Un autre obstacle au dialogue entre chercheurs et praticiens, observé par Jean-Paul Narcy-Combes, qui empêche une réelle validation des dispositifs et des tâches, dont la nature reste hypothétique, est celui qui provient de la gestion des carrières. En effet, l'auteur conclut par le constat regrettable que bien que quelques équipes pluridisciplinaires en sciences du langage existent en France, elles sont encore largement dominées par la recherche en FLE, car la gestion des carrières ne favorise pas les rapprochements entre les langues.

En adoptant une visée très proche, celle d'une collaboration forte entre formateurs sur le terrain (connaissance fine du public et de ses besoins) et chercheurs (apports théoriques), **Brigitte Garcia, Françoise Leclerc et Marie Perini** soulignent le déficit actuel dans l'enseignement de la langue des signes française (LSF). Pour remédier à ce problème, les auteures proposent une contribution à la construction d'une didactique du français écrit pour les adultes sourds, se basant sur les compétences langagières et métalangagières développées en LSF par ces apprenants. Or, une telle construction ne peut se faire, aux yeux des trois auteures, sans le concours conjoint de travaux en acquisition des langues étrangères, en didactique de la LSF, en didactique du français écrit pour les sourds et en linguistique (analyse contrastive français-LSF, analyse des écrits des sourds). Tout comme dans la contribution précédente, la didactique joue ici un rôle de

pivot, s'enrichissant des autres disciplines. Sur la base d'une expérience empirique, questionnée et alimentée par les trois disciplines évoquées et leurs imbrications, les auteures tentent de répondre à un certain nombre de questionnements clés : quel rôle joue la LSF dans une pédagogie qui ne repose pas sur la traduction ? Quelles sont les voies d'apprentissage de l'écrit, si elles ne passent pas par le décodage graphophonologique ? En quoi le public sourd est-il comparable aux apprenants entendants du français langue étrangère et quel est le poids de ses spécificités linguistiques, cognitives et sociales ? Pour répondre à ces questions, les trois auteures proposent des pistes pour l'analyse et la compréhension des difficultés et lacunes des sourds à l'écrit, afin de doter la discipline d'outils pratiques et théoriques améliorant l'offre de formation auprès de ce public.

La nécessité de poursuivre le dialogue entre les approches théoriques, les prescriptions institutionnelles et les pratiques du terrain constitue également le point central de la contribution de **Catherine Felce**. Si l'auteure reconnaît, elle aussi, que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (LE ou L2) dans le système éducatif français a subi depuis la dernière décennie des mutations importantes suite à l'adossement des programmes officiels aux préconisations du *CECRL*, elle partage également le triste constat que la réflexion métalinguistique et la progression grammaticale dans les pratiques de classe comme dans la culture évaluative des orientations communicatives demeurent marquées par la description de la langue en tant que système. En analysant l'allemand L2, où les phénomènes syntaxiques liés à la position seconde du verbe fléchi dans l'énoncé assertif sont généralement présentés en référence à la linguistique descriptive et laissent de côté les aspects liés à la cohérence textuelle et à l'importance communicative des éléments préverbaux placés en tête, Catherine Felce remarque que les présentations grammaticales scolaires se contentent de décrire des organisations syntaxiques et ne se soucient pas d'évoquer une organisation informationnelle sous-jacente à la linéarisation de surface. D'autre part, l'auteure note que les contraintes syntaxiques liées au placement verbal sont « enseignées » dès la première année d'apprentissage alors que des travaux en acquisition des langues secondes (RAL) ont montré que l'acquisition d'un ordre des mots spécifique à l'allemand relevait de stades avancés et qu'un enseignement précoce de ces structures ne pouvait infléchir la hiérarchie mise en évidence à partir de travaux en acquisition non guidée. Sans opposer la progression linguistique suivie par les enseignants de LE à un ordre d'acquisition naturel décrit par les

chercheurs en RAL, ni vouloir abandonner toute description linguistique nécessaire à l'appréhension du fonctionnement des unités entre elles, l'auteure propose une approche didactique qui prend en compte le travail cognitif des apprenants à un niveau donné de leur apprentissage, tout en permettant d'associer à la manipulation des formes de la langue la valeur fonctionnelle de ces éléments en discours. Une telle approche croisée permettrait, selon l'auteure, de prendre en compte le fait que certaines procédures de traitement ne sont pas immédiatement accessibles aux apprenants et de considérer la L2 comme un véritable outil de communication.

Les trois contributions précédentes pensent la didactique comme un socle sur lequel repose le dialogue entre les trois disciplines. En effet, elle s'inspire, comme nous l'avons vu dans la contribution de Jean-Paul Narcy-Combes, d'une réflexion nouvelle dans l'enseignement des LE, vu sous un angle plurilingue, comparatiste où le langage est en construction permanente. Ce constat nous paraît d'autant plus pertinent que les études sur le bilinguisme et sur l'analyse de l'interaction dans ses liens avec l'acquisition (Lüdy et Py, 1986<sup>22</sup>) ont démontré que la L1 influence la construction des compétences en L2, dont les productions portent les traces de marques transcodiques, souvent, encore, considérées comme la manifestation d'une incompétence.

