



Apprendre une langue en communiquant...Interlangue et communication exolingue/endolingue en contexte

Evelyne Rosen-Reinhardt

► To cite this version:

Evelyne Rosen-Reinhardt. Apprendre une langue en communiquant...Interlangue et communication exolingue/endolingue en contexte . Sciences cognitives. Université Paris 10, 2001. Français. NNT : . tel-01598955

HAL Id: tel-01598955

<https://hal.univ-lille.fr/tel-01598955>

Submitted on 4 Oct 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.

.

UNIVERSITÉ DE PARIS X - NANTERRE
U.F.R. DE LITTÉRATURE, LANGAGES ET PHILOSOPHIE

THÈSE

pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS X

Discipline : SCIENCES DU LANGAGE

présentée et soutenue publiquement

par

Évelyne ROSEN

APPRENDRE UNE LANGUE EN COMMUNIQUANT...
INTERLANGUE ET COMMUNICATION
EXOLINGUE/ENDOLINGUE
EN CONTEXTE

Soutenue le 7 décembre 2001

Directeur de thèse :

Monsieur le Professeur Rémy PORQUIER

Membres du jury : Francine Cicurel (Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle), Daniel Coste (ENS Fontenay Saint-Cloud et Lyon), Bernard Py (Université de Neuchâtel), Anne Trévisse (Université Paris 10), Rémy Porquier (Université Paris 10)

À mes parents

Remerciements

Je tiens à dire “Merci !” à tous les co-constructeurs de cette thèse :

- À Rémy Porquier pour sa générosité, ses remarques et son attitude toujours constructives ;
- À Bénédicte Héberlé-Dulouard pour sa rigueur méticuleuse et son enthousiasme réconfortant ;
- Aux enseignants qui ont bien voulu se prêter au jeu des simulations, en Chine et en France : Valérie Pautou, Ingrid Liu, Emmanuel Passas, Laurent Foechterlern et Anne-Laure Foucher ;
- À mes collègues des groupes de recherche Jan Comenius, JaCoB et DELCA, pour les discussions menées avec passion et courtoisie ;
- À mes amis, parfaits dans les rôles de critiques intransigeants, qui se reconnaîtront, en creux ou en plein, dans la version définitive : Daniel Véronique, Philip Minns, Nathalie Auger, Valérie Labidoire, Frédérique Sitri et Florence Lefevre ;
- À mes amies de toujours, Aurélia Ducerf et Anne-Laure Samitier ;

- Au Dr Claus Reinhardt MD MA, pour son soutien sans faille tout au long de cette aventure doctorale...

VOLUME I

Remerciements	2
Introduction générale	8
Première partie : statut, place et rôle des notions d’Interlangue et de communication exolingue/endolingue en sciences du langage.....	17
Introduction de la première partie.....	18
Chapitre 1. L’Interlangue au cœur de l’évolution d’une discipline	20
1.1. <i>Un ancrage dans les comparaisons inter-langues.....</i>	<i>21</i>
1.2. <i>Théorie générativiste de Chomsky : point de référence d’une discipline</i>	<i>31</i>
1.3. <i>Émergence de la notion d’Interlangue</i>	<i>36</i>
1.4. <i>Trois facettes de l’Interlangue, compétence de communication non native.....</i>	<i>57</i>
1.5. <i>Conclusion du chapitre 1</i>	<i>72</i>
Chapitre 2. L’Interlangue dans une dynamique de communication exolingue/endolingue	76
2.1. <i>Modèle(s) psychologique(s) d’apprentissage des langues</i>	<i>77</i>
2.2. <i>L’Exolingue, sésame notionnel</i>	<i>86</i>
2.3. <i>Perspectives et outils d’analyse de la communication exolingue/endolingue</i>	<i>110</i>
2.4. <i>Conclusion du chapitre 2</i>	<i>132</i>
Chapitre 3. Les enjeux d’une approche pragmatique des notions d’Interlangue et d’Exolingue.....	135

3.1. Une approche pluridisciplinaire de la communication : la pragmatique des interactions	136
3.2. Le concept d'action.....	140
3.3. Structuration hiérarchique-séquentielle des interactions.....	162
3.4. Conclusion du chapitre 3.....	179
Conclusion de la première partie	181
Transition : Du lien entre linguistique, didactique et recherche en acquisition des langues.....	183
Deuxième partie : Interrelations entre situations/contextes/ activités et recueil de corpus.....	185
Introduction de la deuxième partie	186
Chapitre 4. Interrelations entre situation et activité : l'activité de simulation dans trois situations d'enseignement/apprentissage.....	187
4.1. Clarification terminologique : la description du terrain d'étude.....	188
4.2. Situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère	201
4.3. Situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère sur objectifs de spécialité.....	208
4.4. Situation d'enseignement/apprentissage du français langue maternelle sur objectifs de spécialité.....	222
4.5. Conclusion du chapitre 4: situations d'enseignement/apprentissage et évolution du projet de recherche.....	230
Chapitre 5. Entre situation et contexte : les profils d'apprenants, en milieux hétéroglotte et homoglotte.....	235
5.1. Caractéristiques des profils d'apprenants en milieu hétéroglotte.....	236
5.2. Caractéristiques des profils d'apprenants en milieu homoglotte.....	279

5.3. Synthèse sur les profils des apprenants français et conclusion du chapitre 5	300
Chapitre 6. Recueil et transcription du corpus.....	303
6.1. Projet exploratoire de simulation globale	304
6.2. Le projet définitif : la réalisation de simulations fonctionnelles	308
6.3. La réalisation de simulations en milieux hétéroglotte et homoglotte .	312
6.4. Système de codage des transcriptions.....	314
6.5. Conclusion du chapitre 6.....	319
Conclusion de la deuxième partie.....	320
Transition : du lien entre recherche et enseignement	323
Troisième partie : Analyse hiérarchique – séquentielle de simulations en contexte.....	326
Introduction de la troisième partie.....	327
Chapitre 7. Mise en scène d'un événement de communication	330
7.1. Expression de la subjectivité et construction identitaire	331
7.2. Reconnaissance et accréditation des identités.....	356
7.3. Négociation du thème d'ouverture	360
7.4. Conclusion du chapitre 7	363
Chapitre 8. Organisation de l'action et contrôle cognitif – stratégies d'apprenants et stratégies d'enseignants.....	367
8.1. Stratégies d'apprenants	368
8.2. Stratégies d'enseignants	393
8.3. Conclusion du chapitre 8.....	406

Chapitre 9. Quelle(s) norme(s) en communication exolingue/endolingue ? Esquisse d'une typologie des séquences latérales	412
9.1. Séquences latérales à objectif phonétique	413
9.2. Séquences latérales à objectif morphosyntaxique	418
9.3. Séquences latérales à objectif orthographique : facultatives ou obligatoires ?	420
9.4. Séquences latérales à objectif lexical	424
9.5. Séquences latérales obligatoires à objectif de cohérence pragmatique	432
9.6. Conclusion du chapitre 9	439
Conclusion de la troisième partie	445
Transition : précisions sur la démarche d'exposition.....	447
Quatrième partie : Mise en perspective théorique des résultats et conclusion générale	448
Brève introduction à la quatrième partie	449
Chapitre 10. Bilan de la structuration hiérarchique séquentielle des interactions : des microstructures aux macrostructures conversationnelles.....	450
10.1. Contrat de communication et réalisation du but "présenter la voiture du futur"	451
10.2. Contrat didactique et réalisation du but "enseigner/apprendre" : première approche sous l'angle de trois activités	470
10.3. Réalisation du but "enseigner/apprendre" dans des dynamiques de communications exolingue et endolingue	476
10.4. Apprendre en communiquant ?	492
Conclusion générale : retour sur un parcours de recherche	516
Bibliographie	526

Index des auteurs (cités ou mentionnés)	554
Récapitulatif des sigles utilisés dans la description du corpus.....	560
Index des tableaux	561
Index des figures	565
Index des extraits de corpus analysés	567
Index des notions et occurrences les plus fréquentes.....	568
Annexes	583
Annexe A : Questionnaire type.....	584
Annexe B : Supports utilisés dans les situations d’enseignement/apprentissage du corpus.....	585
Annexe C : Transcriptions du corpus	591
Table des matières	658

« Thackeray. Vous connaissez Thackeray ? Th...Th...C'est bien comme cela qu'ils prononcent ? Hein ? Thackeray ? C'est bien cela ? C'est bien comme cela qu'on dit ? »
Il l'avait agrippée et la tenait toute entière dans son poing.

Nathalie Sarraute, *Tropismes*.

Introduction générale

Le présent travail est une contribution au débat sur ce qui est dogme pour les uns et chimère pour les autres : apprendre une langue en communiquant. Le goût de la polémique n'a pas guidé le choix de cet objet d'étude, tant s'en faut ; nous ne prendrons d'ailleurs position dans la discussion qu'au terme d'une recherche qui va nous permettre de mettre à plat les enjeux, de cerner les lieux de tension entre courants de recherche et de mesurer les acquis dans le domaine tout en ne négligeant pas les zones d'incertitude.

L'intérêt pour cette problématique est né d'un itinéraire personnel de recherche amalgamant pratiques universitaires aux USA et en France et d'une expérience professionnelle dans l'enseignement du français (langue étrangère et langue maternelle). Nous allons brièvement retracer les grandes lignes, dans la mesure où ces expériences ont alimenté, de manière complémentaire, l'élaboration du projet de recherche doctorale, notamment en ce qui concerne le choix de la classe de langue comme lieu privilégié d'étude.

« Apprendre en communiquant ! »¹ : cette règle d'action résume assez bien la doctrine communicative d'enseignement/apprentissage des langues en vigueur à *Carthage College*, l'Université américaine où nous avons effectué, en 1993-1994, nos

¹ Py (1990 : 81) éclaire ce précepte de la manière suivante : « Pendant longtemps, la didactique des langues étrangères s'est donné la maxime suivante : "apprendre pour communiquer". En d'autres termes, il s'agissait d'enseigner d'abord le fonctionnement interne de la langue, puis de mettre en application les connaissances acquises dans des exercices de communication. Ensuite, on a changé de maxime, et il s'est agi d'"apprendre en communiquant". [...] Du même coup, le statut de la composante cognitive de l'apprentissage a été considérablement modifié : centrale autrefois, elle est devenue adventice dans les méthodes communicatives. On a admis que l'élève construisait lui-même par induction, et de manière pour ainsi dire inconsciente, la compétence linguistique dont il avait besoin pour communiquer ».

premiers pas de chercheur. Amenée à effectuer un mémoire de Mastère dans le département des sciences de l'éducation, nous avons alors choisi d'explorer le lien entre acquisition des langues et didactique, en l'occurrence l'impact de l'approche communicative sur la fossilisation de l'Interlangue² d'apprenants américains, de niveaux débutant à avancé. Tout à fait satisfaisante et conforme au cadre universitaire dans lequel elle avait été entreprise, cette étude nous a révélé, d'une part, les difficultés et les limites d'une démarche consistant à mener de front recherche en acquisition des langues et évaluation d'une méthode d'enseignement³, et d'autre part l'intérêt et la pertinence de la notion d'Interlangue. C'est sur cette notion que nos études ultérieures (un D.E.A. en sciences du langage en 1995 et la présente recherche depuis lors) ont été fondées, sous la direction de Rémy Porquier, à l'Université de Paris X – Nanterre. Au fil de ces travaux, de colloques et de séminaires de recherche⁴ auxquels nous avons participé, s'est néanmoins immiscé un doute quant à l'univocité de cette notion opératoire. Pour en comprendre les causes, il nous a été nécessaire de mettre en question l'adéquation de la formation américaine reçue aux pratiques et enjeux universitaires français. Un premier paradoxe (très clairement explicité par Véronique, 1983) apporte un éclairage particulier sur la question : bien que l'appellation commode *Applied Linguistics* – dont se recommandait notre première section de recherche – ne prenne en charge qu'une phase particulière des rapports entre linguistique et didactique aujourd'hui révolue (où linguistique appliquée et didactique des langues étaient souvent synonymes), elle a néanmoins perduré et s'est répandue hors des États-Unis sans pour

² Définir l'Interlangue n'est pas chose aisée : le chapitre 1 sera d'ailleurs consacré à la mise en regard des définitions successives qui en ont été données. Nous reprendrons ici, afin tout de même d'éclairer un lecteur peu accoutumé à cette notion, la description qu'en donnent Besse & Porquier (1984/1991 : 216) : « [...] la connaissance et l'utilisation "non-natives" d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non équilibré, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue-cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes ». Par fossilisation sont désignées les composantes linguistiques qu'un locuteur d'une langue maternelle particulière préserve dans son Interlangue, quels que soient son âge et les explications et instructions reçues dans son apprentissage de la langue étrangère (voir 1.3.2.3. et 1.3.3.2.).

Nous préférons ici le terme de *notion* à celui de *concept*, suivant en cela la définition qu'en donnent Dubois *et al.* (2001 : 330) : « [...] l'unité de pensée constituée d'un ensemble de caractères attribués à un objet ou à une classe d'objets, qui peut s'exprimer par un terme ou par un symbole ». La majuscule combine des rôles de mise en valeur – d'une notion importante – et surtout de distinction (par opposition à l'adjectif *interlangue*) (d'après Riegel, Pellat & Rioul, 1999 : 74-75).

³ Au sens de Besse (1995 : 101) : « Une méthode pourrait être plus précisément caractérisée comme un ensemble discursif raisonné, partant plus ou moins cohérent, d'hypothèses [...] visant à organiser les débuts de l'enseignement/apprentissage des L2 en une combinaison de techniques reproductibles [...] ». »

⁴ Nous faisons allusion ici aux groupes de recherches Jan Comenius, JaCoB (F.R.E./U.M.R. 7114 CNRS/Paris X) et DELCA (Université Paris III) et profitons de cette mention pour remercier de nouveau nos collègues et ami(e)s des discussions et débats menés avec passion et courtoisie, ayant nourri directement ou indirectement notre réflexion.

autant désigner les mêmes réalités⁵. C'est, selon nous, ce qui permet de comprendre pourquoi l'objet d'étude qu'est l'Interlangue est traversé par des enjeux qui le dépassent ; l'évocation de deux de ces enjeux sera l'occasion d'explicitier notre position dans un paysage scientifique complexe.

Un premier enjeu est constitué dans le débat, de nature épistémologique, sur les liens entre linguistique et didactique des langues étrangères (désormais DLE). Plusieurs positions y sont tenues. Une position militante consiste à refuser la mainmise de disciplines de références telles que la linguistique, les sciences de l'éducation ou la pédagogie pour revendiquer l'autonomie de la didactique des langues (Galisson, 1989) ; du fait de notre parcours, l'on comprendra aisément que cette position nous semble difficilement tenable. Une position consensuelle est, par ailleurs, occupée de différentes manières : « linguistique impliquée » (pour Roulet, 1972 et Bailly, 1984, cités par Besse 1985, ou pour Kahn, Porquier & Vivès, 1980), et même « linguistique interrogée » pour Besse (1985). Cette dernière appellation est la plus séduisante, à notre sens, dans la mesure où elle pose un dialogue entre la linguistique, non plus discipline de référence mais discipline ressource, et certaines des réalités de la classe de langue : « [...] la classe de L2 interroge la linguistique et la linguistique concourt (avec d'autres sciences) à l'interroger » (*id.* : 22).

La notion d'Interlangue, historiquement d'origine didactique, provient de questionnements sur l'enseignement/apprentissage institutionnel des langues (Porquier, 1986) : surgie à une période de crise de la « linguistique appliquée » à l'enseignement/apprentissage des langues, elle est de celles qui interroge précisément la linguistique (des théories structuralistes aux théories générativistes, de la psycholinguistique à l'ethnographie de la communication) et qui est informée par les différents courants interrogés (voir chapitre 1). Compte tenu de l'évolution de la notion d'Interlangue et de son recadrage dans une dynamique de communication, nous faisons ici le choix d'interroger la pragmatique (voir chapitre 3) : au niveau méthodologique, le modèle hiérarchique-séquentiel tel que synthétisé par Bange (1992a) permet, en effet, d'appuyer l'analyse sur les différents niveaux de l'interaction (micro- et

⁵ Véronique (1983 : 183) remarque que, dans la tradition française, l'on tend à distinguer « linguistique appliquée à l'enseignement des langues » et « didactique des langues » tandis que, par exemple, certains chercheurs allemands considèrent que l'*angewandte Linguistik* recouvre, entre autres, l'*Intersektionslinguistik* (psycho-, socio- et ethno-linguistique), la *Sprachlehrforschung* (étude scientifique de l'enseignement des langues) et les *Didaktik und Methodik der Sprach Unterrichts* (didactique des langues).

macrostructures conversationnelles), autorisant ainsi une entrée rigoureuse et cohérente dans le corpus en découpant les données sans pour autant biaiser l'analyse. En outre, cette perspective d'analyse pragmatique est particulièrement à même de mettre en lumière certains phénomènes communicatifs de la classe, notamment les conditions *a priori* de l'interaction – réciprocité des perspectives, des motivations et des images – et le rôle du contexte dans la co-construction de l'intercompréhension.

Un deuxième enjeu est constitué dans les liens entre recherche en acquisition des langues (désormais RAL) et linguistique d'une part, entre RAL et DLE d'autre part⁶. Pour la première de ces relations, la reconnaissance de la RAL dans et par les sciences du langage, en France, est ce qui fait problème : « cette sous-discipline y est méconnue », déplore Véronique (2000 : 391). La seconde relation n'est pas moins tendue. Objets et méthodes de recherche divergent sensiblement, et par surcroît les (mêmes) mots-clés utilisés par les acquisitionnistes et les didacticiens ne recouvrent pas les mêmes réalités (de Salins, 2000) – d'où la vigilance constante que nous tenterons d'exercer au fil de notre exposé pour définir un « glossaire » de l'usage des termes retenus (nous proposerons notamment au début du chapitre 4 une clarification terminologique avant de procéder à la présentation des situations dans lesquelles nous avons recueilli le corpus de l'étude). Des points communs forts unissent tout de même les deux disciplines. La notion d'Interlangue représente un bon exemple de leur intérêt commun et de leur collaboration parfois fructueuse (Py, 2000b : 400-401) :

« La RAL tend à donner à la notion d'interlangue une interprétation *substantialiste*, c'est-à-dire à représenter les connaissances de l'apprenant en L2 comme d'authentiques variétés de langue naturelle, susceptibles de descriptions linguistiques au sens usuel de l'expression. Or l'expérience didactique, particulièrement sensible à la multiplicité et à l'hétérogénéité des facteurs en cause, amène à tempérer l'optimisme d'une telle représentation [...]. Et à donner la préférence à une version *heuristique* de cette notion. Cette version consiste à postuler que l'apprentissage d'une langue, ainsi que la communication exolingue qu'elle permet se définissent tous deux par un effort vers la construction d'une sorte de rationalité et d'intelligibilité linguistique. Cet effort est un processus plus qu'un résultat, et l'interlangue se manifeste comme émergence d'une organisation fragile, faite d'une multiplicité hétérogène de microsystemes

⁶ Le numéro 120 des *Études de Linguistique Appliquée* (2000), sur lequel s'appuient ici nos commentaires, est précisément consacré au lien entre « didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition ».

instables. [...] La DLE est ainsi en quelque sorte un des *terrains* de la RAL, au sens où l'entendent les ethnologues ».⁷

Notre travail s'inscrivant à la croisée de ces disciplines, nous respecterons les conditions devant présider à leur dialogue effectif, telles que les formule Py (*id.* : 403), tout en les commentant et en les adaptant à notre projet dans ce qui suit :

1. « Tenir compte des différences inhérentes à ces deux disciplines, la première relevant de la raison pratique, la seconde de la raison scientifique ». La prise en compte de ces différences nous incitera à considérer la DLE comme un terrain d'étude et à seulement esquisser une possibilité d'intervention en classe dans la partie conclusive, à la différence de la démarche adoptée lors de notre Mastère en Éducation (Rosen, 1994). Autrement dit, le présent travail ne se targue d'aucune prétention interventionniste.

2. « Faire appel à la richesse de l'expérience didactique pour fournir des données et des interprétations, ainsi que pour situer les schématisations de la RAL dans le complexe extrêmement varié et hétérogène des phénomènes associés à la transmission des connaissances » : la mise en place d'une activité particulière – celle de simulation (voir chapitres 4 et 6) – pour le recueil de corpus, dans des situations et contextes d'enseignement/apprentissage aux spécificités propres (voir chapitres 4 et 5), est un dispositif à même de répondre à cette condition.

3. « Considérer la RAL pour ce qu'elle est, à savoir une démarche relevant de la linguistique, capable de produire des interprétations cohérentes mais partielles des phénomènes didactiques [...] » : le choix d'une analyse pragmatique – plus exactement de « pragmalinguistique » selon Bange – pour le corpus recueilli trace de fait l'un des parcours possibles dans l'interprétation des données.

Ainsi notre recherche s'ancre-t-elle principalement dans trois domaines : la linguistique (en interrogeant la pragmatique), la RAL (discipline relevant des sciences du langage et envisageant la notion d'Interlangue dans une perspective heuristique) et la didactique des langues (offrant le terrain d'étude, modelant le dispositif de recueil de corpus et fournissant certaines interprétations). Cette combinaison n'est pas originale en soi, mais elle est le reflet de constats qui fondent notre problématique et de prises de position qui orientent son traitement.

⁷ Le terme de terrain (*fieldwork*) a été proposé à la fin du XIXe siècle par Haddon, inaugurant de nouvelles pratiques de recherche ; il implique le déplacement du chercheur vers le groupe duquel il recueille les données, principalement des données orales (voir Mondada, 1998, sur les technologies dans la fabrication du terrain du linguiste).

L'autre facteur ayant influencé le projet de recherche est, comme nous l'annoncions précédemment, notre expérience professionnelle diversifiée dans l'enseignement du français.

Parallèle au parcours du chercheur, la première expérience de l'enseignante, fraîche émoulue de la Maîtrise de Français Langue Étrangère (Université Paris III – Sorbonne Nouvelle), s'est faite aux USA en qualité de *Teaching Assistant* : cela a été l'occasion d'éprouver la formation reçue et de saisir les différentes facettes d'une situation d'enseignement/apprentissage⁸ du français langue étrangère (désormais FLE). La suite de notre parcours professionnel nous a permis de découvrir d'autres situations d'enseignement/apprentissage :

- enseignement/apprentissage du FLE en France et en Chine,
- enseignement/apprentissage du français langue étrangère en contexte professionnel en France (industrie du pétrole) et en Chine (industrie automobile),
- enseignement/apprentissage du français langue maternelle en contexte professionnel en France (industrie du bâtiment).

Notre parti pris a été d'emblée de ne pas envisager ces situations de manière fermée, mais au contraire de dégager points communs et spécificités afin d'organiser l'enseignement/apprentissage du français en une combinaison de techniques reproductibles (pour paraphraser Besse 1985, cité à la note 3 de bas de page)⁹. D'où la volonté qui sous-tend notre démarche scientifique : étayer ces constats empiriques par une étude comparée de situations d'enseignement/apprentissage.

Itinéraire personnel de recherche et expériences professionnelles ont ainsi nourri la thématique de recherche. Du dogmatique « apprendre en communiquant ! » de l'approche communicative à l'américaine, nous arrivons, au terme de ce rapide parcours, à notre problématique-titre, plus modérée et ouverte : « Apprendre en

⁸ La différence entre situation et contexte d'enseignement/apprentissage, ainsi que la présentation des situations et contextes retenus, le choix de l'expression *milieu guidé*, etc. seront détaillées aux chapitres 4 et 5. Nous expliciterons également à cette occasion le choix des appellations et acronymes retenus : français langue étrangère (FLE), français langue étrangère sur objectifs de spécialité (FOS), français langue maternelle sur objectifs de spécialité (FmOS).

⁹ Nous précisons d'emblée que l'ensemble de ce travail, des commentaires et résultats, ne peut et ne doit être lu que dans une perspective particulière, **communicative**, de l'enseignement/apprentissage des langues.

communiquant... »¹⁰. L'hypothèse découlant d'une telle problématique doit, à notre sens, être décomposée en deux temps. Elle se fonde principalement sur ce qui est observable – les modalités de la communication – et adopte une réserve prudente sur la nature et la réalité de ce qui est appris :

1. les modalités et les enjeux de la communication diffèrent suivant les contextes d'enseignement/apprentissage,

2. les modalités de la communication exolingue/endolingue, en contexte, ne bâtissent pas des configurations¹¹ également favorables à l'apprentissage ; autrement dit, l'hypothèse ne porte pas sur ce qui est réellement appris (il aurait fallu pour cela concevoir une autre étude), mais sur les configurations et conditions préalables et nécessaires à l'apprentissage, déterminées dans et par la communication.

Cette hypothèse entraîne un faisceau de questions :

- La communication exolingue recouvre-t-elle les mêmes modalités, en contextes d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et du français langue étrangère sur objectifs de spécialité ?
- Quel est alors l'impact du contexte professionnel d'enseignement/apprentissage sur l'Interlangue, produit et instrument de la communication exolingue ?
- Quels mécanismes de la communication exolingue/endolingue une comparaison de configurations de la communication – entre locuteurs non natifs/natifs, entre locuteurs natifs/natifs –, enregistrées lors d'un même type d'activité, va-t-elle révéler ?
- Communications exolingue et endolingue vont être examinées en contexte : cet examen va-t-il confirmer l'existence d'un continuum entre configurations de la communication ? Le pôle endolingue est-il alors un idéal de la communication ?

¹⁰ Les points de suspension « marquent une interruption de la phrase, qui reste inachevée, en suspens, pour diverses raisons » (Riegel, Pellat & Rioul, 1999 : 90). Dans le cas présent, ils ouvrent la voie à la réflexion que nous allons scrupuleusement mener.

¹¹ Nous empruntons ici le terme de configuration (de la communication) à la terminologie informatique pour laquelle la configuration est « un ensemble organisé d'éléments » (*Le Nouveau Petit Robert*, 1996 : 438). Par ailleurs, les « modalités » de la communication sont à comprendre comme les « forme[s] particulière[s] d'un acte, d'un fait, d'une pensée, d'un être ou d'un objet » (*id.* : 1419).

Le travail qu'on va lire est présenté en quatre parties, dont la fonction dans l'économie interne de la recherche est différente.