Une fois de plus, **Fouziya Kasmi** note un décalage entre les consignes en vigueur dans les textes officiels, encourageant un travail comparatif entre les langues, et les pratiques de classe. En analysant un corpus correspondant à 50 heures d'observation dans deux écoles de langues, elle constate que les alternances codiques représentent un moyen particulier, voire privilégié, de l'appropriation grâce à la création d'un double niveau énonciatif inhérent aux situations d'apprentissage en classe de langue étrangère. Elles éclairent le rôle de certains déroulements interactionnels, tels que les va-et-vient entre les focalisations sur le contenu ou la forme, et l'auteure démontre que les passages d'une langue à l'autre reflètent les structures organisationnelles de l'interaction et le positionnement des interactants.

Fouziya Kasmi observe comment, dans l'apprentissage de la langue arabe par des adultes francophones de niveau débutant, ainsi que dans l'apprentissage du français par de jeunes chinois et allemands débutants et intermédiaires, le partage des langues crée un double niveau énonciatif. Le

22. Georges Lüdi & Bernard Py, *Être bilingue*, Berne, Lang, 1986.



but est de repérer à travers les exemples, quels participants à l'échange ont recours à ces alternances codiques, à quels moments, dans quels contextes, pour en vérifier les finalités ou enjeux didactiques, acquisitionnels et discursifs. L'auteure conclut sur l'importance et la complexité du dialogue métacommunicatif et métalinguistique qui représente un moyen efficace de gestion des discours en classe, sa visée restant en priorité l'apprentissage et l'acquisition.

Pour clore ce chapitre et apporter une touche finale à l'exploration des liens entre discours, acquisition et didactique, la contribution d'**Ewa Lenart** propose une réflexion sur l'apprentissage précoce et considère les apports possibles de la recherche en acquisition du langage (L1) aux pratiques pédagogiques visant à développer une compétence discursive en L2 chez l'enfant.

L'auteure s'intéresse à la mise en œuvre d'un des scénarios curriculaires envisagés par le *CECR*, à savoir « l'apprentissage d'une communication orale élémentaire et un contenu linguistique nettement prédéfini » dans une LE (*CECR*, p. 130). Après un premier aperçu linguistique sur les différents aspects de l'acte de discours et les procédés nécessaires à la cohésion textuelle, l'auteure mentionne les différentes définitions de la compétence discursive dans le domaine de la didactique. Puis elle fait appel à des travaux d'inspiration socio-cognitiviste sur l'acquisition de la compétence discursive en LM, afin de considérer la variable de l'âge et de la maturation cognitive dans l'apprentissage d'une LE et de mieux prendre en compte les ressources linguistiques et cognitives de l'enfant entre 6 et 11 ans.

Ewa Lenart s'interroge enfin sur les moyens de créer en milieu scolaire les conditions optimales pour la mise en œuvre d'une compétence discursive en LE. Il s'agit selon elle d'organiser la progression en termes de compétences associées à des contenus linguistiques prédéfinis en prise directe avec l'univers des enfants, et de procéder en allant de la compréhension de textes (albums de jeunesse) vers une production orale autonome. L'auteure préconise également le recours aux jeux, qui favorisent un début de production orale dialoguée.

## En guise de conclusion...

Le rapprochement des diverses perspectives prises en considération dans le présent volume renforce, nous semble-t-il, la richesse d'une réflexion qui s'attache à réfléchir au dialogue au sein des sciences du langage et à sa périphérie suivant une perspective interdisciplinaire. À la lumière des apports récents et des perspectives actuelles qu'apportent les réflexions sur l'articulation entre linguistique de discours, acquisition et didactique, cette dernière s'affirme dans une démarche de construction du sens qui se fait par la confrontation d'un locuteur, d'un contexte (la situation, les pratiques de production et de la compréhension,) et d'un destinataire, éléments qui conditionnent la mise en forme et les modalités de communication.

C'est ainsi qu'on en arrive à observer que la prise en compte de l'apparition et du développement des théories discursives, des diverses formes de communication, l'inscription de ces formes dans des genres de discours, la réflexion comparatiste des langues, des genres et des cultures contribuent également à repenser la didactique à l'aune d'anciennes interrogations qui méritent d'être renouvelées : celle des concepts théoriques d'abord, de la transposition des connaissances théoriques aux méthodes et manuels de l'enseignement, de la transformation d'un appareil conceptuel en compétences et celle de la considération des publics concernés.

De même, les études acquisitionnelles sont à même d'enrichir la réflexion didactique sur le versant de l'apprentissage. Nous nous garderons toutefois d'évoquer la nécessité d'appliquer une quelconque théorie particulière de l'apprentissage, ou de transposer tels quels les résultats des RAL à l'enseignement des langues. Il serait en effet présomptueux ou vain de penser que l'on puisse influencer directement le procès d'appropriation de l'apprenant. Comme le rappelle Daniel Véronique<sup>23</sup>, « l'apprenant développe une démarche d'appropriation linguistique qui ne peut qu'être difficilement la copie fidèle d'une structuration unilatérale et linéaire du matériau d'enseignement » (p. 34).