La première partie est constituée d'un parcours de reconnaissance des notions qui fondent l'arrière-plan théorique de notre étude : dans le chapitre 1 sont spécifiés le statut, la place et le rôle de la notion d'Interlangue en sciences du langage et dans le chapitre 2 les spécificités de la communication exolingue/endolingue qu'elle permet. Le choix de la pragmatique – l'angle particulier sous lequel nous "interrogerons la linguistique" – repose sur trois raisons d'ordres différents et complémentaires (épistémologique, méthodologique et heuristique) qui seront exposées en détail dans le chapitre 3.

Ce cadre général une fois posé, la spécificité du terrain d'étude est explorée. Dans une recherche s'intéressant à la question de l'apprentissage dans/par la communication, le recueil de corpus apparaît en effet comme la pièce maîtresse du dispositif : comment choisir les situations, contextes et activités d'enseignement/apprentissage qui vont en déterminer la configuration ? C'est à cette question que répondent respectivement les trois chapitres qui composent la deuxième partie. Le chapitre 4, après une nécessaire clarification terminologique, présente à grands traits les caractéristiques des trois situations d'enseignement/apprentissage retenues : enseignement/apprentissage du français langue étrangère, du français langue étrangère sur objectifs de spécialité et du français langue maternelle sur objectifs de spécialité. Le chapitre 5 détaille les spécificités des profils d'apprenants mobilisés pour le recueil de corpus, en Chine et en France : une enquête, prise en charge par un traitement statistique, permet notamment de comparer les profils des apprenants chinois et français mobilisés. Le chapitre 6 explicite les questions méthodologiques inhérentes à un corpus recueilli *ad hoc* : est décrite la mise en place de l'activité de simulation ainsi que les principes ayant soutenu la construction du corpus, de la première version exploratoire (sous forme de simulation globale d'une entreprise automobile) à la version définitive (une simulation fonctionnelle d'un forum automobile sur *la voiture du futur*).

La troisième partie est consacrée à l'analyse du corpus ainsi recueilli : un éclairage, fourni par une analyse pragmatique, y est jeté sur les notions d'Interlangue et de communication exolingue/endolingue. L'analyse s'ouvre, au chapitre 7, sur la mise en scène de l'événement de communication particulier qu'est la simulation, puis se poursuit par une étude de deux niveaux intermédiaires de la structuration de l'interaction qui permettent de mettre en avant, au chapitre 8, organisation de l'action et

contrôle cognitif (avec un accent mis sur les stratégies d'apprenants et d'enseignants) et, au chapitre 9, le poids de la norme dans la communication exolingue/endolingue. Cette partie se conclut sur un examen critique des apports de la pragmatique à notre problématique.

La quatrième partie poursuit ce mouvement critique par une mise en perspective théorique des résultats, au chapitre 10 : après avoir passé à l'épreuve des théories établies les résultats engrangés dans la partie précédente, nous prenons finalement position dans le débat sur ce que recouvre le fait d'apprendre une langue en communiquant. Nous concluons en dégagant des perspectives de recherche dans les trois domaines qui informent notre travail : linguistique, didactique et recherche en acquisition des langues.

Première partie :
statut, place et rôle des
notions d'Interlangue et
de communication
exolingue/endolingue en
sciences du langage

Introduction de la première partie

« Une petite révolution épistémologique et pédagogique » : telle est la formule proposée par Py (1982a : 541) pour rendre compte de l'introduction de la notion d'Interlangue. La justesse en est remarquable : le terme de « révolution » prend en charge l'idée d'un coup de force opératoire de l'Interlangue, posée, dès lors, en objet (voire en domaine) d'étude et d'analyse autonome.

Cette révolution est « épistémologique » car elle amène à s'interroger sur le statut, la place et le rôle de la notion d'Interlangue dans le cadre d'une recherche en sciences du langage. Elle est, par ailleurs, « pédagogique »¹² puisqu'elle marque une rotation autour de l'axe enseignement/apprentissage, l'apprenant et sa compétence en langue étrangère se trouvant désormais au centre des préoccupations.

L'élaboration de la notion d'Interlangue peut être, en outre, apparentée à une « petite » révolution, car elle s'inscrit dans une continuité de recherche (bilinguisme, analyse contrastive, analyse d'erreurs) et interroge, sur plusieurs points et selon différentes perspectives, les théories linguistiques (alors dominantes) de Saussure, puis de Chomsky.

Rappelons enfin qu'à l'instar des révolutions politico-historiques, l'émergence de la notion d'Interlangue n'est pas univoque et s'inscrit à la croisée de différents domaines conceptuels d'influence : linguistique et didactique, assurément, et également psychologique, sociologique, voire ethnologique. Les mettre au jour constituera l'un de nos objectifs dans cette première partie. Nous nous appliquerons à examiner les textes et les parcours réflexifs fondateurs de la notion d'Interlangue à l'aune de deux grandes étapes de l'évolution des théories linguistiques – structuralisme « de surface » et structuralisme transformationnel (selon Bronckart, 1977) – (chapitre 1) et à les lier à travers le temps avec de nouvelles perspectives de recherche parallèles à la troisième

¹² Nous respecterons, dans ce qui va suivre, la distinction établie par Meirieu (1987/1997 : 184 ; 189) entre *didactique* et *pédagogie* : « La didactique des disciplines [regroupe] réflexions et propositions sur les méthodologies à mettre en œuvre pour permettre l'appropriation de contenus spécifiques. Quoique très légitimement élaborées à la lumière de la réflexion épistémologique afférente à chaque discipline et à des apports de la psychologie cognitive, les didactiques spécifiques comportent toujours, plus ou moins explicitement, des choix de valeurs, des représentations de la culture, du sujet apprenant, de l'éducateur et de son rôle. [...] La pédagogie [est une] réflexion sur l'éducation de l'enfant et, par extension, sur l'éducation de l'adulte en tant que, chez lui, la genèse ne s'arrête pas avec la jeunesse. La pédagogie s'interroge sur les finalités à affecter à cette éducation, sur la nature des connaissances qu'elle doit contribuer à transmettre et sur les méthodes qu'elle doit utiliser. Au sein de la réflexion pédagogique, la didactique s'intéresse, plus particulièrement, à l'organisation des situations d'apprentissage ».

grande évolution théorique – la linguistique du discours et de l’interaction (chapitres 2 et 3).

Chapitre 1. L'Interlangue au cœur de l'évolution d'une discipline

Deux dates sont généralement avancées pour déterminer la naissance de la notion d'Interlangue. En 1967, Corder publie, dans l'*International Review of Applied Linguistics*, un article intitulé : « The significance of learners' errors ». En 1969, Selinker propose, dans *General Linguistics*, l'article « Language transfer » où la première occurrence du terme peut être enregistrée ; elle sera développée avec plus d'ampleur dans un article de 1972, paru dans l'*International Review of Applied Linguistics*, au titre révélateur de l'importance grandissante de la notion : *Interlanguage*.

Partant de ces deux textes fondateurs, un parcours théorique, qui suit le parcours rétrospectif que Selinker entreprend en 1994 sur la genèse et l'évolution de la notion d'Interlangue, nous amènera à mettre en lumière les textes fondateurs ayant influencé la naissance, d'une part, de la linguistique moderne et, d'autre part, de la notion d'Interlangue, à une période charnière de la discipline où l'étude du langage voit son horizon s'élargir au-delà des centres d'intérêts traditionnels (§ 1.1.). Nous verrons également dans quelle mesure les prises de position théorique fortes de Chomsky (1965) sont venues modifier ce paysage en évolution (§ 1.2.).

L'émergence de la notion d'Interlangue dans les années qui suivent permet de mesurer l'ampleur de l'influence chomskyenne : l'objet en construction qu'est l'Interlangue est situé en référence explicite à ces travaux (§ 1.3.). Nous présenterons les choix théoriques opérés par Selinker informant sa définition initiale de l'Interlangue et les controverses suscitées principalement par deux traits définitoires – la fossilisation et les structures psychologiques latentes ; nous montrerons ensuite dans quelle mesure les recherches sur la notion croisent des problématiques fondamentales dans l'évolution des sciences du langage de ces dernières décennies et portent en germe les développements ultérieurs enrichissant la notion d'Interlangue (§ 1.4.).

1.1. Un ancrage dans les comparaisons inter-langues

Selinker (1994), inscrivant rétrospectivement la notion d'Interlangue dans une certaine continuité scientifique, l'éclaire de travaux menés dans des perspectives connexes : bilinguisme et analyse contrastive. Avant d'entrer dans le détail de ces théories, il est utile de présenter les définitions de certaines notions qu'elles mobilisent, telles qu'elles sont établies dans «l'ouvrage qui a influencé le plus profondément l'évolution des conceptions modernes du langage » (Bronckart, 1977 : 83) : le *Cours de Linguistique Générale* de De Saussure¹³.

1.1.1. Terminologie et notions du *Cours de Linguistique Générale*

« Saussure fait aujourd'hui partie du patrimoine scientifique et culturel du monde occidental et la plupart des questions importantes que pose l'approche scientifique des comportements langagiers reçoivent leur formulation la plus profonde dans les thèmes qu'il a développés », affirme Bronckart (*id.* : 84). Cette assertion est avérée lorsque l'on s'intéresse à la notion d'Interlangue : les notions de **langue**, **parole** et **système** présentées dans une **perspective diachronique/synchronique** traversent son histoire et ses définitions successives. Il importe donc de les évoquer d'emblée afin d'être à même de cerner les enjeux des débats suscités.

1.1.1.1. Langage / langue / parole

Comme le spécifie Normand (1978 : 70), Saussure pose comme nécessité première la définition de l'objet de la linguistique à partir d'une option résolument théorique. Il écarte alors le terme général *langage*, qui recouvre toujours une dualité notionnelle (pensée/son, social/individuel,...) et se prête à une multiplicité de points de vue. Il affirme la nécessité de se placer sur le terrain de la langue et de la prendre pour norme de toutes les autres manifestations du langage.

La langue est, dans cette perspective, définie comme « un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté » et constitue un « système grammatical existant naturellement dans chaque cerveau » (*Cours de*

¹³ Pour une présentation critique de l'œuvre de Saussure, nous renvoyons le lecteur à Bronckart (1977), Gadet (1987), Normand (1990) et à la revue *Langages* n°49 (1977) et n°77 (1985).

Linguistique Générale : 30). La langue ainsi définie est opposée à la parole, « acte individuel de volonté et d'intelligence ».

Bronckart (*id.* : 104) présente ainsi cette trichotomie :

« Pour nous résumer simplement, nous dirons que le langage est la faculté de *l'espèce humaine*, que la langue est la forme particulière que prend le langage dans une *communauté sociale donnée*, et que la parole est le comportement de *l'individu* qui met en œuvre sa langue. D'une autre manière, on peut concevoir que le langage est une construction théorique à laquelle correspondent deux réalités, l'une de nature sociale qui est la langue, l'autre individuelle, la parole ».

La parole est, de fait, subordonnée à la langue, dans la mesure où tout acte de parole individuel est gouverné par le système formel de la langue. Un « processus générateur » – comparant, identifiant et distinguant les unités de la langue pour pouvoir ensuite les utiliser dans la parole – est mis en action bien avant la production concrète d'une forme nouvelle. En revanche, pour qu'une forme nouvelle soit entérinée dans la langue, elle doit être au préalable réalisée dans les actes de parole : « Rien n'entre dans la langue sans avoir été essayé dans la parole, et tous les phénomènes évolutifs ont leur racine dans la sphère de l'individu » (*Cours de Linguistique Générale* : 231).

Il en résulte, pour Saussure, que cette opposition langue/parole est organiquement liée à la dichotomie synchronie/diachronie.

1.1.1.2. Synchronie/diachronie

Saussure a souhaité appliquer la méthode scientifique à la langue, considérée à un moment donné dans le temps, indépendamment de toute évolution historique. Partant, une dichotomie synchronie/diachronie a été posée : la **linguistique synchronique** prend en considération des états de langue et s'intéresse aux « rapports logiques et psychologiques reliant des termes coexistants et formant système, tels qu'ils sont aperçus par la même conscience collective » (*Cours de Linguistique Générale* : 140) ; la **linguistique diachronique** a pour objet les « rapports reliant des termes successifs non aperçus par une même conscience collective, et qui se substituent les uns aux autres sans former système entre eux » (*ibid.*).

Ainsi les phénomènes de langue sont-ils essentiellement synchroniques alors que les phénomènes diachroniques sont la conséquence de phénomènes de parole. Cette

articulation des deux dichotomies langue/parole et synchronie/diachronie nous amène à conclure cette présentation par une définition de la langue comme système (de signes).

1.1.1.3. La langue comme système de signes

Il ressort de cette évocation sélective de notions saussuriennes que la langue est le concept central que doit décrire la linguistique générale. Bronckart (*id.* : 105-106) propose une description de ce qu'est la langue ainsi conçue comme système :

« Système de rapports, la langue est donc de nature formelle [...]. Par rapport aux productions individuelles de la parole, cette forme est un système de limites à l'intérieur desquelles peuvent s'établir les correspondances entre les significations et les actes de parole particuliers. Ce système de limites, qui régit les différences et identités entre un concept et un autre, entre une unité sonore et une autre, ne dépend d'aucune cause inhérente soit à la nature du monde des idées, soit à celle du monde des sons ; il est de nature historique et sociale et par là absolument arbitraire. Le système qu'est la langue gouverne la parole, existe par-dessus elle ; c'est une sorte de moule qui rend possible à la fois les productions sonores et la transmission des idées ».

De surcroît, la définition que donne Saussure de la langue est exclusivement centrée sur le signe, unité qui se définit par opposition aux autres unités de l'énoncé. Critiquant une conception de la langue comme nomenclature, il en assoit la présentation comme système de relations, de rapports entre unités sonores et unités de sens. Alors, comme le synthétise Bronckart (*id.* : 108) :

« Les unités sonores constituent le résultat d'une opération psychologique d'identification ou de différenciation ; et il en va de même sur le plan du sens ; le sujet se construit des concepts dans son interaction avec le monde physique et social par une série d'opérations psychologiques nécessaires [...] ».

Ainsi la conception saussurienne de la langue comme système de signes à analyser en synchronie va-t-elle influencer sensiblement les théories linguistiques modernes.

Nous aurons l'occasion de mesurer cet impact en retraçant l'élaboration de la notion d'Interlangue, à commencer par l'un des domaines qui a influencé sa naissance : le bilinguisme et, plus particulièrement, les travaux menés dans les années cinquante¹⁴.

1.1.2. L'apport des travaux sur le bilinguisme

Les travaux sur le bilinguisme menés dans les années cinquante, en particulier ceux de Weinreich et Haugen, ont permis de soulever une question fondamentale dans la problématique (en germe) de l'Interlangue : que se passe-t-il lorsqu'un locuteur a recours à deux systèmes linguistiques ?

Confronter les approches des deux auteurs nous permettra d'apporter à cette question transversale des éléments de réponse sur les mécanismes en jeu lorsque des langues sont en contact.

1.1.2.1. Langues en contact et mécanisme d'interférences

Par « langues en contact », Weinreich (1953) entend les langues utilisées en alternance par une même personne, l'individu bilingue étant le **lieu** de ce contact auquel

¹⁴ L'influence d'une théorie linguistique dominante est complexe. Van Oberbeke (1976 : 96-97), revenant sur la place du bilinguisme dans les études linguistiques, prend ainsi position « [...] l'étude du bilinguisme et du contact des langues a dû attendre l'après-guerre et plus précisément les années cinquante pour être formellement intégrée à la linguistique générale. Nous sommes convaincus que l'idéal de la linguistique structurale est pour quelque chose dans ce retard. La volonté d'appliquer une méthode de description rigoureuse à "un système où tout se tient" n'a certainement pas favorisé l'étude de certains aspects à première vue moins systématiques mais tout aussi réels de la réalité linguistique. C'est ainsi que la question de la variété ou celle des influences interlinguistiques furent, sinon frappées d'interdit, du moins versées au dossier des problèmes marginaux » (sur l'influence complexe des théories linguistiques dominantes, voir également 1.3.4.4.).

En outre, sans vouloir entrer dans le détail d'une comparaison entre écoles structuralistes (l'on peut consulter, sur ce point, Dubois *et al.*, 2001 : 443-445, posant clairement que « L. Bloomfield et le structuralisme américain considèrent qu'il est impossible de définir le sens et la relation du locuteur au monde réel ; selon eux, trop de facteurs entrent en jeu et le linguiste est incapable d'ordonner de manière explicite les traits pertinents de la situation »), l'on peut néanmoins signaler l'influence de Bloomfield sur l'enseignement/apprentissage des langues, particulièrement dans l'Amérique de l'après-guerre ; ayant déjà réfléchi à la manière dont méthodes et résultats de la linguistique pourraient, entre autres, contribuer à l'enseignement de la grammaire, de la lecture et d'une langue étrangère (voir le dernier chapitre de *Language*, 1933), Bloomfield, dans l'urgence de la guerre, rédige un manuel ayant pour but d'aider l'étudiant autodidacte à acquérir une langue étrangère (*Outline guide for the practical study of foreign languages*, 1942) et participe à la "méthode de l'armée" (*The army specialized training program*, 1942-1943). Le principe fondamental en est l'imitation de ce que disent les natifs, la langue étrangère pouvant être résumée à l'ensemble des échanges des locuteurs natifs. C'est sur la base de ces propositions que s'est développée l'*Applied Linguistics* et, en DLE, la méthode audio-orale (voir 1.1.3.2.).

s'intéresse le linguiste et les interférences le **résultat** de ce contact – l'introduction d'éléments "déviant" par rapport à la norme de chacune des langues impliquées¹⁵.

Selon Weinreich, les problèmes d'apprentissage et les aires potentielles d'interférences sont proportionnelles aux différences entre systèmes linguistiques. En revanche, le **mécanisme d'interférence** – à la différence du nombre d'interférences qui vient d'être évoqué – est identique, qu'il s'agisse par exemple d'un contact entre langues française et chinoise ou entre variétés dialectales du français.

Deux types d'interférences sont alors distingués par Weinreich, que l'on ne peut comprendre sans un détour par les théories de Saussure (l'opposition dynamique langue/parole et la langue conçue comme système de relations) : les transferts et les identifications inter-langues¹⁶.

1.1.2.2. Deux types d'interférences : transferts et identifications inter-langues

En ayant recours à leurs connaissances des langues impliquées, le locuteur et/ou le linguiste qui en décrit les productions peuvent repérer et isoler dans le discours (phénomène de *parole*) les éléments qui ont fait l'objet d'un **transfert** d'une langue à l'autre (phénomène de *langue*).

Les **identifications inter-langues** sont une autre manifestation des plus fréquentes, qui s'expliquent si l'on se place dans la perspective saussurienne où unités sonores et unités de sens sont définies par opposition aux autres unités de la langue. Développant l'exemple d'une comparaison entre le russe et l'anglais, Weinreich remarque la tendance de locuteurs bilingues à considérer comme identiques deux phonèmes différents (en l'occurrence les phonèmes russe /p/ et anglais /p/).

¹⁵ Haugen (1956 : 69) confirme la première assertion : « The locus of bilingualism is in the individual mind ». Quant à la deuxième assertion, une évolution terminologique peut être remarquée : en 1953, dans son étude sur la langue norvégienne en Amérique, au terme d'*interference*, Haugen préfère celui de *borrowing*, proposé par Bloomfield (1933) pour couvrir l'ensemble des influences entre les langues. En 1956, suivant la ligne définie par Weinreich, il adopte l'expression *interference* – appellation globale des faits de contact.

¹⁶ Suivant la proposition de Haugen (1950 : 231) d'une "*period of inter-language*", nous avons choisi de traduire ici *interlingual* par "inter-langue", d'une part, par référence implicite à l'opposition langue/parole établie par Saussure, et d'autre part, pour marquer le chemin parcouru, des travaux sur ces comparaisons inter-langues à l'émergence de la notion d'Interlangue.

Poursuivant la comparaison entre ces deux langues, l'auteur pose que des identifications inter-langues peuvent être opérées en grammaire, syntaxe ou morphologie.

La nature même du signe est, dans cette perspective de contact de langues, remise en question. Selon de Saussure (*Cours de Linguistique Générale* : 98), « le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique ». Weinreich interprète cette assertion à la lumière des interférences entre deux systèmes linguistiques et pose l'existence d'un signe composé d'un concept et de deux images acoustiques. Haugen (1956) revient sur cette proposition et la situe à une position intermédiaire sur un continuum allant d'un système "composé" – caractéristique d'un apprentissage scolaire où un étudiant, lorsqu'il apprend un nouveau mot, l'associe à celui de sa langue maternelle – à un système "coordonné" – caractéristique d'un apprentissage non scolaire où un locuteur apprend un nouveau mot en situation authentique et l'associe à un référent concret, tout comme il avait associé ce même mot de sa langue maternelle à un référent concret : les deux images acoustiques sont donc associées ici à deux référents¹⁷. Fondée sur une explication des mécanismes qui conduisent, entre autres, aux interférences, la description des normes bilingues, différentes des variétés en contact et des variétés stabilisées, ainsi que l'évaluation de ce que sont un "bon bilingue" et un "mauvais bilingue" jettent ainsi les bases de l'analyse contrastive, de l'analyse d'erreurs.

Un écart entre théorie et pratique peut être constaté : en théorie, les unités de base (unités sonores et unités de sens) d'une langue ne sont pas comparables, alors qu'en pratique – et l'exemple des identifications inter-langues effectuées par les bilingues tendraient à le prouver¹⁸ – les passages d'une langue à l'autre sont possibles et très fréquents.

¹⁷ Nous avons fait le choix de citer parfois, en note de bas de page, les termes des auteurs rédigeant en langue anglaise : soit que nous les ayons traduits (le lecteur pourra alors apprécier la richesse de la formulation originale), soit que nous en ayons proposé un exposé synthétique (le lecteur pourra alors consulter l'explication plus détaillée de l'auteur). La citation suivante de Haugen (1987 : 18) s'inscrit dans ce dernier cas de figure : « [...] the compound bilinguals are simply bad bilinguals. What we really need to explain is the many phenomena that result from *convergence* between codes. The closer codes are, the harder they are to keep apart. Bilinguals are the true architects of convergence ».

¹⁸ Ce travail d'identification inter-langue facilite la tâche des bilingues : « Inasmuch as a language is a system of oppositions, a partial identification of the systems is to the bilingual a reduction of his linguistic burden. And it is these natural identifications which are the root of many forms of interference » (Weinreich, 1953 : 382).

Pour prendre en charge cette réalité complexe, les deux auteurs ont proposé une terminologie ayant pour point commun l'utilisation du préfixe **–dia**¹⁹.

1.1.2.3. Diasystème, diaphone et diamorphe

Weinreich (*ibid.* ; 1968) propose le terme de **diasystème** pour recouvrir les résultats de l'analyse de deux systèmes ayant des similitudes partielles. Un diasystème, caractérisé par ces traits communs, serait ainsi différent de la somme des deux systèmes en présence. Pour Haugen (1956), le bilingue dispose d'un système plus large qu'un seul système sans pour autant disposer de deux systèmes complets : il s'agit alors de comparer non seulement les systèmes mis en relation par le locuteur bilingue, mais surtout les variétés linguistiques employées par ce dernier. D'où la distinction qu'il effectue entre interférences inter-langues positive (tendance à niveler ce qui est différent) et négative (tendance à différencier ce qui est identique ou similaire dans les deux langues). La notion d'interférence positive l'amène à mettre au jour les comparaisons et passages entre des sons – appelés diaphones – et/ou entre des mots (morphèmes ou lexèmes) – appelés diamorphes²⁰ – de deux langues. Ces outils de description prennent ainsi en charge tant l'ensemble des traits communs aux unités des deux langues mises en contact que les unités bilingues résultantes.

Enfin, l'image suivante, proposée par Weinreich et s'inscrivant nettement dans la tradition saussurienne, peut être reprise dans la mesure où elle éclaire le rôle différencié de l'interférence, en discours et en langue. En discours, l'interférence est semblable au sable charrié par un fleuve : elle est le résultat ponctuel des connaissances idiosyncrasiques d'un locuteur ; en langue, l'interférence est le sédiment déposé au fond d'un lac – entérinée par ses manifestations en discours –, elle est alors devenue partie intégrante d'une langue donnée²¹.

Recenser exhaustivement les différences et similarités entre langues en contact pour chaque domaine (phonétique, grammatical et lexical) devient dès lors l'objectif des

¹⁹ La proposition récente de terme **dialingue** par Porquier (1998) s'appuie sur les descriptions et la terminologie mises en place par Haugen et en souligne l'influence pérenne.

²⁰ Haugen (1956 : 46) : « We shall use diamorphs for interlingually identified variants of morphemes or groups of morphemes ».

²¹ Weinreich (*id.* : 384) : « In speech, interference is like sand carried by a stream ; in language, it is the sedimented sand deposited on the bottom of a lake. The two phases of interference should be distinguished [...] ». Weinreich (1968) reviendra sur cette distinction et précisera que, dans le premier cas, on caractérise les effets du bilinguisme sur le fond du comportement de l'unilingue. Dans le deuxième, on contraste la langue que l'on suppose affectée par des contacts, avec des segments ou des périodes juxtaposées de cette même langue avant qu'elle n'ait subi d'altérations.

études linguistiques entreprises, qui ne pourront cependant trouver tout leur sens que coordonnées avec l'analyse des facteurs extralinguistiques (profils individuels des individus bilingues, contexte socioculturel, etc.).

Ces travaux, par leurs questionnements du fonctionnement des interférences, sont ainsi à l'origine de la naissance de la notion d'Interlangue et amèneront Selinker à s'interroger sur l'existence de structures psycholinguistiques qui expliqueraient l'origine de ces identifications inter-langues. Ils dépassent, par ailleurs, le cadre linguistique *stricto sensu* dans la mesure où ils ouvrent les recherches sur des perspectives sociolinguistiques : les études (notamment celles de Weinreich) fondées sur l'enregistrement de locuteurs bilingues lors d'une conversation guidée préparent, en effet, le terrain pour des études sur la variation.

Dans les mêmes années cinquante, un courant de recherche s'intéressant aux situations d'enseignement/apprentissage élabore une perspective complémentaire : celle de l'analyse contrastive²².

1.1.3. L'apport des recherches en analyse contrastive

En mettant en place les principes méthodologiques permettant de prévoir les problèmes survenant au cours de l'apprentissage d'une langue, Fries et Lado peuvent être considérés comme les pionniers d'une démarche de recherche qui inspirera ensuite les analyses d'erreurs puis les analyses d'Interlangue²³. Les principes de cette analyse contrastive et de son application à l'enseignement/apprentissage des langues seront brièvement rappelés dans ce qui suit.

²² Lado fonde ses recherches sur les résultats – sensiblement interprétés – des travaux de Weinreich (1953) et de Haugen (1956). Une de leurs avancées théoriques est ainsi résumée (Lado, 1957 : 1) : « Many linguistic distortions heard among bilinguals correspond to describable differences in the languages involved ».

²³ Le chemin parcouru en ce domaine peut être mesuré en se référant aux numéros 81 (1971) de *Le Français dans le Monde* : « Comparaison des langues et enseignement du français » et 185 (1984) avec l'article synthétique de Py (1984) sur « l'analyse contrastive : histoire et situation actuelle. » Voir également Lüdi & Py (1986 : 116-118) et Besse & Porquier (1984/1991). Notre objectif, dans cette présentation, est, rappelons-le fermement, de mettre en lumière les théories et courants qui ont informé la notion d'Interlangue : nous avons en conséquence fait le choix de ne pas reprendre dans ces descriptions les critiques qui leur ont été adressées et nous renvoyons en note de bas de page à des références clé en la matière.

1.1.3.1. Les principes de l'analyse contrastive

Fries (1945) peut être présenté comme le premier théoricien ayant nettement posé les principes d'une analyse contrastive : les individus tendraient à transférer les formes et les significations ainsi que la distribution des formes et significations de leur langue maternelle et de leur culture à la langue étrangère et à sa culture.

Lado (1957), quant à lui, a forgé des instruments d'analyse adéquats²⁴ : le principe fondamental en est la nécessité d'effectuer une comparaison entre la langue maternelle et la langue étrangère (de leurs structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques) pour ainsi anticiper et prévoir difficultés, phénomènes de transfert et, partant, erreurs des apprenants. Selon ce principe de transfert de structures, l'acquisition d'une langue étrangère est facilitée lorsque la langue maternelle et la langue étrangère sont proches : l'apprenant effectue, en ce cas, un transfert positif et le processus aboutit à une expression conforme à la langue étrangère. Dans le cas de deux langues éloignées du point de vue typologique (le cas, dans notre corpus, d'un apprenant chinois effectuant un transfert du chinois vers le français), l'erreur peut être expliquée par un transfert négatif effectué par l'apprenant – une transposition de ses habitudes linguistiques de la langue maternelle à la langue étrangère. Le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue est ici patent. L'accent est mis sur un transfert de structures et d'habitudes de cette langue maternelle vers la langue étrangère, à telle enseigne que l'on ne peut que remarquer le substrat behavioriste²⁵ sur lequel repose cette prise de position forte.

1.1.3.2. De l'analyse contrastive à la méthode audio-orale

L'analyse contrastive exemplifie de fait ce qu'a pu être l'*Applied Linguistics* d'après-guerre : elle se réclame d'une approche scientifique de l'enseignement des langues²⁶ en s'appuyant sur deux théories linguistiques et psychologiques, réputées scientifiques, alors dominantes dans leurs champs respectifs : la linguistique structurale de Bloomfield (voir la note 14 de bas de page) et la psychologie d'obédience skinnérienne. Au milieu

²⁴ Lado (1957 : 8) présente ainsi ses instruments et ses ambitions d'analyse : « working techniques to carry out specific comparisons of two systems of pronunciation, grammatical structure, vocabulary, writing, and cultural behavior ».

²⁵ Pour une présentation détaillée des tenants et aboutissants du behaviorisme comme théorie d'apprentissage et les apports de Skinner à l'enseignement des langues, voir Gaonac'h (1991 ; chapitre 1).

²⁶ Lado (1964 : 49) : « A scientific approach to language teaching uses scientific information ; it is based on theory and a set of principles which are internally consistent ».

des années cinquante est ainsi née la méthode audio-orale dont le but général était d'arriver à communiquer en langue étrangère : apprendre une langue consistait alors à acquérir un ensemble d'habitudes, sur la forme d'automatismes syntaxiques, surtout au moyen de la répétition²⁷.

De cette perspective d'analyse contrastive, Selinker (1994) retient davantage l'esprit que la lettre et marque sa gratitude envers ce pionnier qu'était Lado. Selinker (*id.*) considère, par exemple, les avancées théoriques de Lado sur la variation dignes de la sociolinguistique moderne et non sans influence sur des théories telles que celle de Tarone.

Ainsi les recherches sur le bilinguisme et les analyses contrastives, s'intéressant aux phénomènes d'identifications inter-langues et de transfert, de différences dialectales et idiosyncrasiques ouvraient-elles la voie non seulement à l'émergence de la notion d'Interlangue, mais également à de nouveaux champs de recherche en sciences du langage et en DLE.

Les perspectives générales définies par Chomsky, critiquant les postulats de Saussure²⁸, vont modifier sensiblement l'impact direct de ces influences, « dominer le

²⁷ Sur une présentation synthétique de la méthode audio-orale, voir par exemple Germain (1993 : 141-151). Dans la description des « circulations méthodologiques », Coste (1988a) propose une synthèse des ressemblances et différences entre les méthodes audio-orales et audiovisuelles, l'une ayant été développée aux États-Unis, l'autre en Europe – la France se présentant comme pionnière en la matière. Les ressemblances ont trait à l'importance accordée à la forme orale, à une pratique langagière en amont de toute prise de conscience ou explication métalinguistique. Des différences surviennent autour de la place accordée à la construction de la signification en langue étrangère (fondamentale pour les partisans de la méthode audiovisuelle, secondaire pour les partisans de la méthode audio-orale), ainsi qu'à la mise en place du système linguistique "cible" (la méthode audio-orale privilégie une présentation graduelle d'éléments à manipuler hors contexte, la méthode audiovisuelle le maintien permanent du lien parole-sujet-situation).

²⁸ Chomsky (1965/1971 : 14) explicite la filiation de la dichotomie compétence/performance : « La distinction que je signale ici s'apparente à la distinction "langue/parole" chez Saussure ; mais il est nécessaire de rejeter le concept saussurien de "langue", qui réduit celle-ci à un inventaire systématique d'éléments, pour revenir à la conception humboldtienne qui fait de la compétence sous-jacente un système de processus génératifs ». Détailler les liens complexes entre les théories de Saussure et de Chomsky nous semble dépasser de loin notre propos. Nous nous contenterons ici d'évoquer trois (re)présentations de ces liens. Selon Bronckart (1977 : 171), Chomsky a critiqué et rejeté avec virulence le structuralisme en bloc : « C'est cependant surtout son incompréhension des notions saussuriennes fondamentales qui a retenu l'attention ; dans *Aspects*, il écrit notamment "qu'il est nécessaire de rejeter le concept saussurien de langue qui réduit celle-ci à un inventaire systématique d'éléments" ». Baylot et Mignot (1999 : 31), évoquant la réalité de la *langue*, avancent avec prudence un rapprochement possible entre les deux grands linguistes : « On évoquera d'ailleurs en renfort un linguiste beaucoup plus récent que Saussure, Noam Chomsky. Certes, ses conceptions ont varié, sa terminologie est différente. Dans ses premiers écrits, il insiste sur la langue (*language* en anglais) entendue comme l'ensemble infini des phrases, ou des énoncés, que peuvent produire les locuteurs, donc ce que Saussure appelait les faits de parole. Mais à la langue ainsi conçue, il a toujours opposé la *grammaire*, en utilisant un terme dont il faut, selon notre habitude, souligner la polysémie. [...] La grammaire ainsi entendue n'est pas éloignée de la

champ et servir de point de référence central pour la linguistique et les domaines adjacents » (Hymes, 1991 : 114). L'élaboration de la notion d'Interlangue, concomitante à la prise de position chomskyenne, va s'opérer en fonction de certaines dichotomies alors posées. Nous allons en rappeler les principaux enjeux et développer plus en détail les acceptions de *compétence* et *performance*, fondamentales dans une mise au jour des fondements épistémologiques de la notion d'Interlangue.

1.2. Théorie générativiste de Chomsky : point de référence d'une discipline

Chomsky a créé et établi, dans les années cinquante, un nouveau champ de recherche en linguistique : la grammaire générative transformationnelle. En 1957, il en expose les fondements dans un ouvrage qui fait date, *Syntactic Structures*, complété en 1965 par *Aspects of the Theory of Syntax*²⁹.

Nous suivrons la présentation – et en emprunterons certains titres – du chapitre premier de l'ouvrage de 1965, dans lequel les hypothèses de travail fondamentales d'une grammaire générative transformationnelle sont exposées.

1.2.1. La grammaire générative comme théorie de la compétence linguistique

La grammaire générative et transformationnelle (pré)suppose un changement de direction idéologique de la linguistique américaine, le but de cette discipline étant désormais de déterminer les propriétés fondamentales sous-jacentes des grammaires³⁰.

langue dont parle la tradition saussurienne ». Enfin, Vogel & Vogel (1986 : 49), en examinant l'influence de la notion dichotomique de compétence/performance sur la notion d'Interlangue, perçoit une volonté théorique commune aux deux linguistes : « Avec Saussure s'amorça, sur un plan théorique, l'exclusion du domaine de la "parole" ou encore "performance" de l'observation linguistique. Chomsky paracheva ce processus. Cette exclusion, cette mise de côté est l'une des idéalizations les plus extrêmes de la théorie linguistique formelle. »

²⁹ Traduction de Milner auquel nous avons emprunté les citations du linguiste américain.

³⁰ La critique virulente de Chomsky a l'égard de l'analyse distributionnelle – la méthode d'analyse caractéristique de la linguistique structurale américaine apparue aux États-Unis vers 1930 sous l'influence de Bloomfield – et de la théorie psychologique behavioriste a été exprimée lors d'une conférence (*Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, 1964) qui a fait date en la matière et qui n'a pas été sans répercussion chez les théoriciens de l'enseignement des langues. Comme le remarque Coste (1988a : 72) : « quand Chomsky s'en prend tout à la fois au distributionnalisme et au behaviorisme (et surtout dès lors que la théorie chomskyenne fait autorité), les "fondements" affirmés de l'audio-oral se trouvent bien compromis ».

Un déplacement des préoccupations du linguiste est *de facto* opéré : la langue perd de sa position centrale en tant qu'objet d'étude, au profit d'un locuteur-auditeur idéal (Chomsky, 1965/1971 : 12) :

« L'objet premier de la linguistique est un locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes, telles que la limitation de mémoire, distractions, déplacement d'intérêt ou d'attention, erreurs (fortuites ou caractéristiques) ».

La grammaire établie par Chomsky représente la compétence intrinsèque de ce locuteur-auditeur (*id.* : 13) :

« Nous établissons donc une distinction fondamentale entre la *compétence* (la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue) et la *performance* (l'emploi effectif de la langue dans les situations concrètes) ».

La grammaire ainsi définie est la description d'une construction hypothétique, d'une compétence sous-jacente aux comportements linguistiques effectifs du locuteur-auditeur. De plus, cette grammaire est générative dans la mesure où elle traite « de processus mentaux dépassant de loin le niveau de la conscience actuelle ou même potentielle, [...] tente de caractériser ce que le locuteur sait effectivement, non pas ce qu'il peut relater de sa connaissance » (*id.* : 19) et « fournit une analyse explicite de l'activité qu'il déploie » (*id.* : 15).

Dans cette perspective, « la connaissance d'une langue met en jeu la capacité implicite de comprendre un nombre indéfini de phrases » (*id.* : 30). Sur le terrain de la performance, un énoncé sera jugé "acceptable" s'il est immédiatement compréhensible et n'est d'aucune façon "exotique". Sur le terrain de la compétence, un énoncé sera jugé à l'aune de sa « grammaticalité », la tâche fondamentale de l'analyse linguistique d'une langue étant dès lors d'établir une distinction entre séquences grammaticales et séquences non grammaticales et d'étudier la structure des séquences grammaticales³¹.

³¹ Gaonac'h (1991 : 96) estime que cette notion de « grammaticalité » est une des clés de la théorie de Chomsky et a conduit à une reformulation du problème du langage du point de vue du psychologue : « Ce n'est donc pas tant l'aspect formel qui est central dans une telle "grammaire", mais plutôt l'aspect créatif : la grammaire est un ensemble d'algorithmes susceptibles de produire toutes et rien que les phrases grammaticales d'une langue. »

1.2.2. L'organisation d'une grammaire générative : structure profonde/structure de surface

Les règles de cette grammaire spécifient donc l'ensemble infini d'énoncés d'une langue et permettent au locuteur-auditeur d'identifier et de générer des phrases "grammaticales" et de rejeter toute phrase "non grammaticales". Ce système de règles peut être analysé en trois composants principaux : composants syntaxique, phonologique et sémantique. Les structures abstraites de la composante syntaxique, base de la langue, sont spécifiées par les deux autres composantes phonétique et sémantique (*id.* : 31-32) :

« Le composant syntaxique d'une grammaire doit caractériser pour chaque phrase une structure profonde qui en détermine l'interprétation sémantique et une structure de surface qui en détermine l'interprétation phonétique ».

Sur le composant syntaxique reposent ainsi les fondements d'une grammaire transformationnelle (*id.* : 34) : « En plus de sa base, le composant syntaxique d'une grammaire générative comprend un composant *transformationnel*. Celui-ci a pour tâche d'engendrer, à partir de son substrat, une phrase pourvue de sa structure de surface ». La syntaxe mènerait ainsi à la structure de l'esprit humain et à la découverte d'une grammaire universelle.

1.2.3. Grammaire universelle, théorie de l'acquisition et capacités innées

L'étude des propriétés de la grammaire générative d'une langue naturelle – des composantes syntaxique, sémantique, phonologique et des relations qu'elles entretiennent – est subordonnée à l'étude des universaux linguistiques. Appliqué à l'acquisition de sa langue maternelle par l'enfant, ce principe théorique est présenté comme suit (*id.* : 43-44) :

« C'est une condition préalable de son apprentissage qu'il soit en possession, premièrement, d'une théorie linguistique caractérisant la forme de la grammaire d'une langue humaine possible, et, deuxièmement, d'une stratégie lui permettant de choisir une grammaire

de la forme appropriée compatible avec les données linguistiques primaires. A titre de tâche à long terme, nous devrions proposer à la linguistique générale le soin de rendre compte de cette théorie linguistique innée qui fournit la base de l'apprentissage linguistique ».

Cette hypothèse de l'innéisme du langage³² se fonde en partie sur des arguments d'ordre biologique, développés en particulier par Lenneberg³³ (1960 ; cité par Chomsky). Un « dispositif d'acquisition linguistique » serait à la base de l'acquisition de la langue maternelle (*id.* : 53) :

« En d'autres termes, le dispositif a construit une théorie de la langue dont les données linguistiques primaires³⁴ sont un échantillon. La théorie que le dispositif a maintenant choisie et représentée intérieurement caractérise la compétence implicite de celui-ci, sa connaissance de la langue. L'enfant qui acquiert une langue de cette façon en sait évidemment bien plus qu'il n'en a "appris" ».

1.2.4. Modèle génératif transformationnel et apprentissage des langues

Faisant suite aux méthodes d'analyse contrastive proposées par Lado, inspirées par la linguistique structurale nord-américaine, des modèles descriptifs génératifs transformationnels ont été proposés pour éclairer les processus d'enseignement/apprentissage. Besse & Porquier (1984/1991 : 202-203) en exposent ainsi les principes et les limites :

« La démarche consiste alors à partir de structures profondes présumées communes aux deux langues, pour "remonter" aux structures

³² L'hypothèse de l'innéisme du langage est ici esquissée et sera développée avec plus d'ampleur dans *Reflections on language* (Chomsky, 1975). Le LAD (*Language Acquisition Device*), notion sur laquelle nous reviendrons (§ 2.1.), renvoie aux différentes versions de la théorie de Chomsky (1959, 1965, 1975).

³³ Lenneberg (1967) étoffe sa présentation initiale des contraintes biologiquement données pesant sur la nature du langage humain et développe le concept de *latent language structure*. Il le définit de la manière suivante : « Latent language structure (a) is an already formulated arrangement in the brain, (b) is the biological counterpart to universal grammar, (c) is transformed by the infant into the *realized structure* of a particular grammar in accordance with certain maturational stages. » Il démontre, en outre, que ces diverses étapes de maturation (du développement mental) connaissent des périodes "critiques". L'acquisition du langage chez les jeunes enfants se produirait, en effet, à une période où le cerveau de l'enfant dispose de ces structures linguistiques latentes, d'une capacité à apprendre la langue, dont l'adulte ne peut plus ensuite disposer. Il fonde ces observations empiriques sur le développement anatomique et physiologique du cerveau d'enfants normaux et retardés au plan linguistique et sur les possibilités de récupération du langage chez des sujets souffrant d'aphasie post-traumatique.

³⁴ [Note de l'auteur, E.R.] Les *données linguistiques primaires* sont les actes linguistiques censés représenter des phrases bien formées, ainsi que des exemples désignés comme n'étant pas des phrases.

superficielles en spécifiant à chaque niveau intermédiaire, en terme de règles particulières, différents ordres de différence-similitude entre les langues confrontées. [...] Outre les difficultés présentées par leur application pédagogique, ces analyses sont apparues comme n'ayant qu'un rapport indirect avec les processus d'apprentissage et d'enseignement ».

La tentative de Py (1972, pour une présentation intermédiaire de ces recherches) d'appliquer la grammaire générative à l'analyse des erreurs est une illustration de cette tendance³⁵. Le point de départ en est le suivant : la grammaire de type génératif-transformationnel utilise une « métalangue explicite composée d'un nombre fini de symboles et de facteurs et elle permet au linguiste de choisir, parmi un éventail assez large, la solution qui convient le mieux à ses besoins » (*id.* : 2), en l'occurrence proposer un système de génération de l'interrogation française permettant de prendre en charge la description de la compétence d'étudiants étrangers de niveau peu avancé. La démarche consiste à présenter la grammaire de référence (la grammaire de la langue étrangère) de telle façon que « les erreurs des étudiants puissent se décrire simplement en termes d'infractions à des règles précises » (*ibid.*), l'objectif étant *in fine* d'étudier « la façon dont un étudiant étranger acquiert les structures interrogatives du français » (*id.* : 5).

Py, en 1980, procédera à une « autocritique » portant sur de tels essais utilisant la grammaire générative-transformationnelle pour rendre compte de l'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes, les difficultés mettant toutes en cause la notion d'Interlangue : nous ne les détaillerons que plus tard dans notre exposé (§ 1.3.4.2.) afin de ne pas brûler certaines des étapes constitutives de la genèse de cette notion.

L'émergence de la notion d'Interlangue s'inscrit, en effet, dans (et par rapport à) ce courant chomskyen alors en plein essor : Corder, dans l'article fondateur de 1967, propose les fondements d'une analyse d'erreurs en réinterprétant les notions de compétence/performance, alors que Selinker (1969) définit l'Interlangue en présupposant l'existence de structures psychologiques latentes.

³⁵ Nous anticipons quelque peu sur notre démarche d'exposition en mentionnant ce travail qui se situe déjà dans le cadre des analyses d'erreurs et d'Interlangue, mais c'est sans doute celui qui, dans cette perspective chomskyenne, se rapproche le plus de notre propre problématique.

1.3. Émergence de la notion d'Interlangue

Les travaux de Corder, dont la perspective innovante est reconnue notamment par Selinker³⁶, permettent, d'une part, de dépasser le cadre behavioriste de l'analyse contrastive en relativisant le rôle du transfert et intègrent, d'autre part, les apports de la grammaire générative à l'analyse d'erreurs.

1.3.1. De l'analyse contrastive à l'analyse d'erreurs

Corder (1967), examinant l'apport des analyses contrastives à l'enseignement des langues, souligne leur inadéquation et la nécessité de nouvelles perspectives. C'est selon sa perspective particulière que nous allons présenter à grandes lignes les principes de l'analyse d'erreurs et ses possibles applications à la formation d'enseignants.

1.3.1.1. Les principes de l'analyse d'erreurs selon Corder³⁷

S'appuyant sur le postulat de l'innéité du langage, Corder effectue un parallèle avec les études menées sur l'acquisition de la langue maternelle et pose comme hypothèse de travail que certaines des stratégies développées par des apprenants de langue étrangère sont identiques à celles mobilisées dans l'acquisition de la langue maternelle³⁸.

En revanche, l'acquisition des données échappe à l'analyse, comme le souligne Corder (1980 : 12) :

« Dans le cas de l'apprenant de langue étrangère, on pourrait penser que nous disposons effectivement de données sur la nature de l'entrée (input), celle-ci étant assez étroitement contrôlée par l'enseignant. Pourtant, une prudente réserve s'impose ici quant au contrôle de l'entrée (ce que nous appelons le programme). Pour qu'il y ait entrée, il ne suffit pas forcément de présenter en classe une certaine forme linguistique à un apprenant : en effet, l'entrée est en réalité "ce qui entre", et non ce que le programme prévoit, et tout porte à croire que c'est l'apprenant qui contrôle cette entrée, ou plus précisément cette "saisie". Il est tout à fait plausible que

³⁶ Selinker (1994 : 149) : « I have searched the literature for several centuries back and there exists no previous systematic study of learner language, under any name ».

³⁷ Ce choix d'exposition limite de fait la présentation : le travail pionnier de Frei (1929) défrichant la « grammaire des fautes » d'adultes francophones s'exprimant en langue maternelle ou les propositions de Lamy (1976) jetant les bases d'une réflexion sur la « pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité » ne pourront être abordés (voir, par exemple, Porquier (1974 et 1977) ou Besse & Porquier (1984/1991) pour un bilan exhaustif de l'utilité et des limites de l'analyse d'erreurs).

³⁸ Voir également Py (1976) sur les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes.

cette opération est déterminée par les caractéristiques de son dispositif d'acquisition du langage et non par celles du programme. Après tout, en situation d'acquisition de L1, les données disponibles comme entrées sont relativement abondantes, mais c'est l'enfant qui, en définitive, sélectionne ce qui constituera l'entrée ».

Poursuivant la comparaison, il en vient à établir une distinction entre les **fautes** non systématiques relevant de la performance (imputables à la fatigue, un état émotionnel particulier, etc.) et des **erreurs** systématiques, révélatrices de l'état des connaissances en langue de l'apprenant, ce que Corder dénomme *transitional competence* (compétence de transition). En bref (Corder, *id.* : 13) : « les erreurs de l'apprenant manifestent le système linguistique qu'il utilise (qu'il a appris) à un moment donné du programme qu'il suit (répétons ici qu'il utilise un système, même si ce n'est pas encore le bon) ».

Les erreurs commises, dans cette perspective, s'avèrent triplement pertinentes : à l'enseignant qui les analyse de manière systématique, elles indiquent la progression de l'apprenant et le chemin encore à parcourir ; au chercheur, elles révèlent les stratégies mobilisées par l'apprenant et donnent accès au processus d'apprentissage d'une langue ; enfin, elles sont indispensables à l'apprenant qui teste ses hypothèses sur la langue et constate ainsi dans quelle mesure le système de la langue étrangère diffère de(s) système(s) qu'il connaît déjà – en cela résident d'ailleurs les différences profondes entre processus d'acquisition des langues maternelle et étrangère. Ces principes sont d'ailleurs illustrés dans les « Cours de linguistique appliquée de l'Université d'Edinburgh » (édités par Allen & Corder, 1974 pour le volume trois) destinés à la formation de (futurs) enseignants.

1.3.1.2. Analyse d'erreurs et formation d'enseignants

Corder place explicitement ses recherches dans une perspective didactique : l'analyse d'erreurs devrait permettre de mieux comprendre les stratégies et processus d'apprentissage et d'adapter l'enseignement aux besoins de l'apprenant. En 1974, il propose par exemple une batterie d'exercices commentés permettant aux enseignants (et futurs enseignants) de se familiariser avec l'analyse des erreurs d'apprenants – en matière d'orthographe, de syntaxe, de vocabulaire ou de compréhension.

Selinker (1994 : 1) qualifie rétrospectivement cette contribution de “séminal” dans son propre travail ayant abouti à l'émergence de la notion d'Interlangue en 1969.

1.3.2. De la compétence de transition à l'Interlangue

Larry Selinker, chercheur attaché aux aspects linguistiques de la psychologie à l'œuvre dans l'apprentissage d'une langue étrangère, a été le premier à synthétiser différentes orientations de recherche (bilinguisme, analyse contrastive et analyse d'erreur) et différentes sphères d'influence (sociolinguistique, psycholinguistique et linguistique) pour forger le terme *interlanguage* (Selinker, 1969).

Avant d'examiner plus en détail ce travail fondateur, il est utile d'en rappeler les axiomes : tout en refusant une parenté avec les théories générativistes, Selinker présuppose l'existence de structures psychologiques latentes.

1.3.2.1. Les présupposés psycholinguistiques

Se plaçant dans un cadre d'explication psychologique de l'apprentissage des langues, Selinker fait explicitement référence aux travaux sur le bilinguisme et les identifications inter-langues pour s'inscrire dans leur prolongement. Tout en reconnaissant les qualités des travaux de Weinreich sur le bilinguisme et sa dette envers lui, Selinker en souligne pourtant les limites en remarquant qu'il a laissé ouvertes les questions traitant des structures psychologiques, cadre des identifications inter-langues. Il pose alors l'existence de structures psychologiques latentes dans le cerveau, réactivées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère³⁹.

Le profil d'un apprenant ayant “réussi” son apprentissage d'une langue étrangère⁴⁰, assimilé ici au fait de détenir une compétence comparable à celle d'un natif, est, dans cette perspective, conditionné par la réactivation de ces structures langagières latentes.

Invoquant les travaux chomskyens à l'appui de sa démonstration, Selinker justifie l'existence de ces structures en spécifiant que cette compétence de natif ne peut être ni enseignée, ni expliquée⁴¹.

³⁹ Selinker (1972 : 211-212) emprunte explicitement à Lenneberg (1967) le concept de *latent language structure* (voir 1.2.3.).

⁴⁰ Selinker estime que seulement 5% des adultes parviennent à construire une telle compétence en langue étrangère.

⁴¹ Selinker (1972 : 213) : « Successful learners, in order to achieve this native-speaker competence, must have acquired these facts (and most probably important principles of language organization) without

Ces présupposés ont, de manière tangible, influencé l'élaboration originelle des traits caractéristiques de l'Interlangue.

1.3.2.2. Caractéristiques de l'Interlangue selon Selinker

L'Interlangue est définie comme un système linguistique productif par référence aux deux autres systèmes linguistiques que constituent la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère : c'est un système séparé et jamais entièrement assimilable au système de la langue étrangère⁴².

Afin d'analyser les caractéristiques de ce système séparé, Selinker (1972) propose le recueil en trois temps d'un corpus dans des conditions expérimentales identiques :

- 1) des productions d'apprenants dans leur langue maternelle ;
- 2) des productions d'apprenants (Interlangue) ;
- 3) des productions de natifs de la langue apprise.