Ce que peuvent faire en revanche les RAL, c'est améliorer la formation des enseignants, comme l'ont souligné certains auteurs de ce volume, afin de mieux prendre en compte les besoins et les fonctionnements langagiers des apprenants et intervenir à bon escient dans le processus d'acquisition.

23. Daniel Véronique, « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 23, 2005, p. 9-41.

Elles devraient également permettre de revoir les progressions d'enseignement et les référentiels en les adaptant davantage à la réalité et au rythme de l'acquisition, et de mettre en place des progressions d'enseignement qui soient plus en adéquation avec les séquences de développement des apprenants, du moins celles qui ont été amplement explorées jusqu'à présent (par exemple : temps/aspect, négation en français L2). Les RAL peuvent aussi alimenter la réflexion sur la conception d'outils didactiques telles que les grammaires pédagogiques, en se basant sur la variété des moyens – lexicaux, pragmatiques et morphosyntaxiques – employés par les apprenants pour l'expression de certaines notions ou fonctions du langage.

Enfin, les RAL pourraient élargir leur spectre d'investigation trop souvent axée sur la production orale, et s'enrichir des recherches en didactique des langues, en considérant les nombreux travaux sur les processus de compréhension écrite et les modes de production écrite en classe de langue<sup>24</sup>. Nous rejoignons donc Daniel Coste<sup>25</sup> sur la question de l'apport de ces pratiques de l'écrit à l'acquisition de la langue, qui n'est pas abordée de front dans les recherches acquisitionnelles.

Si les diverses contributions ont bien mis en avant la nécessité et les intérêts d'un dialogue entre les trois disciplines, il est aussi apparu, presque à chaque fois, qu'outre cette rencontre, c'est plus généralement la mise en relation étroite entre recherche et pratique qui mérite d'être développée. Au cœur de cette discussion se situent des concepts perçus non pas exclusivement comme le résultat d'un accomplissement intellectuel, mais également, et surtout, comme une réflexion permettant de transformer un appareil conceptuel en compétences.

Pour appréhender ce changement dans des pratiques d'enseignement, et dans la conception de la recherche et l'appréhension de ses résultats portant sur l'acquisition et l'enseignement des langues, il nous semble ainsi indispensable d'avoir une perspective non pas monolingue et monodisciplinaire, qui considère la langue comme un simple système de formes linguistiques avec des traces visibles en surface, mais au contraire

24. Voir par exemple Robert Bouchard, « De l'oral à l'écrit en français langue étrangère : Les procédés d'intégration discursive », in : Bernard Py (éd.), *L'acquisition d'une langue seconde – Quelques développements théoriques récents*, Bulletin suisse de linguistique appliquée 59, p. 103-125, 1994 ; Jean-Pascal Simon et Francis Grossmann (éds), *Lecture à l'université, langue maternelle, seconde et étrangère*, Bern, Peter Lang, 2004

25. Daniel Coste (éd.), « L'acquisition en classe de langue », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, 2002

plurilingue et interdisciplinaire, permettant de considérer la langue comme un véritable outil de communication, avec le discours comme lieu de construction du sens. On peut en conclure, semble-t-il, que sous ce regard nouveau, encourageant le travail comparatif entre les langues sous un angle plurilingue, la didactique constitue un pivot s'enrichissant des autres disciplines.

Pour terminer cette présentation, nous formulerons notre enthousiasme devant l'actualité des contributions, la diversité des problématiques et des théories présentées, l'originalité des rapprochements et passages recherchés. Des terrains sont encore à explorer, notamment celui des interrelations entre linguistique du discours et acquisition des langues. Des questions restent en effet en suspens, comme celle de la comparabilité des travaux psycholinguistiques d'analyse du discours chez différents types de locuteurs avec des travaux en linguistique textuelle, ou encore celle de l'influence des descriptions qui se dégagent des études acquisitionnelles concernant la construction du discours en LM et LE sur les recherches en linguistique discursive.

Plus que de proposer des réponses définitives, nous souhaitons que cet ouvrage soit une invitation à poursuivre les échanges et qu'il constitue une démonstration que les sciences du langage se sont mises à dialoguer...

Enfin, nous exprimons notre gratitude à tous ceux sans qui ce volume n'aurait pas vu le jour. Nous pensons tout d'abord aux auteurs des articles, ainsi qu'aux collègues et à toutes les personnes qui ont participé d'une manière ou d'une autre à la conception de cet ouvrage. Nos remerciements vont à l'Institut de recherche en langues et littératures européennes (ILLE) et tout particulièrement à son comité de direction, les Professeurs Peter Schnyder et Frédérique Toudoire-Surlapierre pour le soutien et l'intérêt qu'ils ont accordé à nos travaux. Nous remercions également notre amie, la Professeure Marzena Watorek, pour ses précieux conseils concernant la préparation de ce volume et Cécile Wolff, Ingénieur d'études chargée des publications, pour son minutieux travail de relecture et de mise en forme.