Les identifications inter-langues ainsi révélées (l'influence de Weinreich est ici de nouveau sensible) sont imputables, selon Selinker, à cinq processus centraux dans l'acquisition d'une langue étrangère. **La forme de l'Interlangue** est, en effet, décrite comme dépendant de processus psycholinguistiques à l'œuvre dans l'apprentissage de la langue étrangère, caractérisés par :

1. un phénomène de **transfert** – transfert linguistique direct de la langue maternelle à la langue étrangère et transfert lié à l'apprentissage⁴³,
2. différentes **stratégies d'acquisition** (stratégies d'apprentissage et de communication)⁴⁴,

having explicitly been taught them ». Dans son parcours réflexif, Selinker (1994 : 77-78) reconnaît l'influence chomskyenne sur son propre travail : « Chomsky (1965) version of transformational/generative grammar presents notions that have affected contrastive analysis and interlanguage studies : deep structure/surface structure, competence/performance. [...] The important point for us is that, changes in detail notwithstanding, a central part of the underlying rules of the grammar of any language may not be specific to that language but may instead be rules of human language in general and, as a hypothesis, to IL [Interlanguage] in particular. This view has spawned a whole area of second language acquisition, relating universal concerns of language to IL learning, under the assumption that rules of human language must be central to all types of language learning. »

⁴² Selinker (1972 : 214) : « One would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call “interlanguage” (IL). »

⁴³ Selinker (1972 : 218) prend l'exemple de locuteurs serbo-croates apprenant l'anglais ; la distinction de genre à la troisième personne du singulier (*he/she*) existe dans leur langue maternelle mais pose problème en langue étrangère. Selinker suppose que les manuels et les enseignants multiplient les exercices avec *he* et négligent ceux avec *she*. Par extension, un transfert lié à l'apprentissage s'appliquerait à tout apprenant de plus de dix-huit ans négligeant une distinction en langue étrangère (même s'il est conscient de son existence) car jugée inutile au bon déroulement de la communication.

3. un phénomène de surgénéralisation des connaissances linguistiques en langue étrangère⁴⁵.

L'Interlangue désigne ainsi la compétence de l'apprenant en langue étrangère et est, de surcroît, caractérisée par un phénomène original reposant sur les structures psychologiques latentes préalablement mentionnées (voir § 1.2.3.) : la fossilisation.

1.3.2.3. La fossilisation de l'Interlangue

Par fossilisation, Selinker entend les composantes linguistiques (règles, sous-systèmes,...) qu'un locuteur d'une langue maternelle particulière préservera dans son Interlangue quels que soient son âge et les explications et instructions reçues dans son apprentissage de la langue étrangère⁴⁶. Selinker remarque que ces structures fossilisées (pas uniquement phonologiques) peuvent être, certes, éradiquées, mais peuvent toutefois réapparaître dans les productions d'un apprenant focalisant son attention sur un sujet ardu ou en proie à un état émotionnel particulier (de l'anxiété à la relaxation totale)⁴⁷.

Selinker & Lamendella (1978, 1981) distingueront par la suite la fossilisation de l'Interlangue⁴⁸ – appréhendée comme l'arrêt définitif du processus d'apprentissage –, et

⁴⁴ La stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère s'apparente à la tendance des apprenants à réduire la langue étrangère à un système simple ; la stratégie de communication dans la langue étrangère conduirait les apprenants à favoriser une communication fluide aux dépens de formes grammaticales telles les déterminants, les formes plurielles, les formes du passé. Selinker (*id.* : 219) reconnaît le peu d'avancées théoriques encore effectuées à l'époque : « But exactly what these strategies might be and how they might work is at present pure conjecture ».

⁴⁵ La surgénéralisation de connaissances linguistiques est l'extension de certaines règles grammaticales à des cas de figure auxquels elles ne s'appliquent pas (par exemple * “comed” et la marque -ed de passé en anglais étendue à tous les verbes du passé, ou encore le verbe *drive* utilisé pour tout ce qui concerne la conduite d'un véhicule, même d'une bicyclette).

⁴⁶ Traduit par nous-même. Selinker (1972 : 215) : « Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL [Native Language] will tend to keep in their IL relative to a particular TL [Target Language] no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL ».

⁴⁷ La fossilisation peut ainsi s'accompagner d'un phénomène de régression à un stade antérieur de l'acquisition (phénomène de *back-sliding*, décrit par Selinker, Swain & Dumas, 1975). Cet arrêt complexe du processus d'acquisition a été clairement décrit par Klein (1984/1989 : 73) : « Il est facile d'observer ce retour sur soi-même : lorsqu'on a cessé de parler une langue étrangère pendant un certain temps, lorsqu'on est tendu ou fatigué, on s'aperçoit que, par moments, la langue étrangère semble s'être évanouie, ou du moins que la quantité d'erreurs et d'hésitations s'accroît. Cela nous montre que, dans l'acquisition, les états de langue dépassés sont dans un certain sens toujours présents. Les états de langue plus récents ne remplacent pas les précédents, ils les contiennent comme les cercles annuels d'un tronc d'arbre, l'état final étant le cercle extérieur qui englobe les autres ».

⁴⁸ Selinker & Lamendella (1978 : 187) : « We define fossilization in terms of a permanent cessation of IL learning before the learner has attained TL norms at all levels of linguistic structure and in all discourse

deux types de stabilisation, stabilisation relative et stabilité générale de certaines formes qui n'excluent pas une évolution du matériau linguistique.

Cette notion de fossilisation est, de surcroît, l'un des thèmes d'«exercices» qui sera proposé dans le cadre de formations d'enseignants orchestrées par Selinker.

1.3.2.4. Interlangue et formation d'enseignants

À l'instar de la démarche de Corder établissant une passerelle entre analyse d'erreurs et formation d'enseignants à ce type d'analyse (voir 1.3.1.2.), Selinker & Gass (1984) puis, pour une version modifiée de ce premier ouvrage, Gass, Sorace & Selinker (1999) proposent aux futurs enseignants de s'entraîner à l'analyse de productions d'apprenants de langue étrangère (ne se limitant pas à des productions recueillies dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'anglais). Par cette initiation à la recherche en acquisition des langues, les étudiants devraient ainsi mieux comprendre les processus et principes sous-jacents à l'apprentissage. L'Interlangue est abordée sous différents angles (morphologie, lexique, phonologie, syntaxe/sémantique), analysée dans des discours écrits et oraux (un support audio accompagne d'ailleurs la version publiée en 1999) ; la négociation de l'intercompréhension et la spécificité de contextes professionnels tels que l'anglais de la Médecine et le français des Affaires font également l'objet de sections d'étude. Ces deux derniers domaines sont le fruit d'un éclairage de l'Interlangue par la pragmatique (et plus particulièrement par la théorie des actes de langage, voir 3.1.) que Gass & Selinker (1994) explicitent ultérieurement⁴⁹.

Ce recadrage exemplifie les modifications et amendements qui ont été effectués suite au travail fondateur de Selinker, permettant d'identifier, en le dénommant, un objet de recherche en construction. Un débat d'idées riche et productif a effectivement été suscité, mettant en question certaines des caractéristiques de l'Interlangue circonscrites par Selinker : ce sont ces controverses que nous allons maintenant examiner.

domains in spite of learner's positive ability, opportunity, and motivation to learn and acculturate into target society ».

⁴⁹ Gass & Selinker (1994 : 187) : « [...] interlanguage pragmatics, in dealing with how people use language within a social context, must take into consideration not only how language is used (*i.e.* how grammatical forms are used to express semantic concepts), but also what is being used for and who it is being used with ».

1.3.3. Polémiques autour – et au-delà – des propositions de Selinker

Nous proposons de retracer les controverses et les interprétations majeures développées autour des caractéristiques de l'Interlangue, des notions de fossilisation et de structures psychologiques latentes, et d'observer plus particulièrement le parcours réflexif opéré en 1994 par Selinker lui-même sur la notion d'Interlangue.

1.3.3.1. Autour des caractéristiques de l'Interlangue

À la croisée des travaux de Corder et de Selinker, Adjémian adopte le terme d'«interlangue» et en met en lumière les caractéristiques (systématicité/variabilité et perméabilité) en termes de différences avec les langues naturelles, suivant un programme de recherche ambitieux (1976 : 298) :

« Ce sont ces différences qui les rendent intéressantes. La recherche doit se pencher sur ces différences, les isoler et les définir de manière aussi précise que possible. Les résultats d'une telle enquête constitueront une base plus solide pour formuler des explications possibles à la différence de nature des IL [Interlangues], c'est-à-dire aux processus psychologiques entrant en jeu dans l'acquisition d'une LE [Langue Étrangère] ».

Par **systématicité** est désignée la cohérence interne de l'Interlangue (« système de règles et d'éléments », *id.* : 298) à un moment donné. Du fait cependant de restructurations successives et du trait évolutif de toute Interlangue, cette systématicité est caractérisée par la variabilité et donc, à terme, par une relative instabilité. Comme le synthétisent Frauenfelder, Noyau, Perdue & Porquier (1980 : 48), « à la systématicité/variabilité à un stade donné correspondent donc la stabilité [synonyme d'Interlangue fossilisée]/instabilité dans le temps ».

La **perméabilité** est un autre critère retenu par Adjémian pour distinguer l'Interlangue et est définie comme suit (*id.* : 309) :

« Dans une situation où l'apprenant tente de communiquer en langue cible (c'est-à-dire au moyen de son IL [Interlangue]), il aura tendance à simplifier, à schématiser les aspects de sa grammaire en évolution qui provoquent le plus de difficultés, qui bloquent le plus la communication. C'est ici, l'apprenant faisant appel à des stratégies de production, de communication ou autres, que la perméabilité de son IL laissera violer sa systématicité interne, en acceptant des surgénéralisations, des

simplifications⁵⁰, ou d'autres modifications d'une fonction linguistique quelconque qui lui est propre ».

Ainsi conçue, la perméabilité est la manifestation de stratégies de communication/d'apprentissage (cf. 1.4.2.) ; cela amène Besse & Porquier à établir un rapprochement entre apprentissages de(s) langue(s) étrangère(s) et de la langue maternelle, entre perméabilité de la langue étrangère (de l'Interlangue) et perméabilité de la langue maternelle dans le cas d'émigrés vivant depuis plusieurs années en milieu de langue étrangère (Besse & Porquier, *id.* : 224-225)⁵¹ :

« Si la surgénéralisation ou la distorsion d'une règle déjà acquise n'est pas un phénomène propre à l'interlangue, car elle s'observe aussi dans le langage de l'enfant, voire dans la performance d'adultes natifs, la perméabilité à la langue maternelle paraît caractéristique des interlangues, sans pouvoir être limitée à la performance. [...] On sait par ailleurs que la perméabilité peut jouer en sens inverse, dans des cas où les productions en langue maternelle comportent des traces d'une langue étrangère, phénomène souvent observé chez les bilingues ou après un long séjour en milieu de langue étrangère. C'est la coexistence de deux systèmes intériorisés, l'un stabilisé, l'autre transitoire et évolutif, qui rend possible cette perméabilité observable dans la performance mais surtout constitutive de l'apprentissage » (souligné par nous-même).

Une autre conséquence de cette nouvelle perspective est la redéfinition de la fossilisation comme perte de la perméabilité. Nous allons maintenant revenir sur cette notion complexe.

1.3.3.2. Autour de la notion de fossilisation

Les controverses suscitées autour de la notion de fossilisation ont été nombreuses. Vogel (1995), par exemple, met en avant l'impossibilité, d'une part, d'isoler avec certitude les formes linguistiques stabilisées et de déterminer si ces formes se

⁵⁰ [Note de l'auteur, E.R.] Besse & Porquier (1984/1991 : 224) mettent en garde contre la notion de simplification, tout en soulignant la pertinence de son recadrage en termes de stratégies : « Le terme même de simplification n'aura pas le même sens selon qu'il prétend rendre compte du résultat, c'est-à-dire des productions observées selon des *a priori* descriptifs, ou des processus internes d'apprentissage, selon des présupposés cognitifs.[...] D'autre part, on peut observer en discours des phénomènes de simplification apparente [...] imputables à des stratégies adaptatives de formulation ou de communication mobilisées en fonction de contraintes ou d'enjeux "institutionnels" (éludage de difficultés, réduction de risques d'erreurs) ou de conduites pragmatiques, où l'efficacité communicative prend le pas sur la correction formelle des énoncés ». Nous reviendrons sur ces considérations dans le chapitre 2 (2.3.2.).

⁵¹ Sur les phénomènes de restructuration de la langue maternelle par l'intégration de variantes de contact, voir Grosjean & Py (1991).

fossiliseront, et d'autre part, de prévoir quand, pourquoi et chez quel apprenant certaines formes linguistiques vont se fossiliser. Passant outre de telles critiques, Selinker (1994), dans son parcours réflexif sur la notion d'Interlangue, reste fidèle à ses positions théoriques antérieures et persiste à présenter le phénomène de fossilisation comme phénomène central de l'Interlangue : il procède, à la fin de son ouvrage, à une démonstration inhabituelle en rapportant une conversation informelle entre spécialistes américains de différentes disciplines (linguistique, linguistique appliquée, phonologie, anthropologie, sociolinguistique et psycholinguistique)⁵², où il reprend les traits définitoires de cette dimension de l'Interlangue (présentés dans la section 1.3.2.3.). Nous souhaitons ici prendre position en faveur de cette notion, en nous appuyant sur le mémoire de Mastère évoqué en introduction : cela nous permettra d'illustrer la pertinence d'un lien entre théorie linguistique, théorie de l'acquisition, analyse de productions d'apprenants et pratiques pédagogiques.

La notion de fossilisation nous a, en effet, semblé opératoire et a fait l'objet de l'un de nos travaux antérieurs (Rosen, 1994⁵³), où l'impact de l'approche communicative sur l'Interlangue d'apprenants américains (à niveau débutant et avancé) avait été analysé. Tel était effectivement le travail de recherche mené au Collège Carthage (USA) au sein d'un département de langue française où l'approche communicative (voir chapitre 4) était appliquée. L'activité d'enseignement/apprentissage visait à la maîtrise d'une compétence de communication exolingue (voir chapitre 2), à l'aptitude à comprendre et à produire un message dans une situation de communication authentique, sans correction systématique des productions d'apprenants. Face à une application si radicale des principes communicatifs et au bannissement de toute grammaire explicite, certains membres de l'équipe pédagogique avaient exprimé leurs inquiétudes quant à une fossilisation massive de l'Interlangue des apprenants.

⁵² Retenons anecdotiquement ces quelques indications contextuelles, révélatrices d'un déplacement du discours universitaire (Selinker, 1994 : 253) : « I wish to recount my recall of this conversation since I have found that over the years I have been involved in several such puzzling conversations, usually late at night after a formal talk and, truth to tell, some imbibing. [...] It is late, after a formal lecture by C followed by a big meal in a posh Italian restaurant. Most of us are drinking beer ». Ce n'est bien évidemment pas le seul mode, ni le seul lieu de défense de la notion de fossilisation. Selinker & Lakshamanan (1992) lient fossilisation et phénomène de transfert et mettent au jour pour en expliquer les tenants et aboutissants un *multiple effects principle*, favorisant le passage de formes stabilisées à fossilisées et rendant difficile la "défossilisation".

⁵³ Rosen (1994) : *The impact of the communicative approach on the Interlanguage fossilization of learners at beginning and advanced levels*, Mémoire de Mastère en Éducation, Carthage College, Kenosha, Wisconsin, USA.

L'étude pseudo-longitudinale entreprise avait alors permis d'établir la portée qualitative et quantitative de l'approche communicative sur l'Interlangue et la fossilisation dans l'Interlangue des apprenants. Un recours important aux stratégies d'apprentissage et de communication avait alors pu être constaté qui s'expliquait par un des principes de l'approche communicative (donner aux apprenants la possibilité de communiquer quelle que soit la situation plutôt que privilégier une maîtrise des structures grammaticales). Une des conséquences relevées était la fossilisation précoce des structures : dès les premiers mois de l'apprentissage, l'Interlangue des apprenants présentait de nombreuses structures fossilisées, persistantes au niveau avancé.

Cet impact de la méthode communicative sur l'Interlangue était prévisible, de même que cette fossilisation précoce importante. L'étude concluait cependant sur une note optimiste : malgré les phénomènes de fossilisation constatés à différents niveaux dans l'Interlangue des apprenants, l'approche communicative, par ses aspects ludiques et créatifs, demeurait l'approche la plus adaptée aux attentes et besoins du public américain concerné (attentes et besoins ayant été précisés par une analyse statistique des questionnaires recueillis dans l'ensemble de la section de français langue étrangère).

La notion de fossilisation de l'Interlangue s'est donc montrée parfaitement opératoire dans cette analyse et a eu des conséquences sur le plan pédagogique. Mettre au jour ces phénomènes de fossilisation dans l'Interlangue d'apprenants de niveau débutant et avancé a conforté l'équipe pédagogique dans ses présomptions quant au poids de pratiques pédagogiques inspirées de l'approche communicative. La poursuite de l'analyse a permis néanmoins de démontrer le bien-fondé de cette approche dans ce contexte d'enseignement/apprentissage particulier et incité les enseignants à la conserver voire à l'adapter. Établir un lien constructif entre théories linguistiques, théories de l'acquisition, analyse de productions d'apprenants et pratiques pédagogiques était donc pertinent, dans cette situation didactique.

C'est sur cette notion de fossilisation, pivot de la définition de l'Interlangue selon Selinker, que cet auteur va prendre appui pour justifier sa position consistant à poser l'existence de structures psychologiques latentes, réactivées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'importance des facteurs biologiques pour l'acquisition a, en effet, été au cœur de maintes polémiques.

1.3.3.3. Autour des notions de structures psychologiques latentes et d'âge critique

Selinker (1994 : 33) revient sur les critiques concernant l'existence des structures psychologiques latentes et argumente en prenant appui sur les phénomènes de fossilisation⁵⁴. Il cite, à l'appui de sa démonstration, les conclusions des travaux du projet ESF (*European Science Foundation*) sur l'acquisition en milieu naturel d'une langue étrangère par des travailleurs immigrés⁵⁵. Pour de nombreux immigrés, un phénomène de "plateau" est attesté – ce qui rejoint la distinction posée par Selinker & Lamendella (voir 1.3.2.3.) entre les phénomènes de fossilisation et de stabilisation relative et généralisée de l'Interlangue. Selinker l'explique par un postulat innéiste ; une autre explication a été proposée : un niveau de compétence linguistique, jugé suffisant par ces locuteurs, aurait été atteint et le recours important à des stratégies de communication expliquerait la stabilité de l'Interlangue. Gaonac'h (1991 : 127) souligne que ce phénomène peut se produire au niveau individuel (l'apprenant cesse d'apprendre) ou au niveau d'un groupe social (on assiste alors à la formation d'un nouveau dialecte ou « pidginisation »)⁵⁶.

Participant de la même polémique, la conception d'un âge critique a été fortement mise en question, notamment par les travaux de Neufeld (1978) : passé un certain « âge critique », un adulte est-il encore à même d'apprendre une langue étrangère ?

La démonstration de Neufeld repose sur la distinction de deux types de niveaux de langue : « primaires » et « secondaires ». Les niveaux primaires comprennent une base fonctionnelle de vocabulaire, une maîtrise élémentaire de la prononciation et des règles grammaticales. Les niveaux secondaires comprennent la capacité à utiliser des structures grammaticales complexes et des registres de langue différents. Tous les apprenants sont dotés de la capacité innée d'assimiler les premiers niveaux. Les enfants sont, cependant, plus à même que les adultes d'atteindre les seconds niveaux car le besoin de se faire accepter par leurs pairs représente une très forte motivation. Selon les contextes d'appropriation d'une langue étrangère, différentes attitudes pourront, de fait,

⁵⁴ Selinker (1994 : 33) : « It is necessary to postulate this latent psychological structure (LPS), primarily because no matter what learners do, they fossilize some part of an IL, often far from TL norms ».

⁵⁵ Sur cette problématique connexe, voir les numéros de *Langue Française* 29 (1976) et 71 (1986).

⁵⁶ Schumann (1974, 1977, cité par Gaonac'h, *ibid.*) s'est ainsi intéressé aux affinités entre la fossilisation des règles de systèmes intermédiaires et les pidgins : l'acquisition de la langue étrangère est appréhendée, dans cette perspective, comme une fonction d'acculturation évoluant au fur et à mesure que progresse l'intégration sociopsychologique de l'apprenant. Sans nier l'intérêt de tels travaux, nous ne nous y attardons pas, dans la mesure où ils se placent sur d'autres terrains d'étude que le nôtre.

être adoptées : l'on peut proposer comme exemples l'attitude d'un adulte fier de conserver un accent étranger et celle d'un enfant soucieux de posséder une prononciation proche de celle des natifs pour s'intégrer plus rapidement dans une nouvelle communauté.

Selon Neufeld, le processus d'acquisition n'est donc pas influencé par l'âge. Si des capacités innées interviennent bien dans l'acquisition des premiers niveaux, les processus d'acquisition des enfants et des adultes ne diffèrent pas fondamentalement. Si différences il y a, cependant, elles sont relatives aux capacités cognitives plus importantes chez les adultes qui accélèrent leur acquisition des premiers niveaux ou bien encore à la motivation plus importante des enfants qui leur permet d'acquérir une prononciation comparable à celle d'un natif⁵⁷.

Ainsi les débats suscités par l'Interlangue telle que définie par Selinker nous ont-ils amenée à croiser des enjeux transcendant la notion originelle : innéité du langage et importance des facteurs biologiques pour l'acquisition, acquisition de langue maternelle par des enfants et de langue étrangère en milieu naturel et guidé. Un même dépassement de la définition initiale va être opéré sur la base des propositions de Corder.

1.3.4. Polémiques autour – et au-delà – des propositions de Corder

1.3.4.1. Bref rappel : la prise de position initiale de Corder

L'importance des travaux de Corder a déjà été soulignée (voir 1.3.1). La réflexion terminologique qu'il a menée avant d'adopter le terme d'Interlangue apparaît à la lecture du recueil d'articles⁵⁸ qu'il propose en 1981, *Error analysis and interlanguage*.

⁵⁷ On pourra comparer cette position, d'une part, avec les cinq points qui font l'objet d'un consensus, tels qu'ils sont résumés par Long (1993, in Matthey, 1996 : 96) : « Premièrement, le rythme d'acquisition et la compétence finale dépendent partiellement de l'âge de l'apprenant. Deuxièmement, le développement linguistique est dépendant de périodes critiques, durant lesquelles l'acquisition des différents aspects de la langue cible est possible. Passé cette période, l'acquisition devient irrégulière et partielle. Troisièmement, la perte de la capacité à apprendre ne se limite pas à la phonologie, mais touche également les autres domaines de la langue cible. Quatrièmement, le déclin de la faculté d'acquisition commence dès six ans chez certains individus et non pas à la puberté, comme on le pense souvent. Cinquièmement, ces faits confirment l'hypothèse d'une maturation biologique ralentissant la capacité à apprendre ». On pourra consulter, d'autre part, la discussion que mène Véronique (1983 : 35 – 49) autour de l'hypothèse de la période critique, passant en revue l'hypothèse de Lenneberg, ses implications pour l'acquisition des langues et mettant en question l'identité des processus d'apprentissage.

⁵⁸ Les titres de ces différents articles permettent de retracer le parcours terminologique opéré, de l'analyse d'erreurs à l'Interlangue en passant par la langue de l'apprenant : « The significance of learners' errors » ; « Idiosyncratic dialects and error analysis » ; « Describing the language learner's language » ; « The role of interpretation in the study of learners' errors » ; « Error analysis and remedial teaching » ; « The

Avec le terme de « *transitional competence* » (Corder, *id.* : 67), Corder fait explicitement référence à la notion de *compétence* définie par Chomsky comme une somme de connaissances à la disposition de l'apprenant, qu'il développe constamment et qui est à l'œuvre dans ses productions.

Corder abandonne néanmoins la dénomination de *transitional competence* au profit du terme originel d'*interlanguage*⁵⁹. Les dichotomies réinterprétées de compétence/performance et de langue/parole (Corder, 1981 : 66-67) modifient *de facto* sensiblement la notion d'Interlangue initiale et vont susciter des débats heuristiquement féconds. Nous avons fait le choix de présenter ici trois perspectives différentes, mais pourtant complémentaires, celles de Py (1982a et 1982b), de Vogel (1995) et de Hymes (1991), ayant pour point commun une interprétation de ces mêmes oppositions binaires.

1.3.4.2. Interlangue, microsystème et acte de communication

Py (1982a) souligne l'apport de la notion d'Interlangue à la linguistique. Manifestation particulière du langage, l'Interlangue conduit à une distorsion de quelques propriétés linguistiques, qui amène en retour à réfléchir sur le fonctionnement du langage et à reconsidérer certains modèles théoriques.

Py met en lumière, dans un premier temps, les propriétés considérées généralement comme caractéristiques du langage qui ne s'appliquent pas à l'Interlangue, démarquant de fait la notion de présupposés importés des théories de Saussure et Chomsky : dichotomies synchronie/diachronie, langue/parole et compétence/performance, et concept de système.

La dichotomie synchronie/diachronie est invalidée par le caractère fondamentalement dynamique de toute Interlangue, expression d'un effort d'apprentissage donc de changement. Un dépassement possible de cette opposition consisterait à remplacer la diachronie par la juxtaposition d'états successifs, décrits chacun dans une perspective synchronique. L'on peut cependant douter avec Py (1980 : 74) qu'« une telle substitution permette vraiment d'expliquer l'aspect dynamique de l'interlangue. C'est au cœur même du système interlinguistique que doit être cherché le moteur de son évolution » (voir 1.3.3.1).

elicitation of interlanguage » ; « The study of interlanguage ». Pour une traduction et une présentation critique des textes en français : *Langages* n° 57 (1980).

⁵⁹ « We can regard the learner's language, his interlanguage as we may conveniently call it now, as a sort of hypothesis » (Corder 1975 : 410).

Les dichotomies langue/parole et compétence/performance doivent être radicalement repensées dans le cadre d'une caractérisation de l'Interlangue (Py, 1982a : 542) :

« Apprendre une langue, c'est accepter de remettre en question un savoir acquis à la suite d'une expérience nouvelle, donc subordonner la *langue* à la *parole*, ou la *compétence* à la *performance*. Or ce renversement équivaut à une contestation des dichotomies traditionnelles *langue/parole* ou *compétence/performance*. On en conclura qu'elles constituent plutôt des obstacles que des outils dans la caractérisation de l'interlangue ».

Enfin, le concept de système ne permet pas de prendre en charge l'hétérogénéité des connaissances d'un apprenant et leur évolution autonome et différenciée vers la langue étrangère.

Dans un deuxième temps, convaincu que « l'étude de l'acquisition d'une langue seconde – à travers l'examen de la notion d'Interlangue – révèle au linguiste le rôle de certains aspects qu'il avait eu tendance à négliger » (*id.* : 545), Py s'attache à trois propriétés essentielles à l'Interlangue (la notion de système ; le partage, par les participants à tout acte de communication, d'un code préétabli ; la focalisation partielle de l'acte de parole sur lui-même et l'opacité de l'énoncé).

À la notion de système, Py préfère (*id.* : 546) celle de microsystème⁶⁰ qui permet de rendre compte de l'hétérogénéité et de la variation dans la langue sans pour autant renoncer à la systématité :

⁶⁰ Notion empruntée à Gentilhomme (1980) qui en propose une définition pouvant être appliquée à l'enseignement/apprentissage des langues (*id.* : 79) : « Un microsystème est un système finalisé, suffisamment petit – voire prédégénéré – pour pouvoir être traité avec l'approximation requise, en un temps réel, compte tenu de la technique, discursive ou expérimentale, disponible, mais suffisamment grand pour rendre compte de sa finalité ». Appliqués à l'enseignement/apprentissage des langues, les microsystèmes deviennent « microsystèmes intermédiaires hypothétiques » et donnent lieu à la description suivante (*id.* : 82-83) : « Lorsqu'on fait le relevé des « fautes », « erreurs » et « écarts » (par rapport à une norme fixée) commises par des apprenants-enseignés en situation d'émetteurs ou de récepteurs, force est de constater que toutes ne relèvent pas du hasard seul. Aussi, pour orienter les patients dans le droit chemin, pose-t-on un postulat rationaliste sélectif. Comme dans la théorie de la mesure en physique, on admet l'existence d'erreurs aléatoires, individuellement non prévisibles, non justiciables, susceptibles seulement d'une description statistique globale, et l'existence d'erreurs obéissant à des lois à caractère plus ou moins déterministe, passibles d'une approche systémique. La stratégie de l'enseignant sera non plus de sanctionner les fautes au coup par coup mais d'atteindre les microsystèmes générateurs d'écarts. On postulera l'existence de microsystèmes provisoires et précaires liés à l'apprenant, différents du

« Chaque microsystème fonctionne selon un principe qui peut différer de celui des autres microsystèmes ; et plusieurs microsystèmes peuvent entrer en concurrence dans l'intégration d'une même unité, et en proposer des traitements différents. [...] La manière dont les microsystèmes s'opposent les uns aux autres détermine par ailleurs une dynamique interne et module l'effet des forces externes. Quant à la fragilité de chaque microsystème, elle rend possibles les restructurations continues par lesquelles se manifeste l'évolution des connaissances. Instabilité, perméabilité, dynamique interne, évolution sont des postulats non seulement nécessaires à l'explication de l'acquisition, mais sans doute aussi utiles dans un modèle linguistique qui prend en considération l'élasticité du comportement langagier sous toutes ses formes : ouverture aux influences externes, variabilité à l'intérieur de la compétence individuelle, adaptabilité aux circonstances, variations diachroniques, bilinguisme, etc. ».

S'appuyant ensuite sur les travaux en linguistique de l'énonciation montrant que la langue est inséparable des actes dans lesquels elle est effectivement utilisée, Py (*ibid.*) confirme la contestation précédemment effectuée de la dichotomie langue/parole⁶¹. Il souligne alors l'évolution convergente de perspectives actuelles en linguistique et en recherches sur l'Interlangue – convergence sur laquelle nous reviendrons au chapitre 2 :

« En effet, si dans tout acte de communication il y a un effort toujours inédit et renouvelé d'adaptation des codes individuels, on admettra que l'existence d'une composante idiolectale chez les participants à la communication est normale, et que la neutralisation des "bruits" qu'elle entraîne fait partie des opérations constitutives de tout acte de communication ».

Py souligne enfin l'importance de la réflexion métalinguistique⁶² et ses liens étroits avec les processus d'acquisition. Cette avancée est corroborée par de nombreux auteurs,

microsystème de la langue susceptible de rendre compte des productions normales dans le microdomaine envisagé. »

⁶¹ Cette remise en question est sans doute le point de départ d'une réflexion qui conduit Alber & Py, en 1986, à proposer la notion d'*interparole*. Cette dénomination insiste sur la dimension individuelle de la réalisation linguistique qui se construit étape par étape et que partagent des apprenants aux passés et présents linguistiques comparables.

⁶² Une question terminologique peut, à ce propos, être soulevée, qui permettra de cadrer les évocations, par différents auteurs, du terme *métalinguistique*. Ainsi, Cicurel (1985 : 8) retient « **activité métalinguistique** » (qui peut s'exercer sans la présence d'un lexique autre que celui de la langue ordinaire) plutôt que « métalangage » (qui risque d'être perçu comme un langage formel, spécialisé). Trévisse (1996 : 7), quant à elle, pose deux dichotomies : 1) « **les discours métalinguistiques** » [ou métadiscours externe], constitués, observables, qui ont clairement pour objets à la fois les codes linguistiques, la communication, les représentations sur les langues et l'apprentissage vs « **le métalinguistique** », c'est-à-dire les traces observables de la réflexivité constitutive des activités langagières ; 2) ces phénomènes observables en tant que **traces** dans les productions des sujets vs **les représentations et activités métalinguistiques** – des activités métacognitives planifiées et organisées

tel Klein (1984/1989 ; 182-183), qui considère les prises de conscience spontanées d'un décalage entre l'Interlangue d'un apprenant et ce qu'il perçoit de la langue étrangère comme l'un des facteurs pouvant déclencher le processus d'acquisition :

« Face au problème de la comparaison [entre Interlangue et langue étrangère], l'apprenant doit tenter de comparer ses propres productions à celles d'autres locuteurs et, pour ce faire, il doit prendre de la distance par rapport à lui-même lui permettant une certaine perspective sur son activité linguistique. Celle-ci s'enrichit donc d'une composante métalinguistique ».

Ainsi, en montrant l'inadéquation des dichotomies posées par Saussure et Chomsky et plaquées sur la notion d'Interlangue, Py insiste-t-il sur la variation et l'hétérogénéité de microsystemes à prendre en compte dans une dynamique de communication.

Intégrant à sa réflexion l'évolution des recherches annoncée par Py, Vogel part du même constat – l'inadéquation des dichotomies saussuriennes et chomskyennes – mais développe ensuite un point de vue sensiblement différent, fondé sur l'intégration de stratégies dans une Interlangue considérée comme système ouvert.

1.3.4.3. Interlangue, système ouvert et stratégies compensatoires

La démarche initiale est parallèle à celle menée par Py : Vogel (1995) démontre, en effet, l'inaptitude de quelques-unes des plus usitées des dichotomies linguistiques à rendre compte efficacement de l'Interlangue. Instable et dynamique par essence, l'Interlangue ne peut s'accommoder des dichotomies synchronie/diachronie et compétence/performance. Si l'on maintient le terme *compétence*, il est nécessaire de le doter d'une acception large et de considérer non seulement l'aspect partiel et intermédiaire de la compétence d'un apprenant, mais aussi les diverses stratégies de compensation mises en œuvre pour contourner les lacunes constitutives de leurs systèmes intermédiaires.

Certains phénomènes, objets d'étude classiques de la linguistique, doivent de même être repensés dans le cadre d'une analyse d'Interlangue : l'instabilité intrinsèque de l'Interlangue devient signe de progression dynamique ; la phrase, la norme et l'erreur

[ou métadiscours intérieurs]. Pour notre part, nous nous attachons à la description, fondée sur ce qui est observable dans l'interaction, des *activités métalinguistiques* des apprenants (au sens de Cicurel) ou aux *discours métalinguistiques* [métadiscours externe] (au sens de Trévise). Une question terminologique en entraînant une autre (terminologique et méthodologique), nous adopterons, à la suite de Trévise, le terme de *trace* (sans référence aucune à la *trace* de la grammaire générative) pour décrire ces phénomènes observables dans les productions des apprenants.

sont dotées de places et de fonctions différentes dans la description du système d'une langue et dans l'analyse de l'Interlangue.

Confrontant ainsi linguistique et Interlangue, Vogel en vient à opposer « un système linguistique fermé qui se régulerait uniquement de l'intérieur » et l'Interlangue qui doit se concevoir « comme un système ouvert dont l'utilisateur est lui-même partie intégrante » (Vogel, *id.* : 279).

La contribution de Vogel semble faire écho à celle de Py : la dichotomie synchronie/diachronie est unanimement écartée des traits définitoires de l'Interlangue, la notion de compétence est envisagée compte tenu des stratégies développées par les locuteurs et ne semble plus ainsi constituer un “obstacle” dans la caractérisation de l'Interlangue, la variation et l'hétérogénéité sont prises en compte par les deux auteurs, enfin le recadrage de la notion dans une dynamique de communication est amorcé. L'exclusion de la “parole” opérée par Saussure, la mise de côté de la “performance” et la mise en avant d'une “compétence” idéalisée apparaissent caduques, eu égard à ces avancées théoriques reconsidérant la notion d'Interlangue.

Ce déplacement conceptuel nous incite à effectuer un rapprochement avec les propositions de Hymes, bien qu'il ne se soit pas impliqué directement dans ce travail définitoire de l'Interlangue. Deux raisons à cette mise en parallèle peuvent être alléguées : la contestation des prises de position de Chomsky et la volonté d'établir un lien entre théories linguistiques et pratiques pédagogiques.

1.3.4.4. L'Interlangue comme compétence de communication

Hymes (1991 : 140), tout en reconnaissant l'importance des travaux chomskyens⁶³, en déplore l'hégémonie :

« Il semble clair que ce que dit Chomsky de l'abstraction est lié au souci, présenté dès le début de ses travaux, d'isoler la grammaire comme objet suffisant à la linguistique. Dès lors, aussi longtemps que la grammaire pouvait être identifiée à des notions plus générales, il n'y avait pas de problème. Mais quand des notions telles que “communication” et “compétence” sont utilisées par d'autres linguistes pour pousser la linguistique au-delà de la grammaire et la lier à la vie sociale, elles sont critiquées et rejetées. Même “langage” subit désormais ce sort ».

⁶³ Retenons la formulation suivante qui permet d'articuler les différentes prises de position théoriques (Hymes, 1991 : 122) : « C'est bien Chomsky qui a mis “compétence” au centre de tout le débat qui a suivi ».

Mettant en cause la division du monde du langage opérée par Chomsky entre la performance – dépréciée – et la compétence – limitée au savoir grammatical –, Hymes, en ethnographe de la communication, choisit comme objet d'étude « les variétés et les styles dans les “façons de parler” (les manières de parole) de communautés linguistiques réelles (posées non seulement comme différentes les unes des autres, mais aussi comme chacune constitutivement hétérogène) [...] » (Coste, note liminaire, in Hymes, *id.* : 8).

C'est de cette réflexion qu'est née la notion de compétence de communication.

1.3.4.4.1. Définition de la compétence de communication

Retraçant son parcours conceptuel, Hymes évoque les autres termes disponibles et utilisés : « capacités »⁶⁴, « savoir-faire », « habitudes de communication », « maîtrise d'une langue », etc. ; il conclut cependant sur un maintien de l'expression forgée : « Je voudrais en outre marquer ici ma conviction que l'expression “compétence de communication” s'avérera indispensable comme terme général » (*id.* : 127).

Recensant les différentes utilisations de sa notion, Hymes déplore qu'une conception commune de la signification qu'on lui donne n'ait pas été possible. En revanche, nombre de distinctions ont été opérées en secteurs ou types de compétences de communication, affinant la description initiale. Différentes typologies de compétences sont ainsi disponibles⁶⁵. Canale & Swain (1980) proposent ainsi une distinction entre compétences grammaticale, sociolinguistique et stratégique qui sera reprise dans nombre d'ouvrages de didactique concernant l'approche communicative :

1. la compétence grammaticale correspond à la compétence linguistique, c'est-à-dire à la capacité de reconnaître les éléments lexicaux, morphologiques, syntaxiques et phonologiques d'une langue et à la possibilité de les combiner pour former des mots et des phrases ; comme le synthétise Savignon (1990 : 33) : « on démontre sa compétence grammaticale en utilisant une règle et non pas en la formulant » ;

2. la compétence sociolinguistique renvoie à la fois aux règles socioculturelles et aux règles discursives, c'est-à-dire à la capacité de produire et de comprendre des énoncés

⁶⁴ Voir Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) et Dolz & Schneuwly (1998) qui, dans la perspective d'une pédagogie de l'oral en situation scolaire, écartent la notion de *compétence* et les options méthodologiques la sous-tendant et défendent le terme de *capacités*.

⁶⁵ Voir Pékarek (1999) pour une présentation actualisée des compétences discursives dans le cadre de la classe de langue, au cours de « leçons de conversation ».

appropriés à des situations sociales spécifiques et conformes aux codes sociaux de ces situations ;

3. la compétence stratégique implique la capacité d'adapter ses stratégies de communication (verbales et non verbales) à la diversité des relations interpersonnelles et la faculté de réagir à des événements souvent imprévus.

C'est ainsi ce terme-clé et cette notion de compétence de communication qui, utilisés parallèlement et indépendamment dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, établissent un lien entre linguistique et didactique.

1.3.4.4.2. Compétence de communication et approche communicative

Rejoignant en cela la démarche de Corder, Hymes souhaite « établir une passerelle » (*id.* : 158) entre théories linguistiques et apprentissage des langues⁶⁶ :

« Il reste que la notion de compétence de communication a eu son plus grand impact sur les études concernant l'acquisition et l'apprentissage des langues et que, pour une compréhension de cette notion et de son histoire, les cas de l'enfant et de l'apprenant offrent un point de vue privilégié. [...] Et dans les professions qui relèvent de ce point de vue privilégié que présentent l'enfant et l'apprenant, la portée des phénomènes langagiers nécessairement pris en compte a favorisé aussi une prise en compte de la notion de compétence dans sa plus large portée ».

À cette proposition théorique d'une compétence de communication a répondu en effet un développement didactique : l'approche communicative (nous y reviendrons au chapitre 4).

Deux conséquences de cette proposition d'une compétence de communication sont mises en évidence par Roulet (1976) : l'importance de la notion d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue (rejoignant en cela les préoccupations des philosophes du langage⁶⁷) et un questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication, impliquant la conversion d'une

⁶⁶ L'introduction de Hymes à l'ouvrage *Functions of Language in the Classroom* (édité par Cazden, John & Hymes, 1972/1985) défend également la pertinence de l'ethnographie de la communication pour éclairer les faits de la classe. Le travail de De Salins s'inscrit dans cette lignée, en circonscrivant le rôle de l'ethnographie de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage des langues (1995), ou en concevant la méthode de FLE *Libre échange* (Hatier-Didier, 1991).

⁶⁷ cf. Austin (1970) et Searle (1972) ; voir chapitre 3.

pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage (analyses des besoins langagiers, des attitudes et motivations, des stratégies d'apprentissage, des erreurs, etc.).

Widdowson (1978/1991 : 80) intègre ce premier stade de réflexion pour définir une « approche communicative de l'enseignement des langues » :

« Tout d'abord, il est généralement admis que l'objectif final en matière d'apprentissage des langues est l'acquisition d'une compétence de communication, de la faculté d'interpréter, que celle-ci soit explicite (converser, correspondre) ou qu'elle reste implicite sous la forme d'une activité psychologique sous-jacente à la capacité de dire, d'écouter, d'écrire et de lire. Je pars du principe que le problème n'est pas de savoir si c'est là l'objectif de l'enseignement des langues mais comment cet objectif est atteint. [...] Le problème est le suivant : comment peut-on mettre en place les aptitudes linguistiques, non pas comme une fin en soi, mais en tant qu'elles représentent un aspect de la compétence de communication ? Comment peut-on lier les aptitudes aux capacités et l'usage à l'emploi ? »

Ce changement d'optique didactique a donné lieu de fait à la création de nouveaux matériels, calibrés sur les besoins des apprenants et a influencé remarquablement les pratiques de classe : en particulier, par l'introduction ou le renforcement des jeux de rôle, des simulations, du travail en couple ou en équipe, de la stratégie des problèmes, de l'interaction enseignant/apprenant, de l'emploi plus fréquent de la langue étrangère en classe, ou bien encore de la primauté de la fluidité sur la correction formelle (Atienza, Bérard & de Carlo, 1995).

Py (1994), articulant domaines linguistique et didactique, précise que c'est dans ce contexte que les études linguistiques de recherche sur l'acquisition des langues étrangères, considérée dans une perspective ontogénétique, ont vu le jour. Ce qui le conduit alors à associer « la révolution copernicienne » opérée en didactique à la fin des années soixante qui a « déplacé l'apprenant de la périphérie des modèles pédagogiques vers leur centre » (*ibid.* : 43) à l'émergence de la notion d'Interlangue⁶⁸. À ce point de l'évolution notionnelle de l'Interlangue était ainsi concentrée, il y a une trentaine d'années, l'intérêt de la linguistique, de la recherche en acquisition des langues à ses débuts et de la didactique⁶⁹.

⁶⁸ On pourrait relire à propos l'introduction de notre première partie centrée sur un commentaire de cette « petite révolution épistémologique et pédagogique » qu'est l'Interlangue, selon les termes de Py (1992).

⁶⁹ Les interprétations divergent en la matière. Pour Flament-Boistrancourt (1994 : 21), « les années 70 seront marquées par des mouvements à la fois de rupture et d'ouverture, mais aussi par l'apparition, en linguistique appliquée, de phénomènes de sectorisation nets et durables ». Elle ne nie pas le

1.3.5. Bilan intermédiaire

Ancré dans les propositions originelles de Corder et Selinker, un premier déplacement définitoire de la notion d'Interlangue a été ainsi amorcé et un recentrage effectué autour de l'actualisation de l'Interlangue dans l'acte de communication. Cette évolution n'étant pas sans points communs avec celle de la notion de compétence opérée par Hymes, nous avons choisi d'effectuer un rapprochement – non sans conséquence méthodologique – entre les deux notions. Dans l'ensemble des réactions suscitées par l'hypothèse de l'Interlangue, deux dimensions sont de fait principalement abordées (Pujol & Véronique, 1991 : 76) : « la conceptualisation des connaissances intermédiaires de l'apprenant et la description de ces productions ».

Nous faisons le choix de maintenir le terme de *compétence* dans la description de l'Interlangue, en le démarquant de la *compétence linguistique* définie par Chomsky et en précisant, à l'instar de Hymes⁷⁰, que l'on étudie particulièrement la *compétence de communication*. **Nous nous intéresserons donc à la notion d'Interlangue conçue comme construction et évolution d'une compétence de communication non native**⁷¹. Nous souhaitons plus particulièrement développer une « approche externe » de l'Interlangue (selon l'expression de Besse & Porquier, 1984/1991 : 238), sur la base d'échantillons de communication : cette démarche a certes pour inconvénient de ne fournir « qu'une image partielle, mais aussi décalée, de la compétence sous-jacente » (*ibid.*), mais elle présente à nos yeux la garantie d'une prudence méthodologique – dans la mesure où l'on s'intéresse aux modalités de la communication (dont les stratégies) avant de pouvoir se prononcer sur l'apprentissage (*ibid.*) :

« [...] la mise en œuvre, dans le discours spontané, d'une compétence intériorisée suscite une diversité de stratégies adaptatives, selon les circonstances et les besoins de la communication. Elles ont pour visée, sinon pour effet, d'adapter le discours aux intentions de communication,

bouleversement pédagogique effectué mais précise qu'il s'est effectué « sans révolution profonde » (*id.* : 22), la binarité du lien théories/pratiques posé par le courant précédent n'étant pas remis en cause. À notre sens, cette période pourrait constituer l'une des « articulations historiques entre sciences du langage, conceptions de l'acquisition et didactique des langues » auxquelles s'intéressent notamment Chiss & Coste (1995).

⁷⁰ Hymes (1991 : 123) retrace ainsi l'origine de l'expression *compétence de communication* : « Une fois admis qu'il fallait prendre en compte une gamme de capacités plus étendue que celles tenant au savoir grammatical, il aurait pu venir à l'esprit de beaucoup d'ajouter au terme "compétence" les mots "de communication". Il semble que c'est exactement ce qui s'est produit ».

⁷¹ Ce postulat s'inscrit dans la continuité des propositions de Besse & Porquier (1984/1991 : 237) : « On peut envisager l'interlangue comme une compétence de communication non-native individualisée ».

d'expression et aux enjeux pragmatiques, ou au contraire, d'adapter la situation et le discours aux capacités communicatives ».

Cette orientation nous permet, dans ce qui va suivre, de présenter trois facettes de cette construction en croisant des enjeux déjà évoqués dans les caractéristiques de l'Interlangue : variation, stratégies et contrôle des productions – vérification d'hypothèses.

1.4. Trois facettes de l'Interlangue, compétence de communication non native

La première facette de l'Interlangue conçue comme compétence de communication est celle de variation. La notion de variation, implicite dans les recherches originelles de Fries et Lado, prendra, au fur et à mesure du développement des analyses sociolinguistiques, une place grandissante en sciences du langage.

Nous allons examiner, dans ce qui va suivre, comment, à partir du modèle sociolinguistique de Labov appliqué à des locuteurs natifs, Tarone a intégré cette notion, considérée comme inhérente à l'apprentissage d'une langue maternelle ou étrangère, à une définition de l'Interlangue.

1.4.1. La variation

Prenant comme point de départ de la variation l'hétérogénéité des compétences, Labov (1970) affirme que la connaissance d'une langue et de ses règles est étroitement liée à la connaissance que le locuteur possède de quand, où et avec qui il doit mobiliser telle règle plutôt que telle autre⁷².

1.4.1.1. La variation en langue maternelle

Cinq axiomes définissent la nature de la variation et les modes d'étude possibles (Labov, 1970, in Ellis, 1994 : 77) :

(1) Tout locuteur possède plusieurs « styles », à savoir la capacité d'adapter son discours au contexte social ;

⁷² Pour une présentation et une discussion détaillées, voir *Langages* n°108 (1982) : « Hétérogénéité et variation : Labov, un bilan ».

(2) les différents styles peuvent être envisagés selon un continuum, en fonction de l'attention accordée au discours. Un locuteur peut ainsi exercer un contrôle plus ou moins soutenu sur son discours dans différentes situations ;

(3) le « vernaculaire » est le style où un minimum d'attention est accordé au discours. C'est le style associé au discours informel et quotidien. Il permet le recueil des données les plus systématiques ;

(4) il n'est pas possible d'enregistrer le style vernaculaire d'un locuteur en observant systématiquement ses productions dans un contexte formel (comme peut l'être le contexte d'une expérience) ;

(5) le seul moyen d'obtenir des recueils de données est de pratiquer une observation systématique de la langue des locuteurs⁷³.

Ainsi Labov établit-il qu'un locuteur fait varier son discours en fonction des contextes linguistique et extra-linguistique. Deux types de variation peuvent être envisagés (Ellis, *id.* : 76) : la variation non systématique et la variation systématique, à laquelle s'intéresse plus particulièrement la recherche en acquisition des langues.

La variation non systématique est le produit de facteurs imprévisibles liés à l'état d'esprit passager de l'apprenant et affectant ses performances. Peuvent ensuite être distinguées la variation des performances (indépendantes de la compétence d'un locuteur) et la variation individuelle (qui peut aller d'une variante idiosyncrasique à la variante établie par un groupe pour affirmer son identité linguistique et culturelle).

La variation systématique est liée aux connaissances qu'a un apprenant des emplois appropriés de la langue. Selon Hymes (1991), cette variation systématique est constitutive de la compétence de communication et peut être expliquée par référence aux facteurs situationnels et linguistiques, qui déterminent quelles variations vont être utilisées, quand, où et comment.

Ces deux types de variation sont attestés en langue maternelle et dans les productions d'Interlangue selon un continuum établi par Tarone (1983).

⁷³ Ellis (1994 : 77) souligne un conflit entre la quatrième et la cinquième proposition – le « paradoxe de l'observateur » : un bon corpus requiert une observation systématique, mais ce type d'observation ne permet pas de recueillir le style vernaculaire du locuteur. C'est cependant précisément ce style que le chercheur souhaite enregistrer parce que c'est le style le plus systématique ».

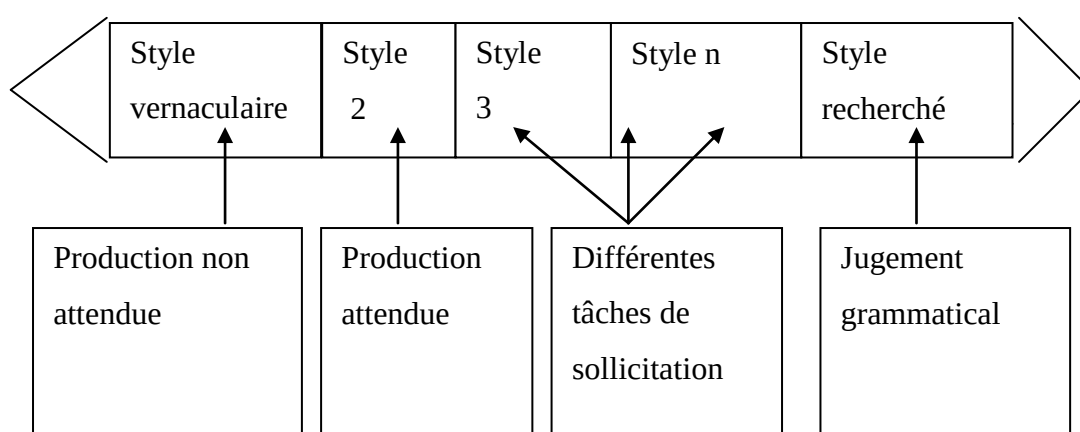
1.4.1.2. Variation et étude de l'Interlangue en contexte

Tarone (1983) intègre, en effet, ce modèle labovien et l'ajuste à la spécificité de l'acquisition d'une langue étrangère. Partant, elle démontre par l'exemple à tout chercheur le danger de recherches monolithiques : un chercheur en acquisition des langues ne devrait pas faire abstraction des dimensions pragmatiques et sociolinguistiques ; il ne devrait pas non plus négliger les recherches effectuées en acquisition de langue maternelle.

S'appuyant sur les recherches dans le domaine de l'acquisition de langue étrangère et plus particulièrement sur les recherches sur l'Interlangue, Tarone propose ainsi comme étude préalable à toute étude sur la nature de l'Interlangue un recensement des causes de la variation (à comprendre ici comme variation stylistique). Comme toute langue, l'Interlangue des apprenants est caractérisée par des styles différents : d'un style "recherché" à une extrémité de ce continuum (défini comme le style auquel a recours l'apprenant lorsqu'il accorde le plus d'attention aux formes linguistiques) à un style "vernaculaire" à l'autre extrémité du continuum (employé par l'apprenant lorsqu'il prête le minimum d'attention aux formes linguistiques).

Le continuum stylistique est, de fait, le produit de différents degrés d'attention dans l'accomplissement de tâches variées. Le schéma suivant (voir figure 1) permet de visualiser ce continuum stylistique des compétences (et pas seulement des performances) (Tarone, 1983 : 152 ; traduit par nous-même) :

Figure 1 : Continuum stylistique des compétences



Tarone aboutit à cette conclusion provisoire que l'attention à la forme ne suffit pas à tout expliquer et que les facteurs de situation sociale qui provoquent l'émergence de variation dans l'Interlangue doivent être impérativement examinés. La remise en cause

des modèles explicatifs traditionnels s'impose alors : trop lacunaires pour permettre de prendre en charge l'explication des données recueillies, ils doivent être suppléés par des modèles plus complexes évitant, par exemple, d'alléguer l'attention à la forme langagière comme cause de variation stylistique monolithique. La dimension psychosociale inhérente à l'identité et au rôle de l'interlocuteur, le thème, les normes sociales peuvent être également retenus comme causes de variation à prendre en compte dans l'analyse : en bref, comme elle le pose fermement par la suite (1994 : 334-335), l'étude de l'Interlangue doit être effectuée en contexte.

Autant de pistes précieuses pour l'analyse des données que nous mènerons : présenter et comparer identité et normes sociales des apprenants chinois et français mobilisés nous permettra de cerner écarts et rapprochements possibles de ces profils *a priori* fort différents. La manière dont les rôles seront endossés dans la simulation constituera également un thème d'analyse où écarts et rapprochements pourront être constatés, les interactions suscitées par le thème de la simulation se présentant enfin comme point commun de ces comparaisons.

Une deuxième facette de la construction d'une compétence de communication en langue étrangère est celle des stratégies. Sous-jacentes à la mobilisation de ces stratégies se posent deux questions fondamentales dans cette étude, auxquelles nous apporterons quelques éléments de réponse complémentaires dans les chapitres 2 et 3 : Y a-t-il une distinction entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage ? Pouvons-nous inférer, à partir des stratégies de communication repérables dans les productions, qu'un processus d'apprentissage est en cours ?

1.4.2. Les stratégies

Comme nous l'avons évoqué précédemment (voir 1.3.2.2.), Selinker affirme – et réaffirme (1994 : 260) – la prééminence des identifications inter-langues dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces identifications inter-langues sont doublement constitutives de l'Interlangue : d'une part, dans la mesure où les apprenants effectuent des comparaisons entre leurs productions et ce qu'ils perçoivent de la langue étrangère ; d'autre part, dans la mesure où elles représentent le ciment d'un système

linguistique partiellement séparé et sous-jacent identifié par les apprenants comme tel. Selinker distingue de surcroît, au sein des stratégies d'acquisition, les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication.

Cette distinction est objet de débats : trois positions théoriques – descriptions des stratégies de communication, des stratégies psycholinguistiques et des stratégies d'apprentissage – vont être présentées dans ce qui suit pour nous permettre de nous situer dans ce domaine.

Partant de la description de Selinker, Tarone (1992) prend prudemment position, en choisissant de ne s'intéresser qu'aux stratégies de communication et les distingue des stratégies d'apprentissage sur le critère de l'intention du locuteur qui y a recours. Elle reconnaît cependant l'arbitraire de ce choix dans la mesure où il est difficile de mesurer les intentions du locuteur ; de surcroît, un locuteur peut inconsciemment acquérir une langue en ayant recours à une stratégie de communication.

1.4.2.1. Les stratégies de communication

Tarone (*id.* : 65) définit les stratégies de communication comme les efforts mutuels produits par deux interlocuteurs pour s'accorder sur le sens d'une proposition quand les structures signifiantes font défaut.

Elle propose les traits définitoires suivants :

1. Un locuteur désire communiquer un message X à un interlocuteur ;
2. le locuteur pense qu'il n'a pas à sa disposition (ou que son interlocuteur n'a pas à sa disposition) la structure linguistique ou sociolinguistique requise pour faire passer ce message ;
3. le locuteur choisit soit d'éviter le message, soit d'utiliser d'autres moyens pour faire passer ce message et arrête ses essais lorsqu'il apparaît que le message est bien passé.

Elle en propose la typologie suivante (voir tableau 1 ; traduit par nous-même) :

Tableau 1 : Stratégies de communication

Paraphrase	
<i>Approximation</i>	Utilisation d'un seul mot (ou structure) de la langue étrangère : l'apprenant sait que ce terme n'est pas correct mais qu'il a suffisamment de sèmes communs avec le terme recherché pour satisfaire aux exigences de la communication. Exemple : <i>pipe</i> pour <i>underpipe</i>
<i>Création de néologisme</i>	L'apprenant crée un nouveau terme pour communiquer un concept. Exemple : "airball" pour <i>balloon</i>
<i>Circonlocution</i>	L'apprenant décrit les caractéristiques ou les propriétés d'un objet plutôt que d'utiliser la structure appropriée en langue étrangère. Exemple : "she is, uh, smoking something. I don't know what's its name. That's, uh, Persian, and we use in Turkey, a lot of".
Transfert	
<i>Traduction littérale</i>	L'apprenant traduit mot à mot la phrase de langue maternelle.
<i>"Language switch"</i>	L'apprenant utilise un terme de langue maternelle sans le traduire.
<i>Appel à l'aide</i>	L'apprenant demande quel est le terme (ou la structure exacte). Exemple : "What is this ?"
<i>Mime</i>	L'apprenant utilise des stratégies non verbales pour remplacer une structure signifiante. Exemple : taper des mains pour "applaudir"
Évitement	
<i>Évitement du sujet</i>	Survient lorsque l'apprenant choisit de ne pas aborder des concepts pour lesquels le vocabulaire lui fait défaut.
<i>Abandon du message</i>	Survient lorsque l'apprenant commence à parler d'un concept mais est incapable de continuer car les structures signifiantes lui font défaut et qu'il s'arrête alors en plein milieu de son discours.

Tarone remarque que, telles qu'elle les définit, les stratégies de communication sont mobilisées tant dans les productions en langue étrangère qu'en langue maternelle à ceci près qu'en langue étrangère sont concernées les structures syntaxiques, morphologiques et phonologiques et *a priori* en langue maternelle seulement le lexique et les pronoms, lorsque l'identification du référent pose problème.

Faerch & Kasper (1992), d'orientation plus cognitiviste, reconnaissent la validité de ces analyses mais en soulignent une faiblesse : Tarone se place dans une perspective interactionniste et présuppose ainsi que les stratégies de communication sont par essence coopératives.

1.4.2.2. Les stratégies psycholinguistiques

Faerch & Kasper (*id.* : 212) proposent donc de distinguer des stratégies psycholinguistiques pour prendre en compte les « plans potentiellement conscients » que forme un individu pour résoudre ce qu'il perçoit être un problème dans l'accomplissement d'un objectif communicatif donné⁷⁴. Dans cette perspective, l'apprenant utilise des stratégies qui ne sont pas coopératives et cherche lui-même à résoudre ses difficultés.

Comment identifier ces stratégies psycholinguistiques ? La réponse est délicate et les auteurs proposent de repérer les « marqueurs de stratégies » (Faerch & Kasper, 1980) dans le discours en langue maternelle signalant de tels processus. Ils distinguent alors des « variables temporelles », des « phénomènes d'auto-correction » et des « dérapages » du discours. Nous présenterons ici ces trois aspects, puis effectuerons des rapprochements avec les travaux effectués en langue étrangère.

1) Sont considérées comme variables temporelles : un débit ralenti (ralentissement de la vitesse d'articulation), les pauses (et plus particulièrement les pauses d'hésitations, vocalisées par des « euh », « mmh », ou les pauses silencieuses), le rallongement de syllabes et la répétition de phonèmes ou de mots permettant également au locuteur de gagner du temps et de pouvoir choisir le prochain élément lexical.

2) Les auto-corrections (auto-initiées et auto-corrigées) se manifestent par des faux départs, souvent accompagnées de pauses lexicales (« je veux dire », « c'est-à-dire »).

3) Les « dérapages » du discours (lapsus et erreurs) sont définis comme une déviation involontaire dans la performance de l'intention phonologique, grammaticale ou lexicale du locuteur. Sont intégrées dans ces dérapages involontaires du discours les substitutions lexicales (par exemple, « my boss's **husband** » à la place de « my boss's **wife** ») indiquant que le locuteur puise dans un champ sémantique large, et les erreurs grammaticales (par exemple, « the last I **knored** about it » à la place de « the last I **knew** about it ») suggérant que les informations lexicales et morphologiques sont stockées séparément les unes des autres.

⁷⁴ Traduit par nous-même. Faerch & Kasper (*id.* : 212) : « Potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal ». Voir également au chapitre 3 la reprise que fait Bange (1992) de cette description et particulièrement des trois grandes catégories de stratégies que distinguent Faerch & Kasper : les stratégies de réduction formelle (avec des sous-catégories selon les niveaux linguistiques concernés), les stratégies de réduction fonctionnelle (subsumant des sous-catégories telles l'évitement, l'abandon du message) et les stratégies d'accomplissement (recouvrant la mise en œuvre des moyens pour résoudre des problèmes d'ordre discursif ou codique en production et des problèmes de réception).

Les auteurs constatent ensuite que ces traits caractéristiques sont également attestés dans des productions en langue étrangère et que le chercheur doit *a fortiori* tenir compte de toutes ces marques dans la caractérisation de l'Interlangue des apprenants.

Dans le cas d'une communication asymétrique entre un locuteur natif et un apprenant qui signale par l'un de ces trois biais des problèmes de communication, Faerch & Kasper (*ibid.*) attirent l'attention sur le conflit qui se pose au locuteur natif : aider l'interlocuteur en difficulté comporte le risque de lui faire perdre la face. En conséquence, le principe du respect de la face d'autrui a priorité sur le principe de collaboration linguistique⁷⁵.

Un troisième type de stratégies peut enfin être distingué : les stratégies d'apprentissage.

1.4.2.3. Les stratégies d'apprentissage

Que doit-on savoir en matière de stratégie d'apprentissage ? C'est ce que Oxford (1990 : 16-17) révèle en distinguant stratégies directes et indirectes⁷⁶.

Les stratégies directes sont au nombre de trois :

- 1) stratégies touchant à la mémoire : faire des associations mentales ou des schémas, utiliser des images ou des sons, bien réviser, être actif – utiliser des gestes ou des sensations ;
- 2) stratégies cognitives : pratiquer la langue, recevoir et envoyer des messages, analyser, transformer et manipuler la langue ;
- 3) stratégies compensatoires : deviner intelligemment, surmonter les obstacles, à l'écrit et l'oral.

Les stratégies indirectes sont également triples :

- 1) stratégies métacognitives : organiser son apprentissage en le planifiant, l'évaluer ;
- 2) stratégies affectives : se détendre, s'auto-encourager, gérer la dimension émotionnelle ;

⁷⁵ Traduit par nous-même. Faerch et Kasper (1992 : 229) : « Consequently, in order not to treat the other person as being linguistically inferior, the native speaker might decide not to assist even though the learner shows signs of verbalizing problems, thus giving the principles of face-saving priority to the principle of linguistic cooperation ». Nous reviendrons sur la notion de *face* au chapitre 3.

⁷⁶ La recension des différentes typologies des stratégies de communication et d'apprentissage effectuée par Cyr (1998) constitue une entrée exhaustive en la matière.

- 3) stratégies sociales : poser des questions, coopérer, développer sa compréhension d'autrui.

Afin de maximaliser l'enseignement/apprentissage, Oxford *et al.* (1990) proposent un modèle (*A Training Model*) à l'enseignant, soucieux d'aider des apprenants à découvrir la manière dont ils peuvent apprendre la langue plus facilement. Le programme d'entraînement passe par une phase d'exploration des stratégies jusqu'alors mobilisées par l'apprenant, par un choix des stratégies opératoires puis par une intégration de ces stratégies aux activités habituelles de classe : avant de préparer et de réaliser ces activités, l'enseignant doit encore préparer un climat favorable dans la classe, expliciter le bien-fondé de ce programme stratégique. Celui-ci se clôt par une phase d'évaluation.

Ainsi la question des stratégies est-elle au cœur d'une problématique sur l'apprentissage dans et par la communication. Distinguer stratégies de communication et d'apprentissage n'est cependant pas chose aisée. Nous adopterons provisoirement la proposition synthétique de Porquier (1994 : 160) avant d'y revenir, sous un autre angle, au chapitre 3⁷⁷ :

« La distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication – même non couverte, celle-ci, par un terme hyperonymique – a aidé à constater que les mêmes stratégies pouvaient servir tantôt, ou simultanément, à apprendre et/ou à communiquer, et à mettre en évidence l'imbrication profonde entre les processus d'appropriation et de communication en langue étrangère ».

L'un des objectifs de notre travail sera donc de creuser cette dimension, en nous intéressant tout d'abord aux stratégies de communication et en essayant d'en comprendre les mécanismes en contexte, puis de les articuler ensuite aux stratégies d'apprentissage.

Une troisième facette de l'Interlangue, conçue comme compétence de communication non native, concerne le contrôle des productions qu'effectue un locuteur.

⁷⁷ Voir la discussion menée par Véronique (1997a) qui reprend, entre autres, les réserves exprimées par Bialystok et Sharwood Smith (1985) quant au bien-fondé de la distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication (Véronique, *id.* : 99-100) : « [...] cette différenciation n'est pas opératoire parce qu'elle est difficile à manipuler, que la relation entre les stratégies et les productions linguistiques est surdéterminée, et que l'étiquetage des fonctionnements linguistiques en termes de stratégies relève davantage de la description que de l'explication ».

1.4.3. Contrôle des productions et vérification d'hypothèses

La question du contrôle des productions est sous-tendue d'acceptions différentes de la notion de compétence et nous permet d'en étayer la présentation préalablement effectuée. Nous examinerons ainsi la proposition d'un Moniteur⁷⁸ par Krashen, contestée notamment par Giacobbe, puis comment, selon Cook, le procédé de vérification d'hypothèses est remis en cause par la grammaire universelle.

1.4.3.1. Contrôle des productions et apprentissage

Pour Krashen (1982), à tout apprenant s'offrent deux "voies" non seulement distinctes mais indépendantes (dans le sens où on ne pourrait pas "passer" de l'une à l'autre) pour s'approprier une langue étrangère, qui préexistent à la définition d'un dispositif contrôlant leurs productions :

1. Une voie inconsciente ou subconsciente, largement implicite et focalisée sur ce qu'on cherche à communiquer ;
2. une voie qui serait à l'opposée consciente, nécessairement explicite et focalisée sur les formes qu'on utilise.

Ce dernier ensemble de connaissances est appelé *le Moniteur* : il est accessible par introspection consciente et fournit aux apprenants des règles grammaticales consciemment formulées. Il a pour rôle, non de produire des phrases, mais de modifier, de filtrer les productions du premier système selon les règles de ce système métalinguistique. Les productions revues et corrigées par le Moniteur contiendront donc davantage de formes grammaticales similaires à celles de la langue étrangère que les productions sans intervention du Moniteur.

Le Moniteur a donc la fonction de surveiller ou de contrôler les productions quand trois conditions sont remplies (Besse, *id.* : 119) : avoir le temps de réfléchir (avant ou après la production), prêter attention non à ce qu'on veut dire mais aux formes utilisées, et disposer d'une règle pouvant servir de référence. L'utilisateur optimal serait alors un adulte qui, apprenant une langue, utiliserait le Moniteur quand il convient et quand ça ne gêne pas le flux de la communication.

⁷⁸ Nous adoptons la traduction « Moniteur » (*Monitor*) suivant en cela Besse & Porquier (1984/1991). Pendaux (1998) relève, par ailleurs, deux options différentes de traduction pour *Monitor theory* : « modèle du contrôle » et « théorie du contrôle ».

Cette hypothèse d'un Moniteur ressortit à une théorie de l'apprentissage des langues plus vaste et ambitieuse à laquelle elle a donné son nom avant que Krashen ne la rebaptise « Hypothèse de l'Acquisition/Apprentissage ». Les deux “voies” précédemment mentionnées sont, pour la première, la voie de l'Acquisition, empruntée de manière privilégiée par les enfants mais aussi par les adolescents et les adultes apprenant une langue hors de tout enseignement ; la seconde, la voie de l'Apprentissage, l'emporte souvent chez des adolescents ou des adultes dans le cadre d'un enseignement formel⁷⁹.

Créant une passerelle entre RAL et DLE, Krashen applique ces principes pour élaborer une méthode, *The Natural Approach*. Le but poursuivi est de « produire des utilisateurs optimaux du Moniteur, des locuteurs qui remettent la grammaire consciente à la place qui est la sienne, à savoir qu'elle n'est qu'un simple complément de l'acquisition, laquelle est plus centrale, plus importante (Krashen & Terrel, 1983 : 45, in Besse, *id.* : 120). Concrètement, dix “règles d'or” ainsi que des techniques de classe sont proposées à l'enseignant souhaitant appliquer une telle méthode (Dulay, Burt & Krashen, 1982 : 260-269) – que rejoignent en partie les “dix règles d'or d'un contrat de communication” que nous proposerons, au terme de notre analyse, au chapitre 10 :

1. maximaliser l'exposition à une communication naturelle,
2. intégrer une phase initiale pendant laquelle les apprenants ne seront pas obligés de s'exprimer en langue cible,
3. utiliser des références concrètes pour permettre aux apprenants débutants de comprendre le message en langue cible,
4. utiliser des techniques spécifiques pour mettre les étudiants à l'aise et protéger leur face,
5. inclure pour des apprenants adultes des leçons de grammaire,
6. connaître et intégrer dans les cours les motivations des apprenants,

⁷⁹ Le modèle théorisé par Krashen comporte cinq hypothèses que Besse (2000 : 189) résume de la manière suivante : « [L'hypothèse] de l'Acquisition/apprentissage y est fondatrice, en ce qu'elle caractérise les deux “voies”. Celle de l'Ordre naturel et du *Comprehensible input* viennent préciser ce qu'il faut entendre par Acquisition : selon la première, le “dispositif inné d'acquisition” (ou LAD postulé par Chomsky) imposerait, pour une langue donnée, toujours le même ordre d'Acquisition de ses “morphèmes” ou des “structures”, quel que soit l'ordre dans lequel ils se présentent ou sont présentés ; selon la seconde, il serait nécessaire d'alimenter, en classe de L2, ce LAD par des données, relevant de cette langue, qui soient à la fois compréhensibles par des apprenants et suffisamment riches pour les inciter, par la compréhension qu'ils en ont, à progresser. Les hypothèses du Moniteur et du Filtre affectif [les attitudes, d'ordre affectif, qui sont celles des apprenants face à l'appropriation guidée] sont surtout liées à la “voie” de l'Apprentissage [...] ».

7. créer une atmosphère telle que les apprenants n'aient pas honte de leurs erreurs,
8. inclure des phrases actuelles et utiles dans la vie quotidienne lorsque des dialogues sont pratiqués,
9. respecter l'ordre d'apprentissage des structures,
10. ne pas se référer à la langue maternelle des étudiants pendant l'enseignement/apprentissage de la langue cible.

Le débat terminologique qui s'en est suivi n'est pas qu'un épiphénomène de cette position forte dont le succès, selon Besse (*id.* : 192), tiendrait au fait qu'« elle reformule en termes d'appropriation (c'est-à-dire en termes renvoyant à “ce-qui-peut-se-passer” chez l'apprenant) des distinctions et des croyances traditionnelles dans l'enseignement occidental des L2 ». Klein, par exemple, adopte une position intermédiaire par rapport à la dichotomie acquisition/apprentissage (1984/1989 : 34) :

« Nous ne reprenons pas cette distinction, car il n'est pas prouvé qu'il s'agisse effectivement de deux processus différents, et il est ennuyeux de ne pas disposer d'un terme plus général. C'est pourquoi nous parlons d'“acquisition” et de “processus d'acquisition” en général, utilisant “apprendre” et “apprentissage” comme variantes stylistiques. Ce qui est important, c'est que les deux termes adoptent la perspective de l'*apprenant*, et non celle de ceux qui l'aident dans cette tâche, enseignant ou entourage social ».

Le terme général souhaité par Klein semble être celui d'*appropriation* que l'on rencontre par exemple sous la plume de Besse (*id.*) ou de Véronique (1997a)⁸⁰.

Quant à nous, nous choisissons de maintenir le terme d'apprentissage pour deux raisons principales :

1. Le terme d'*apprentissage* est associé de manière privilégiée au fait d'apprendre une langue en contexte institutionnel – contexte dans lequel nous avons choisi de limiter notre étude ;
2. suivant en cela la relecture que fait Bange (1992b) des propositions de Krashen, nous emploierons le terme d'*apprentissage* pour désigner les interactions didactiques qui visent à créer des conditions propices à l'acquisition (nous y reviendrons au chapitre 3).

⁸⁰ Véronique (1997a : 96-97) justifie ainsi son choix : « l'avantage de ce terme est qu'il est disponible pour désigner l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et intentionnelles telles les heuristiques d'apprentissage aux moins maîtrisées comme les stratégies psycholinguistiques d'acquisition ».

Cette proposition de Krashen a été l'objet de maintes controverses. Nous retiendrons ici les critiques de Giacobbe replaçant le débat dans une perspective communicative.

Giacobbe (1992 : 40) reprend deux points dans la problématique soulevée par Krashen :

« (i) Les différentes modalités de contrôle mises à l'œuvre par l'apprenant (indépendamment du degré de conscience qu'il peut en avoir) : tout particulièrement la riche activité métalinguistique qu'il développe et les différentes formes de comparaison de ses propres productions avec les productions de ses interlocuteurs. Le contrôle à partir des règles de la grammaire de la langue cible apprise par l'apprenant (le « monitor » de Krashen) n'est qu'une des formes possibles de contrôle ;

(ii) le degré de conscience qu'a le locuteur lui-même des processus cognitifs et linguistiques impliqués dans l'acquisition d'une langue seconde. Parmi eux, le contrôle des productions pendant la communication, et les autres formes de contrôle ; mais aussi, et surtout, les conditions de formulation, de mise à l'épreuve, et de structuration des hypothèses ».

Deux acceptions de la notion de compétence s'affrontent ici : ou bien il y a une compétence linguistique dont les manifestations sont sollicitées et canalisées par le Moniteur ou bien il y a une compétence de communication pluriforme (à différents plans) construite dans l'interaction. Notre parcours réflexif sur les notions d'Interlangue et de compétence nous a incitée à opter pour cette seconde option théorique ; un choix qu'adopte également Giacobbe dans ses travaux sur l'analyse de la formulation et de la mise à l'épreuve des hypothèses d'apprenants de langue étrangère en milieu naturel.

L'importance de ce contrôle des productions, et de l'une de ses manifestations qu'est la vérification d'hypothèses, en situation de communication est également éclairée par les recherches sur l'existence d'universaux du langage.

1.4.3.2. La vérification d'hypothèses

Cook (1985, *in* Ellis, 1994 : 202) souligne que le procédé de vérification d'hypothèses est remis en cause par l'hypothèse universelle (voir 1.2.3.).

Dans un milieu naturel, il est, en effet, peu probable qu'un apprenant rencontre un «feedback» négatif ; par conséquent, il ne pourra être à même d'invalidiser certaines hypothèses forgées sur la langue étrangère. Il apparaît alors que seul un milieu guidé

peut (parfois !) proposer un tel “feedback” négatif. Le développement de l'Interlangue est néanmoins comparable en milieu guidé et en milieu naturel : même si un “feedback” négatif a été proposé, le processus d'acquisition ne semble pas modifié.

Cook en conclut que ce processus de vérification d'hypothèses est recevable seulement dans la mesure où l'apprenant utilise les réactions positives de ces interlocuteurs pour fixer et stabiliser des paramètres mis en place par une grammaire universelle⁸¹.

L'hypothèse d'une grammaire universelle permet, certes, d'accéder à une meilleure compréhension du fonctionnement et du développement d'une Interlangue en ce qui concerne la vérification d'hypothèses forgées sur la langue étrangère. Cependant, cette hypothèse théorique opère une coupure trop nette entre la (les) langue(s) et la fonction de communication (comme nous l'avons souligné précédemment, voir 1.3.4.4.) ; une position confirmée par Cook (1985, *in* Ellis, *op. cit.* : 210-211) qui prend ses distances vis-à-vis de l'hypothèse d'une grammaire universelle, en remarquant que la compétence y est séparée de la performance, la compétence grammaticale de la compétence pragmatique, l'acquisition du développement, chaque pas écartant l'analyse de l'utilisation de la langue⁸².

Douglas & Selinker (1994), conduisant une réflexion méthodologique sur la recherche en acquisition des langues, rejoignent ces constats et plaident, quant à eux, pour la nécessité d'étudier l'Interlangue en contexte (dans le cadre d'une grammaire universelle ou non). Une de leurs suggestions, à laquelle fait écho le présent travail, est l'intérêt d'étudier l'Interlangue dans des contextes d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité, dans la mesure où ce type de contexte présente une forte

⁸¹ Dans un numéro de la revue *Langue française* consacré au rapport entre français et grammaire universelle, Dell (1983) formule les mêmes constats que Cook : « Au cours de l'apprentissage de sa langue maternelle l'enfant a accès à une quantité considérable d'informations sur ce qui constitue un énoncé bien formé dans cette langue, mais il reçoit en fait très peu d'informations “négatives”, c'est-à-dire d'indications comme quoi telle ou telle séquence n'est pas bien formée. Cette thèse a été soutenue dans Braine (1971). L'argumentation de Braine amène de plus à penser que même dans les situations où l'enfant reçoit de telles indications (par exemple lorsqu'un locuteur plus âgé corrige une de ses “fautes”), il est de toutes manières peu probable qu'il soit à même d'en tirer parti. L'absence de données “négatives” dans les “données linguistiques primaires” que l'environnement fournit à l'enfant est un fait qui peut nous apprendre quelque chose sur la manière dont est mise en œuvre la faculté du langage au cours de l'apprentissage » (1983 : 15).

⁸² Cook émet de semblables réserves lorsqu'il s'intéresse au lien entre linguistique et enseignement/apprentissage des langues (1991/1996 : 120) : tout en soulignant que l'hypothèse de la grammaire universelle est sans doute la plus à même de rendre compte du fait d'apprentissage des langues, il remarque qu'elle ne suffit pas à fonder des pratiques de classe et que d'autres aspects (théoriques et méthodologiques) doivent y être intégrés.

probabilité de fossilisation – avec, selon les contextes, fossilisation dans certains domaines seulement de l’Interlangue, développement de stratégies dans d’autres⁸³.

Ainsi l’étude de trois facettes de la notion d’Interlangue conçue comme compétence de communication aboutit-elle à la conclusion suivante : la nécessité d’étudier l’Interlangue en contexte.

L’approche labovienne de la variation qu’effectue Tarone met en évidence que l’attention à la forme ne suffit pas à tout expliquer et que les facteurs de situation sociale doivent être pris en considération pour rendre compte de l’émergence de la variation dans l’Interlangue. La distinction, délicate mais centrale dans notre problématique, des stratégies de communication, d’apprentissage et des stratégies psycholinguistiques a ensuite, à tout le moins, permis de mettre en avant que les mêmes stratégies, selon les apprenants et les contextes, pouvaient servir à apprendre et/ou à communiquer. Enfin se sont posées les questions du contrôle des productions et de la vérification d’hypothèses modelées par l’influence chomskyenne. Dans un souci de démarcation de cette théorie dominante, nous faisons le choix d’étudier l’Interlangue comme compétence de communication pluriforme (objet d’un contrôle, entre autres, grammatical, métalinguistique et communicatif), construite en contexte, dans l’interaction. Dans la mesure où c’est le contexte institutionnel qui informe nos données, nous optons, dans le débat suscité par les propositions de Krashen, pour une étude de l’*apprentissage*, à savoir l’ensemble des interactions didactiques visant à créer des conditions propres à l’acquisition.

⁸³ Ces résultats confirment ce que Selinker posait déjà dans une communication au Colloque tenu à Vincennes en 1980 sur l’acquisition d’une langue étrangère, résumée ainsi par Vicher (1980 : 85-86) : « [...] l’interlangue de l’apprenant se fossilise (et se stabilise) dans certains domaines seulement. Il faudrait donc se garder de poser le problème de l’apprentissage d’une LE en général et de tirer des conclusions tout aussi générales sur la langue ou l’interlangue de l’apprenant. [...] les stabilisations et les fossilisations ne peuvent être envisagées qu’à l’intérieur des domaines de référence (*discourse domains*) et non pour l’ensemble de l’interlangue ».

1.5. Conclusion du chapitre 1

Ainsi avons-nous retracé la construction épistémologique de la notion d'Interlangue croisant des enjeux majeurs développés ces dernières décennies en sciences du langage.

Puisant de manière complexe dans les théories de Saussure (1916), les origines de la notion d'Interlangue se trouvent dans les comparaisons inter-langues : travaux sur le bilinguisme (Weinreich, 1953 et Haugen, 1950-1956), recherches en analyse contrastive (Fries & Lado, 1957) et analyses d'erreurs (Corder, 1967). Ces travaux, qui ont influencé la création de la notion d'Interlangue, ont, par la suite et à différents titres, été réintégrés dans son évolution conceptuelle : les travaux de Weinreich et Haugen se retrouvent dans l'importance accordée aux contacts de langue et à l'organisation des moyens linguistiques ; ceux de Fries et de Lado annoncent les travaux sur la variation et enfin, ceux de Corder s'inscrivent en filigrane de l'ensemble du recadrage dynamique de la notion d'Interlangue.

Les bases d'une grammaire générative jetées en 1957 et 1965 par Chomsky influencent cependant, à la même époque, le domaine linguistique en plaçant au cœur du débat des notions strictement définies – celle de compétence, par exemple – et de nouveaux axes de recherche. L'impact de ces avancées théoriques sur la discipline linguistique est décisif et il n'entrait pas dans nos ambitions d'en effectuer un inventaire exhaustif. En revanche, en observant l'élaboration d'une notion particulière, sa construction dans (et contre) ce courant théorique hégémonique, il nous a été donné de comprendre de l'intérieur la teneur de certains des enjeux engagés et de mesurer le poids des controverses suscitées. Cet examen critique s'est fondé sur les deux définitions originelles de la notion d'Interlangue, celles de Selinker et de Corder, et sur les critiques qui leur ont été adressées.

Dialectisant les propositions premières, Selinker (1972), à l'origine de l'émergence historique de la notion d'Interlangue, refuse une parenté générativiste et inscrit pourtant la notion dans une perspective psycholinguistique en décrivant sa forme comme dépendant de processus psycholinguistiques à l'œuvre dans l'apprentissage d'une langue. Il définit alors l'Interlangue comme un système linguistique séparé, susceptible de fossilisation et productif par référence aux deux autres systèmes linguistiques que constituent la langue maternelle de l'apprenant et le système de la langue étrangère. Ce travail fondateur permettait d'identifier, en le dénommant, un objet de recherche en

construction. Seront particulièrement mises en cause et redéfinies dans les travaux ultérieurs les caractéristiques de l'Interlangue (repensées en termes de systématisme/variabilité, stabilité/instabilité et perméabilité), la notion de fossilisation que nous défendons et dont nous avons illustré la pertinence dans l'un de nos travaux, l'innéité du langage et l'importance des facteurs biologiques pour l'acquisition.

A la différence de Selinker, Corder marque son allégeance au courant chomskyen, par exemple en forgeant l'expression "compétence de transition" avant d'adopter le terme d'*interlanguage* promulgué par Selinker. Ce terme de *compétence* est central dans les débats sur l'Interlangue qui ont suivi, et a été l'objet de prises de position diverses : celles de Py, par exemple, auxquelles fait écho Vogel. Py (1982) conteste, en effet, les dichotomies traditionnelles, observe une subordination de la **compétence** à la **performance** et de la **langue** à la **parole** et emprunte à Gentilhomme la notion de microsysteme pour rendre compte de l'hétérogénéité et de la variation de l'Interlangue dans une dynamique de communication.

Établissant un parallèle entre Corder et Hymes – "compétence de transition" pour l'un, "compétence de communication" pour l'autre, ainsi que leur volonté commune d'établir une passerelle entre linguistique et didactique des langues –, nous avons alors effectué une synthèse des évolutions conceptuelles conduisant à un dépassement de l'héritage générativiste. **Nous partons en conséquence, dans cette étude, du postulat suivant : l'Interlangue recouvre la construction d'une compétence de communication non native.** Nous optons pour une approche externe de l'Interlangue qui consiste, sur la base d'échantillons de communication, à décrire les productions et les stratégies adaptatives mises en place, selon les circonstances et les besoins de la communication.

Trois facettes de la construction d'une compétence de communication ont alors été développées : variation, stratégies et élaboration/vérification d'hypothèses. Les analyses de la variation ont abouti, entre autres, à l'élaboration d'un continuum stylistique des compétences en fonction du degré d'attention d'un locuteur à la tâche accomplie et à la mise en exergue des facteurs de situation (psycho-)sociale dans l'explication causale de la variation. Les stratégies mobilisées par les locuteurs ont été répertoriées comme stratégies de communication, stratégies psycholinguistiques et stratégies d'apprentissage en fonction de leur nature plus ou moins coopérative et de l'attitude du locuteur. Enfin, la présentation des processus d'élaboration et de vérification

d'hypothèses a mis en lumière l'existence d'une compétence pluriforme conçue dans une perspective communicative.

Ce premier parcours atteste d'un dialogue riche entre linguistique et Interlangue, cette dernière interrogeant à différentes reprises les théories dominantes et étant informée par elles : cette construction épistémologique de la notion d'Interlangue a abouti à un dépassement des présupposés saussuriens et chomskyens qui la sous-tendaient initialement. Entrée dans une « ère du soupçon » (pour reprendre l'expression sarrautienne que Flament-Boistrancourt, 1986, applique à ce passage), la notion d'Interlangue a été replacée dans un contexte de communication et a ainsi pu être envisagée en fonction du contexte et de la coopération entre locuteurs.

Un deuxième parcours amène à mettre en lumière les liens entre DLE et Interlangue. Trois périodes peuvent être repérées : la période de *l'Applied Linguistics*, la période de l'application des recherches en acquisition des langues à la formation d'enseignants, la période où une notion d'Interlangue revisitée influence la création de méthodes.

La période d'après-guerre (particulièrement aux États-Unis) est celle de *l'Applied Linguistics*, avec une relation forte entre DLE et linguistique qui va conditionner la naissance de l'Interlangue. Cette période s'ouvre avec le travail de Bloomfield qui, dans l'urgence de la guerre, crée une passerelle entre structuralisme et auto-formation aux langues (*Outline guide for the practical study of foreign languages* (1942) ; *The army specialized training program*, 1942-1943). Le principe premier en est que la langue cible est constituée par l'ensemble des échanges des locuteurs natifs de cette langue : apprendre une langue, c'est prendre pour modèle, écouter et imiter ce que disent les natifs. *L'Applied Linguistics* est à son faîte avec la revendication d'une formation scientifique de l'enseignement/apprentissage des langues qu'effectuent les pères de l'analyse contrastive (Fries, Directeur de l'*English Language Institute* de l'Université du Michigan et Lado), une revendication qui les amène à l'édification de la méthode audio-orale : apprendre une langue revient à acquérir un ensemble d'habitudes, sous la forme d'automatismes syntaxiques, surtout au moyen de la répétition. À cette méthode développée aux États-Unis fait écho la méthode audio-visuelle développée en Europe. Le destin de ces deux méthodes peut être mis en regard : alors que l'une voit ses bases théoriques mises en cause par Chomsky, l'autre par l'action d'organismes européens et internationaux tels le Conseil de l'Europe connaît un véritable engouement : dans la lignée de l'élaboration du *Français Fondamental* – présentant un contenu d'enseignement prioritaire, défini à partir d'enquêtes de fréquence sur la langue parlée

et de sondages sur le vocabulaire disponible – peut être située la méthode du CRÉDIF *Voix et images de France* qui a fait le tour du monde (Flament-Boistrancourt, 1994).

La deuxième période est celle où les travaux en RAL (principalement analyse d'erreurs et analyse d'Interlangue) conduisent à l'élaboration de programme de formation d'enseignants : Corder puis Selinker se sont ainsi essayés à sensibiliser les enseignants et/ou futurs enseignants à la manière dont les apprenants apprennent une langue, à comprendre, entre autres, la nature des erreurs commises et les phénomènes de fossilisation.

La troisième période enfin est celle où la notion d'Interlangue revisitée, *i.e.* étudiée en contexte et détachée de l'hégémonie chomskyenne, va concorder avec la création de l'approche communicative : l'on n'apprend plus pour communiquer mais l'on apprend en communiquant (selon l'éclairage donné par Py, 1990, cité en introduction, note 1 de bas de page). C'est, à notre sens, le moment où linguistique (principalement ethnographie de la communication et pragmatique), recherche en acquisition des langues (études autour de la notion d'Interlangue) et DLE (approche communicative) ont convergé vers un même objet : à ce moment clé de son histoire, la notion d'Interlangue est dégagée d'un carcan théorique abstrait et située dans une dynamique de communication exolingue/endolingue, ce qui est au centre du chapitre suivant.

Chapitre 2. L'Interlangue dans une dynamique de communication exolingue/endolingue

La mise en exergue de la coopération⁸⁴ entre locuteurs (et conséquemment de la communication) a permis un déplacement du cadre d'analyse originel de l'Interlangue, trop étroit : ce ne sont plus seulement les compétences linguistiques qui sont objet d'étude, mais la compétence de communication ; la linguistique n'est plus la seule discipline impliquée, elle s'enrichit de disciplines connexes (sociolinguistique, ethnographie de la communication, etc.).

Le deuxième chapitre de notre étude vise à poursuivre l'étalement de notre cadre d'analyse : l'apport des recherches en psychologie du langage (2.1.), notamment celles de Vygotski, de Piaget et de Bruner, nous permettra de mieux cerner les problèmes que pose le développement du langage – que la collaboration soit envisagée comme effective ou non. Nous verrons ensuite comment ces travaux pionniers ont été intégrés dans une perspective d'acquisition de langue étrangère (2.3.), le lien entre approches en langue maternelle et langue étrangère ayant été rendu possible par l'émergence d'une notion heuristiquement féconde : celle de communication exolingue/endolingue élaborée par Porquier (1979, 1984a, 1994). Après avoir présenté les traits définitoires de ce type de communication (2.2.), nous exposerons de manière synthétique les résultats des travaux menés dans cette optique. À ce stade d'élaboration de notre cadre méthodologique, nous essaierons de répondre à la question suivante : quels outils

⁸⁴ Nous choisissons de présenter la situation exolingue comme une situation de **coopération** (pour utiliser le terme grecien que nous présenterons au chapitre 3, voir 3.3.3.2.) entre les partenaires dans la construction du sens. Par ailleurs, suivant en cela les théories de la psychologie de l'apprentissage et de l'interaction, nous utiliserons le terme de **collaboration**, selon les acceptions suivantes : « C'est en collaboration avec des partenaires, plus compétents en la matière que lui-même, que l'enfant parcourt son itinéraire de développement. En d'autres termes, ce qu'il peut faire en collaboration aujourd'hui, il saura le faire seul demain et devenir, à son tour, collaborateur » (Matthey, 1996 : 87) ; « La pratique et l'acquisition d'une langue étrangère sont impossibles sans partenaires. [...] Pour un interactionniste, s'intéresser à la pratique et à l'acquisition d'une langue étrangère c'est tenter de rendre compte de cette collaboration plutôt que de limiter son approche à l'une des caractéristiques d'un des partenaires » (Arditty & Vasseur, 1999 : 9).

d'analyse pour notre propre corpus pouvons-nous emprunter à ces différents travaux et, le cas échéant, comment dépasser les apories constatées ?

2.1. Modèle(s) psychologique(s) d'apprentissage des langues

S'interrogeant sur la validité et les options théoriques d'un modèle psychologique d'apprentissage du langage par l'enfant, Bronckart (1984 : 63) en pose la nécessité :

« Les problèmes que pose le développement du langage sont d'ordre psychologique, non linguistique ; ils ne peuvent par conséquent être abordés que dans le cadre d'un modèle théorique qui explicite et ses présupposés épistémologiques et les hypothèses qui en découlent sur le plan psychologique ».

Il discerne alors quatre grands courants épistémologiques en fonction de l'impact attribué, pour certains aux facteurs biologiques, pour d'autres à l'environnement et aux interactions avec cet environnement (*id.* : 63-64) :

1. la conception « rationaliste », celle de Chomsky et de Lenneberg (*cf.* 1.2.3.), attribue dans le développement un rôle déterminant aux facteurs internes – à l'émergence de structures linguistiques biologiquement programmées. L'enfant serait doté à la naissance d'un dispositif (baptisé LAD, *Language Acquisition Device*) lui permettant d'induire de la langue de son entourage les structures de base d'une grammaire universelle ;

2. le « constructivisme de Piaget » souligne également l'importance des facteurs internes et du substrat biologique. Pour le psychologue genevois cependant, cet équipement inné est d'ordre fonctionnel et cognitif – le développement du langage exigeant ainsi des « prérequis cognitifs » (achèvement du stade sensori-moteur et accès aux fonctions puis aux opérations cognitives) ;

3. la « conception environnementaliste » s'inscrit en rupture avec les deux options précédentes. Développée par Skinner, cette perspective accorde un poids déterminant aux facteurs externes. La notion d'*apprentissage* se résume alors aux conditions par lesquelles les renforcements extérieurs – tout événement susceptible d'accroître la probabilité d'émission d'une réponse – « modèlent de nouveaux comportements »⁸⁵ ;

⁸⁵ Voir la critique du *Verbal behavior* de Skinner (1957) par Chomsky (1959) – traduction en français dans le numéro 16 de la revue *Langages* (1969).

4. enfin, développée par Vygotski, la « conception socio-cognitive » est la seule qui, selon Bronckart, accorde un statut spécifique aux facteurs sociaux, qu'elle considère comme déterminants pour le développement du langage.

Partant d'un point de vue autre – le lien entre psychologie et didactique des langues étrangères –, Gaonac'h (1988) développe une argumentation similaire : il souligne le caractère artificiel des références au rationalisme chomskyen, au behaviorisme skinnérien et au constructivisme piagétien, parfois mobilisées par les didacticiens pour légitimer telle ou telle pratique pédagogique. Il relève en revanche la qualité des travaux de Bruner – plus proche des préoccupations didactiques –, lui-même fortement inspiré des propositions vygotskiennes, qui s'attache à l'étude des activités du langage.

Ces deux présentations s'accordent ainsi à privilégier les modèles psychologiques d'enseignement/apprentissage du langage et des langues étrangères développés par Vygotski et Bruner, qui mettent en exergue les activités du langage accomplies sur le mode de la collaboration avec l'environnement de l'enfant et de l'apprenant. Elles préparent le terrain aux études en acquisition des langues qui vont fortement s'inspirer de ces deux auteurs pour forger des instruments d'analyse adéquats (cf. 2.3.).

Retracer, dans les paragraphes qui suivent, les grandes lignes de ces deux travaux-clés nous permettra de mieux cerner tant les présupposés épistémologiques et les hypothèses en découlant sur le plan psychologique que la mesure et la portée des emprunts réalisés ultérieurement.

2.1.1. Vygotski et la notion de collaboration dans l'apprentissage de la langue maternelle

Paru en 1934 à Moscou, *Pensée et Langage* est le bilan critique et réflexif que tire Vygotski au terme d'une vie de recherche consacrée à l'élaboration d'une théorie historico-culturelle du psychisme.

Devant l'impossibilité – et l'inadéquation à notre propos – d'un compte rendu exhaustif de cette œuvre dense, nous avons choisi de ne mettre en lumière que les notions éclairant en retour notre analyse : communication et collaboration, formation

des concepts, apprentissage scolaire et zone prochaine de développement⁸⁶. Un bref rappel du contexte idéologique d'écriture nous permettra de nous familiariser avec l'univers de pensée du psychologue soviétique.

2.1.1.1. Contexte idéologique d'écriture

Il semble d'emblée nécessaire de replacer la pensée du fondateur de la psychologie soviétique dans son époque – celle de la révolution russe – et son contexte⁸⁷. En effet, toute la pensée de Vygotski est à comprendre à la lumière de la dialectique matérialiste. Dans la présentation de l'édition de 1997, L. Sève résume le projet du Vygotski des années vingt (1997 : 25) :

« Fonder une psychologie aussi dialectique que la pensée de Marx dans *le Capital*, une psychologie matérialiste non réductrice parce que de bout en bout attentive aux activités réelles dans toutes leurs dimensions, une psychologie pratique sans praticisme parce que tournée vers l'intelligence des conditions permettant de développer toutes les capacités de chaque enfant : tel est le projet révolutionnaire qu'élabore Vygotski dans les années 1924-1927 ».

La méthode en psychologie ainsi conçue explique le développement du psychisme comme « une *histoire sociale* productrice d'outils et de fonctions psychiques par l'appropriation et l'intériorisation desquels s'effectue le développement mental de l'enfant jusqu'à l'adulte » (*id.* : 26). La réalisation de cette « histoire sociale » passe par la communication et la collaboration, notions centrales pour Vygotski, qui l'opposent en partie aux théories avancées par Piaget.

2.1.1.2. Les notions de communication et de collaboration : brandon de discordance dans le dialogue intertextuel Vygotski/Piaget

Vygotski (1934/1997 : 56) pose comme base de sa théorie l'importance primordiale de la communication :

⁸⁶ Besson & Bronckart (1995 : 40) donnent la définition suivante de ce qu'est le développement : « En psychologie, la notion de *développement* a trait aux “faits d'évolution” généraux qui caractérisent l'ontogenèse de l'être humain, sous ses différents aspects : affectifs, cognitifs, langagiers, etc. Cette notion désigne donc le mouvement par lequel les capacités initiales de l'humain se transforment jusqu'à un état dit de maturité ».

⁸⁷ Voir à ce sujet l'apport et les implications des concepts vygotskiens recensés par Matthey (1996 : 92-102). Dans le bouillonnement intellectuel des années vingt en U.R.S.S., l'on pourrait sans doute tenter des rapprochements (que nous n'effectuerons pas ici) avec le travail de Bakhtine (1929), s'interrogeant sur les rapports entre l'idéologie, le langage et le psychisme.

« La première fonction du langage est la fonction de communication. Le langage est avant tout un moyen de communication sociale, un moyen d'expression et de compréhension ».

Le langage initial de l'enfant est, dans cette perspective, purement social – assurant des fonctions de communication, de liaison sociale, d'action sur l'entourage. Ce n'est qu'à un certain âge qu'il se divise en langage égocentrique et en langage communicatif⁸⁸. Vygotski se positionne ici contre l'acception piagétienne du « langage égocentrique » conçu comme intermédiaire et parent du monologue théâtral : « Ce langage est égocentrique – dit Piaget –, d'abord parce que l'enfant ne parle que de lui, mais surtout parce qu'il ne cherche pas à se placer au point de vue de l'interlocuteur » (cité par Vygotski, *op. cit.* : 90). En conclusion du chapitre sur la théorie de Piaget, Vygotski résume ainsi leur opposition tout en asseyant sa propre position (*id.* : 107) :

« Le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel au socialisé mais du social à l'individuel – tel est le bilan fondamental de l'analyse aussi bien théorique qu'expérimentale ».

Ce processus de développement comprend trois stades successifs ; la formation des concepts, en partie assimilée dans le cadre scolaire, en est l'aboutissement.

2.1.1.3. Formation des concepts et apprentissage scolaire

Vygotski distingue trois stades fondamentaux (chacun se décomposant à son tour en plusieurs étapes ou phases distinctes) du développement de la pensée enfantine : la constitution d'une pensée par « tas », par « complexes », puis par concepts. Il distingue, dans cette troisième phase, les concepts « quotidiens » – formés spontanément chez l'enfant par généralisation du concret –, et les concepts « scientifiques » – formés consciemment par l'enfant à partir de l'abstrait (*id.* : 204) :

⁸⁸ Dans le commentaire qu'il effectue, vingt-cinq ans après, de ces pages de Vygotski, Piaget (1962, in Vygotski, 1934/1997, *op. cit.* : 509) reconnaît la validité de la présentation d'une division en langages égocentrique et communicatif. Il marque en revanche son désaccord avec l'idée que ces deux types de langage sont également socialisés et ne diffèrent que par leur fonction : « si un individu A croit qu'un individu B pense comme lui alors qu'il n'en est rien, et s'il n'arrive pas à comprendre la différence des deux points de vue, c'est évidemment une conduite sociale, en ce sens qu'il y a contact entre eux ; mais j'appelle cela une conduite inadaptée dans la perspective de la coopération intellectuelle ». Nous aurons l'occasion, lors de l'analyse de notre corpus, d'illustrer une telle situation de conduite inadaptée.

« La conclusion essentielle de notre étude, sous l'angle génétique, peut être énoncée sous forme de loi générale : le développement des processus qui conduisent par la suite à la formation des concepts a des racines profondes dans l'enfance, mais ce n'est qu'à l'adolescence que mûrissent, prennent forme et se développent les fonctions intellectuelles qui, combinées de manière originale, constituent la base psychique du processus de formation des concepts ».

Cette question de la formation des concepts non spontanés est ensuite rapportée à une réflexion plus générale sur le rapport entre apprentissage scolaire et développement (des compétences) : « Nous partons de la thèse que l'apprentissage scolaire et le développement représentent non pas deux processus indépendants mais un seul et même processus et qu'il existe entre eux des rapports complexes » (*id.* : 336).

Autrement dit, le développement s'effectue selon d'autres rythmes que l'apprentissage ; sont ainsi imbriqués un processus d'apprentissage scolaire avec sa structure, son enchaînement et sa logique de développement et un réseau interne de processus qui, dans l'esprit de chaque apprenant pris isolément, ont une logique propre de développement bien que suscités et mis en mouvement au cours de l'apprentissage.

L'écart constaté entre apprentissage et développement incite Vygotski à (re)définir objectifs d'apprentissage et types de développement.

2.1.1.4. Apprentissage et zone prochaine de développement

L'apprentissage, pour être opératoire, doit devancer le développement et susciter les fonctions qui se trouvent au stade de la maturation. D'où la distinction entre **niveau de développement présent** de l'enfant, caractérisé par des fonctions venues à maturité permettant à l'enfant de résoudre des problèmes de manière autonome et la **zone prochaine de développement**⁸⁹, celle des fonctions au stade de maturation, qui est le

⁸⁹ Le terme *zone prochaine de développement* a posé quelques problèmes de traduction. Dans une édition de 1985 (Bronckart J.-P. & Schneuwly B., eds.), le traducteur français signale les difficultés rencontrées (1985 : 117) : « En russe, *zona blizhaishego razvitiya* signifie littéralement “zone du développement le plus proche”. [...] En anglais, le terme est pour la première fois traduit dans Vygotski, *Mind in society* (1978, traduction Cole) par *zone of proximal development*. Ce terme a été utilisé par Bruner & Hickman (1983 : 283), et traduit par Deleau “zone proximale de développement”. A notre connaissance, c'est ici que le terme vygotkien est pour la première fois utilisé de manière systématique en français. Nous avons repris ici la traduction proposée par Deleau ».

Dans une réédition de 1997, Françoise Sève propose une autre traduction (1997 : 39), celle de *zone prochaine de développement* et justifie, de la manière suivante, son choix – choix auquel nous adhérons : « “Proximal” demeure en français un terme savant alors que l'adjectif utilisé par Vygotski appartient à la langue la plus courante, “prochain” nous paraît le mot qui convient le mieux, car il équivaut en général à un superlatif, comme dans les expressions du type “l'année prochaine”, c'est-à-dire la plus proche. Nous

niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes en collaboration avec un adulte expert :

« Ainsi l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire » (*id.* : 355).

Prenant place dans la zone prochaine de développement, l'imitation n'est pas à comprendre comme activité purement mécanique mais joue un rôle dans le développement cognitif de l'enfant.

Vygotski émet alors l'hypothèse d'un rapprochement possible entre concepts spontanés et niveau de développement présent de l'enfant d'une part, entre concepts non spontanés (scientifiques) et zone prochaine de développement d'autre part. À l'appui de sa démonstration, le psychologue soviétique établit une comparaison avec l'apprentissage de la langue maternelle/étrangère par l'enfant. Le tableau suivant (voir tableau 2) nous permet de mettre en regard la série d'oppositions relevées :

Tableau 2 : Caractéristiques de l'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue étrangère par l'enfant

<i>Apprentissage de la langue maternelle</i>	<i>Apprentissage de la langue étrangère</i>
Assimilation de manière non consciente et non intentionnelle	Prise de conscience et existence d'une intention
Développement de bas en haut : 1. Propriétés élémentaires du langage 2. Développement de formes complexes liées à la prise de conscience de la structure phonétique de la langue, de ses formes grammaticales, etc.	Développement de haut en bas : 1. Propriétés complexes du langage 2. Propriétés plus élémentaires liées au maniement spontané de la langue étrangère

Vygotski constate alors que l'assimilation d'une langue étrangère suit une voie diamétralement opposée à celle qu'emprunte le développement de la langue maternelle mais, qu'entre ces voies de sens contraire, il existe une « interdépendance réciproque » (l'assimilation de la langue étrangère s'appuyant sur un développement déjà là de la

avons donc opté pour la traduction “zone prochaine de développement”, qui forme couple avec “niveau présent de développement” ».

Les avatars de la traduction ne se limitent pas à ce seul terme : Schneuwly (1995) signale ainsi que les traductions du terme *obuchenie* (traduit quasi exclusivement par *apprentissage* et non par *enseignement*) est « l'indice le plus étonnant d'une lecture partielle et partielle de Vygotski [...] ».

langue maternelle et l'assimilation d'une langue étrangère démystifiant le fonctionnement du système linguistique de la langue maternelle⁹⁰).

En conclusion, Vygotski précise la comparaison menée dans le cadre de la « loi de zone prochaine de développement » (*id.* : 378) :

« Sous ce rapport, il était important pour nous de montrer justement que, d'une part, l'assimilation d'un concept scientifique se distingue de celle d'un concept quotidien à peu près comme l'assimilation d'une langue étrangère à l'école se distingue de celle de la langue maternelle et que, d'autre part, le développement des concepts du premier type est lié au développement des concepts de second type à peu près comme le sont le processus de développement d'une langue étrangère et celui de la langue maternelle ».

Les avancées théoriques de Vygotski, longtemps ignorées en France faute de traduction (selon l'explication avancée par Clot, 1997), amènent effectivement à reconsidérer les liens entre apprentissage et développement, entre langage et pensée. Liant le psychologique au pédagogique, il a développé, à partir de propositions théoriques fortes, une conception novatrice de l'apprentissage (en particulier sur le plan méthodologique), selon lequel l'enseignement/apprentissage en milieu guidé n'est efficace qu'à condition de devancer le développement de l'enfant et de travailler sur des savoirs et des savoir-faire dont les bases psychiques ne sont pas encore développées. Comme le remarque Schneuwly (1995 : 32-33), « ce que l'élève doit apprendre – et ceci fait partie de l'apprentissage de son métier, comme on aime à dire aujourd'hui – c'est précisément ceci qu'il ne sait pas encore faire : apprendre selon une logique qui n'est plus la sienne ».

L'idée d'une collaboration fondamentale permettant à l'enfant de dépasser son niveau de développement présent pour accéder à une zone de prochain développement a fait de nombreux émules théoriques dans les recherches en langue maternelle⁹¹ (puis en langue étrangère comme nous serons amenée à le constater en 2.3.).

⁹⁰ Cette interdépendance est parfaitement synthétisée dans l'aphorisme de Goethe, cité par Vygotski (*op. cit.* : 377) : « Qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas à fond la sienne propre ».

⁹¹ Besson & Bronckart (1995), s'appuyant sur ces théories et en particulier sur la Zone Prochaine de Développement, proposent quelques suggestions relatives à l'enseignement du français langue maternelle, telles que la nécessité, pour l'enseignant, de construire avec ses élèves une unité didactique globale de fonctionnement (« activité-cadre » ou « projet ») fournissant les éléments d'une situation globale d'action et de communication ou encore la nécessité d'une « pédagogie de l'expression ». La technique de simulation, à plus petite échelle, n'est pas sans rappeler ces principes.

Les recherches de Bruner (1983, 1985) s'inscrivent notamment dans son prolongement.

2.1.2. Savoir-faire et savoir dire selon Bruner

Bruner s'attache à mettre en évidence le rôle de l'interaction (mère-enfant) dans la dynamique des processus d'acquisition du langage chez l'enfant et reconnaît l'ascendant qu'ont exercé les théories de Vygotski sur ce programme de recherche⁹². Un autre courant, dont l'influence rémanente est soulignée, est celui mené par Chomsky (voir la conclusion du chapitre 1 sur l'impact complexe de ses théories sur l'évolution des sciences du langage). Bruner s'inspire de sa terminologie pour forger la notion de LASS (*Language Acquisition Support System*) avant d'affiner la notion de zone prochaine de développement : ce sont les trois facettes des écrits de Bruner que nous allons maintenant développer.

2.1.2.1. Du LAD de Chomsky au LASS de Bruner

Selon Bruner (1983), le domaine de l'acquisition du langage a été longtemps divisé en deux théories : celle du behaviorisme skinnérien et celle du LAD (*Language Acquisition Device*) inné de Chomsky⁹³ qui a permis de libérer l'étude de l'acquisition du langage de cette première attitude dogmatique (*cf.* 2.1.) ; l'attention croissante apportée aux contextes interactifs (interaction entre enfants ou entre enfants et adultes) a été d'un apport capital dans la discussion et a ouvert de nouvelles pistes de recherche (1983 : 283) :

« [...] si l'enfant est vraiment muni d'un mécanisme inné tel le LAD, ce mécanisme nécessite énormément d'organisation de la part de l'adulte qui accorde étroitement son discours avec celui de l'enfant et sert de

⁹² Dans la préface au recueil d'articles publiés en 1983, Bruner explicite cette influence prédominante (1983 : 9) : « Une voix au moins se fait entendre au travers de la plupart de ces articles, c'est celle du psychologue russe L.S. Vygotski. C'est son œuvre qui m'a très tôt convaincu qu'il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture ».

⁹³ Bruner (1983 : 167), tout en ne niant pas le rôle joué par les prédispositions innées dans l'acquisition du langage, en effectue une lecture particulière : « Il serait vraiment absurde d'imaginer que le Dispositif de l'Acquisition du Langage dont parle Chomsky puisse fonctionner s'il n'y avait une part considérable de préréglage au cours de la période qui précède l'utilisation du langage articulé, phonétique, grammatical [...] Sans aucun doute, il faudrait qu'une telle hypothèse intègre les représentations élaborées à partir des nécessités communicatives posées au cours de la longue période d'interaction entre l'enfant et quiconque s'en occupe ».

système de support au cours de l'apprentissage. Appelons ce mécanisme de support le LASS (*Language Acquisition Support System*). Si un LAD existe, sous quelque forme que ce soit, alors nous devons postuler que c'est une interaction entre ce LAD et le LASS qui rend possible l'acquisition du langage ».

Une fois posée, l'existence du LASS est présentée en référence à deux de ses composantes : l'étayage et les formats.

2.1.2.2. LASS, zone prochaine de développement, étayage et formats

L'étayage et les formats sont les deux processus qui représentent la manière dont les adultes organisent le monde pour l'enfant afin d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts, de « provoquer un voyage » dans la zone prochaine de développement (*id.* : 289) :

« Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est un peu comme un “étayage” à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul. Le mécanisme général de ces interactions entre adultes et enfants est la construction de “formats” qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel ».

L'article « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème » (1976, *in* Bruner, 1983) étend le champ d'application de la notion :

« L'objet de cet article est d'étudier la nature du processus de tutelle, les moyens grâce auxquels un adulte ou un “spécialiste” vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (1983 : 261 ; souligné par nous-même).

Apports et effets de ce processus d'étayage sont nombreux et, dépassent pour le novice, selon Bruner, l'accomplissement assisté de la tâche (*id.* : 263) :

« Il peut, pour finir, produire un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'ils étaient restés sans aide » (souligné par nous-même).

La collaboration entre enfant et adulte, entre « apprenti » et « spécialiste », permet ainsi non seulement de réguler l'interaction et l'intercompréhension par un ensemble d'attentes réciproques des participants, mais elle favorise de surcroît l'apprentissage du système social en permettant à l'« apprenant » d'accéder à de nouveaux cadres et à de nouvelles formes de pratique langagière et sociale. Cette prise de position forte est à la base du modèle psychologique d'acquisition de la langue maternelle défini par Vygotski et, à sa suite, par Bruner. La quintessence des deux propositions théoriques pourrait être ainsi schématiquement extraite : l'« enseignant », pour être efficace, doit accorder sa « leçon » au niveau de l'« élève » en limitant la difficulté des tâches proposées à un niveau accessible (formats des actions) et fournir les moyens d'accomplir ces tâches lorsque la capacité de l'apprenant ne lui permet pas de les accomplir tout seul (étayage des actions), l'objectif étant de développer la compétence du novice en le faisant accéder à sa zone prochaine de développement (acquisition de savoir-faire et de savoir dire).

Ces modèles d'acquisition de la langue maternelle inspireront les modèles (interactionnistes) développés dans le domaine de l'acquisition de la langue étrangère. Cette expansion n'a cependant pu être envisagée qu'avec l'émergence d'une nouvelle notion : celle d'Exolingue⁹⁴.

2.2. L'Exolingue, sésame notionnel

« L'introduction de la notion d'exolinguisme a permis de jeter un pont entre recherches sur le bilinguisme et sur l'acquisition respectivement, alors que ces deux domaines ont trop souvent été étudiés indépendamment l'un de l'autre. En effet, la tradition cognitiviste a longtemps considéré l'apprenant comme un sujet épistémique dont l'identité se réduirait à celle d'un acteur cognitif, tout entier consacré à la construction progressive d'une interlangue. De son côté, la tradition sociolinguistique a souvent vu dans le bilingue un locuteur achevé, dont la compétence serait aussi stabilisée que celle d'un locuteur natif » (Py, 1991 : 147).

Ainsi Py rend-il hommage à l'émergence de la notion esquissée par Porquier en 1979, puis étoffée en 1984. Le parcours épistémologique qui suit nous amènera

⁹⁴ À l'instar de la position adoptée au sujet de l'Interlangue, nous proposons ici de doter la notion d'*Exolingue* d'une majuscule, combinant rôle de mise en valeur et de distinction (par opposition à l'adjectif) (d'après Riegel, Pellat & Rioul, 1999 : 74-75). On rencontre sous la plume de Py (1991, par exemple), le néologisme *exolinguisme* : cette proposition est séduisante, mais ne nous semble pas inclure la description du fait endolingue (pour lequel nous forçons conséquemment le terme *Endolingue* plutôt que celui, curieux à l'oreille, d'*endolinguisme*).

également à souligner le rôle pivot de cet objet d'étude qui permet d'articuler les domaines d'investigation abordés jusqu'à présent dans cette recherche (Interlangue, bilinguisme, apprentissage/acquisition des langues, compétence de communication, interaction et collaboration, etc.).

Nous formulerons, dans un premier temps, une définition stratifiée – celle de Porquier enrichie des amendements successifs réalisés au cours d'un dialogue intertextuel fécond – du fait exolingue en tant que communication entre natifs et non-natifs (2.2.1.) et communication asymétrique (2.2.2.). Nous observerons ensuite comment cette notion dépasse en les intégrant les recherches antérieures sur les situations de contacts linguistiques (2.2.3.) et les situations didactiques d'acquisition des langues – étrangère et maternelle (2.2.4.).

2.2.1. La communication exolingue, communication entre natifs et non-natifs

Porquier légitime ainsi la notion d'Exolingue suite aux différents malentendus et dérives conceptuelles qu'elle a suscités (1984a : 18)⁹⁵ :

« Depuis 1978, en effet, le terme d'«exolingue» a été parfois utilisé ici et là, parce que commode, sans acquérir pour autant de contenu opératoire ni de statut théorique précis. Il paraît cependant recouvrir une notion utile, voire nécessaire pour débloquer certaines impasses ou certaines contradictions rencontrées par la recherche sur l'interlangue ou sur l'acquisition des langues : ces travaux paraissent souvent écartelés entre diverses dépendances ou obédiences théoriques [...] ».

De fait, à l'instar de la démarche réflexive entreprise par Selinker sur «sa» notion d'Interlangue (cf. 1.3.3.), Porquier (1994) se propose d'entreprendre une rétrospective critique – pour, d'une part, lever des malentendus persistants et, d'autre part, intégrer le fruit des réflexions nourries entre-temps – autour de la notion d'Exolingue, forgée, d'un point de vue terminologique, selon plusieurs considérations :

⁹⁵ Porquier (1994 : 166) regrette, par exemple, le « brouillage terminologique et notionnel » qu'a pu entraîner l'utilisation du terme de «milieu» exolingue/endolingue en transposant « au plan du contexte linguistique d'apprentissage une distinction terminologique portant essentiellement sur les situations de communication ». Nous reviendrons sur la distinction *homoglotte/hétéroglotte*, le moment où nous nous intéresserons à une description des contextes (au chapitre 4).

« En complément à communication et à situation, deux paradigmes étaient en jeu. D'une part, celui de *-lingue*, renvoyant à la notion de système linguistique ; d'autre part, celui de *exo-*, renvoyant à la dimension interlinguistique et interculturelle de la communication entre natifs et non natifs. [...] Ainsi, parler de communication exolingue impliquait à la fois de définir ce terme par opposition à celui de communication endolingue (en langue maternelle entre natifs d'une même langue) et de référer à la spécificité hypothétique de la communication entre natifs et non natifs » (Porquier, 1994 : 163-164).

Porquier envisage ainsi deux champs dialectiques d'application : situation exolingue/endolingue et communication exolingue/endolingue, dont nous allons rappeler les traits définitoires.

2.2.1.1. Typologie des situations exolingue/endolingue

Cinq paramètres sont retenus pour cerner la dimension exolingue d'une situation de communication (Porquier, 1984a) :

1. les langues ou idiomes connus des participants et le degré de maîtrise qu'ils en ont respectivement ;
2. le milieu linguistique de l'interaction ;
3. le cadre situationnel de l'interaction ;
4. le type d'interaction (personnel, transactionnel, etc.) ;
5. le contenu de l'interaction.

La schématisation suivante (voir tableau 3) permet de saisir l'éventail des situations recensées par Porquier : elle est limitée à deux interlocuteurs *x* et *y* en milieu linguistique *M* disposant chacun d'un idiome maternel (*I_x* et *I_y*) et éventuellement d'un idiome « tiers » (*I_n*) ou davantage (*id.* : 30).

Tableau 3 : Diversité des situations exolingues (selon Porquier, 1984a)

Milieu linguistique	Idiome disponible partagé			
	« maternel » commun I1xy	« maternel » de l'un seulement I1x I1y In y In x		« maternel » de personne Inxy
M commun (xy)	1	–	–	2
M x	–	3	4	5
M y	–	7	8	9
Mz (neutre)	11	12	13	14
				15

Dans le cadre de l'enseignement institutionnel qui nous intéresse, ce sont les situations 1 et 4 qui sont mobilisées. La situation 1 est celle où les participants x et y sont de même langue maternelle, en milieu linguistique "natif", soit, dans notre corpus, la situation d'apprenants et d'enseignants français en France. La situation 4 est celle où les participants x et y sont d'idiomes maternels différents, en milieu x, et x connaît l'idiome maternel de y, soit, dans notre corpus, la situation d'apprenants chinois (x désigne alors le groupe d'apprenants), et d'enseignant(s) français y, de langue maternelle différente, en Chine, x connaît et utilise le français.

Lors de l'activité de simulation cependant, le rôle central de l'enseignant peut être évacué et le public apprenant devenir davantage "autonome" dans l'utilisation de la langue. Nous suggérons donc (et nous le discuterons dans la deuxième partie et dans l'analyse de notre corpus) que c'est parfois également à la situation 2 que nous aurons affaire : les participants x et y (représentant cette fois deux apprenants) de même idiome maternel, le chinois, en milieu linguistique "natif", la Chine, connaissant et utilisant un même idiome "tiers", le français.

Porquier (1994) souligne cependant les limites de cette description initiale qui ne prenait en compte que les deux premiers paramètres, alors que l'interrelation entre ces deux paramètres et les trois autres était des plus pertinente dans l'établissement des caractéristiques de la situation et de la communication exolingue/endolingue.

2.2.1.2. Traits définitoires de la communication exolingue/endolingue

Des strates définitoires peuvent être décelées dans la construction de la notion de communication exolingue. Porquier (1979 : 50) la présente comme « celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune », par opposition à la communication endolingue entre individus de même langue maternelle. Cette définition est ensuite amendée (Porquier, 1984a : 18) : « La communication exolingue est celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants », déterminée et construite par des paramètres situationnels. Enfin, Porquier (1994 : 164-165) tient compte de trois axes de recherche qui ont enrichi la notion – axes de recherche que nous évoquerons en détail dans la présentation qui suit et dont les enjeux, une fois examinés, nous amèneront, en dernier ressort, à proposer une redéfinition des notions de situation et de communication exolingue/endolingue :

« 1. [...] la définition initiale était trop sommaire, la communication exolingue pouvant être définie de façon plus large par l'asymétrie et la divergence entre les codes respectifs des participants, ce qui ne saurait se réduire à l'opposition entre langue maternelle et langue étrangère mais concerne également des situations de communication entre locuteurs natifs d'une même langue ; 2. l'examen et l'analyse de traits présumés spécifiques de la communication entre natifs et non natifs mettait en évidence et en relief des phénomènes communicatifs (négociation, ajustement, cogestion métalangagière et discursive) également à l'œuvre dans la communication entre natifs ; 3. la distinction endolingue/exolingue devait prendre en compte une autre dimension unilingue/bilingue, en fonction des codes linguistiques respectifs de participants non monolingues et de leur émergence dans l'interaction ».

La communication exolingue était initialement située par rapport à la communication endolingue. Néanmoins, comme l'avancent Blanc, Le Douaron et Véronique (1987 : 9), « on ne peut opposer de façon brutale la communication exolingue (natifs vs non-natifs) et la communication endolingue (natifs vs natifs). Il s'agit d'échanges qui se différencient non par essence mais par des pondérations différentes entre composantes des interactions ». D'où la proposition d'un continuum allant d'un pôle endolingue à un pôle exolingue. Py (1989 : 86) en trace ainsi les contours :

« On situera de manière générale toute interaction sur un axe qui relie un pôle endolingue à un pôle exolingue. Du côté du premier, on trouvera par exemple des conversations techniques entre spécialistes d'une même discipline parlant la même langue. Plus à droite apparaîtront des

conversations entre interlocuteurs issus de milieux socio-culturels différents. Du côté du pôle exolingue, on trouvera notamment les interactions entre alloglottes et natifs – surtout si les interlocuteurs appartiennent à des groupes sociaux très différents. La distinction endolingue vs exolingue n'est donc pas dichotomique » (souligné par nous-même).

Créant un lien entre l'examen de la communication et des situations exolingue/endolingue, Py ajoute que les dénominations *endolingue* et *exolingue* interviennent à plusieurs niveaux. La mise en œuvre d'une définition de la situation d'interaction par les interlocuteurs eux-mêmes – une source de malentendus résidant dans la définition comme endolingue d'une situation objectivement exolingue⁹⁶ – est l'un de ces aspects, ce travail implicite sur la définition de la situation pouvant s'accompagner de deux traits distinctifs lors de la communication entre interlocuteurs : <± collaboration> et <±didactisation>. Py (*id.* : 88) précise en effet que « lorsque la forme des énoncés devient une fin en soi, la situation acquiert le trait <didactisation>. Cela signifie que les interlocuteurs se sont mis d'accord sur l'existence d'une double tâche : tout en communiquant, le natif doit “enseigner” la langue et l'apprenant doit l’“apprendre” : il y a contrat didactique ». Py (1991 : 153) affine par la suite cette présentation en distinguant *contrat de collaboration* (lorsque les séquences latérales métalinguistiques ou métacommunicatives destinées à régler des problèmes liés au code lui-même sont déclenchées exclusivement par des difficultés d'intercompréhension) et *contrat didactique* (lorsque ces séquences sont également déclenchées par des sollicitations et/ou des hétéro-corrections portant sur les formes elles-mêmes, du point de vue de leur correction grammaticale ou de leur conformité à la norme du locuteur natif) »⁹⁷.

⁹⁶ L'existence du pôle endolingue est matière à controverses, rencontrées parfois sous la plume d'un même auteur. Ainsi, selon Baggioni & Py (1986 : 74), « la situation endolingue est une pure abstraction puisqu'elle suppose des compétences linguistiques rigoureusement identiques de la part de chaque partenaire et la référence à une norme prescriptive bien identifiée. En fait, dans la réalité des interactions langagières, toute conversation est “exolingue” à un certain degré ». Alber & Py (1986) précisent que, hormis la communication homme/machine vraiment endolingue, ce pôle n'est pas atteint en conversation, pas davantage que le pôle purement exolingue. Envisageant toute conversation située sur un axe exolingue/endolingue, ils émettent l'hypothèse que « des déplacements le long de l'axe endolingue/exolingue se produisent parfois au cours d'une même conversation » (*id.* : 81). L'on pourrait sans doute ouvrir le débat en citant ces quelques lignes de Martinet, en préface du *Languages in contact* de Weinreich (1953 : vii) : « Mutual understanding is a highly relative concept. Who knows all of “his” language ? It will often be easier to understand the foreigner enquiring about the station than to follow the discussion of two local technicians ». Nous prendrons position, par la suite, dans ce débat (voir 2.2.3. et le chapitre 10).

⁹⁷ De Pietro, Matthey & Py (1989 : 118) rappellent que la notion de contrat a été importée de la théorie didactique où il est doté du sens suivant : « Le concept de contrat didactique a été introduit en didactique

La gestion dynamique de l'asymétrie – autre caractéristique fondamentale de l'Exolingue – peut, elle aussi, entraîner négociations et restructurations.

2.2.2. La communication exolingue/endolingue, communication asymétrique

L'asymétrie linguistique et culturelle des interlocuteurs représente, selon de Pietro (1988b : 264-265), « parallèlement à leur statut social, à la finalité de l'échange, etc., un paramètre constitutif du déroulement de l'action ». Cette asymétrie, dans la perspective exolingue, est à envisager sous un autre aspect :

« C'est là l'un des traits de la communication exolingue, cette asymétrie même fait partie du consensus, qu'il se trouve attentivement respecté ou vienne à être rompu dans le cours de l'interaction » (Porquier, 1986 : 104).

Deux modes de gestion dynamique de l'asymétrie sont campés par Porquier : acceptée par les interlocuteurs, elle est l'objet d'un consensus ; remise en question, elle est à l'origine d'une rupture (provisoire) de la collaboration, voire de la communication.

2.2.2.1. Communication asymétrique, collaboration et bifocalisation

Bange (1992b) signale un trait de la communication exolingue : « une fragilité plus grande liée à la différence de compétence linguistique (phonétique, grammaticale, lexicale) entre LN [locuteur natif] et LNN [locuteur non natif], et aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs quotidiens ». Ces conditions particulières font que, d'une part, la collaboration en vue de la réussite de la communication devra être l'objet d'une vigilance accrue de la part des locuteurs, et que, d'autre part, cette vigilance se traduira par un contrôle des productions plus prompt à se focaliser :

« On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication » (Bange, *id.* : 56).

des mathématiques par G. Brousseau qui l'a défini comme “ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et ces comportements de l'élève attendus par le maître” (1980 : 181) ».

Cette bifocalisation se manifeste, dans la communication, par le recours à des stratégies, en compréhension et en production, sur lesquelles nous reviendrons en détail (*infra* 2.3.2.).

2.2.2.2. Communication asymétrique, normes et mise en places

Le deuxième cas de figure évoqué par Porquier est exemplifié par de Pietro (1988b) montrant comment un locuteur natif peut agir en censeur des productions d'un non-natif – au nom d'une norme qu'il a lui-même édictée –, profiter (plus ou moins consciemment) des divergences codiques préalables pour assurer la domination qu'il veut exercer sur son interlocuteur.

Le choix d'une norme particulière constitue donc l'un des moyens de se construire, de s'attribuer places et statuts dans la communication. Baggioni & Py (1987) ont souligné le rôle différencié de la norme en situations endolingue et exolingue⁹⁸ :

« En situation endolingue, chaque interlocuteur est à la fois – du point de vue de la norme – juge et partie : il est en possession des connaissances nécessaires à une évaluation, laquelle rend à son tour possible le réglage normatif [...]. C'est d'ailleurs parce que chacun attribue cette faculté à l'autre que des déviations – volontaires ou non – prennent une valeur communicative. En situation exolingue cependant, le locuteur alloglotte A est plus ou moins privé de cette faculté. Il laisse à son partenaire la responsabilité d'évaluer la valeur normative de son discours et aussi de collaborer à l'évitement ou à la "réparation" des déviations. »

Selon Baggioni & Py (*id.* : 79), cette redéfinition permet à la fois de mieux saisir la place que la norme occupe dans la conversation – qu'elle soit exolingue ou non – et de cerner un aspect spécifique de la conversation exolingue.

Un tel fonctionnement de la communication exolingue semble faire écho à ce que Kerbrat-Orecchioni (1987 : 319) désigne (dans la communication endolingue) par « mise en places »⁹⁹ :

⁹⁸ Baggioni & Py (*id.* : 73) distinguent « *normes objectives* (exploitation sociale des variantes engendrées par le système : dialectes, sociolectes, jargons, variétés régionales) et *norme prescriptive* (ensemble des injonctions énoncées par le discours normatif officiel, notamment scolaire) [...] également la notion de *norme subjective* pour désigner l'appropriation par l'individu de prescriptive conjugée à ses représentations des normes objectives, c'est-à-dire l'ensemble des critères (en partie implicites) que l'individu utilise pour évaluer la "qualité" des discours qu'on lui soumet (y compris le sien) ». Voir, à ce sujet, le n°101 du *Français aujourd'hui* (1993) sur les « Norme(s) et pratiques de l'oral », et en particulier l'article de Filliolet (p. 16-20).

⁹⁹ Voir également Flahault (1977) et Bautier-Castaing (1990).

« La notion de place renvoie par métaphore à l'idée [...] qu'au cours du déroulement d'une interaction les différents partenaires de l'échange peuvent se trouver "positionnés" en un lieu différent sur cet axe vertical invisible qui structure leur relation interpersonnelle. On [Watzlawick] dit alors que l'un d'entre eux se trouve occuper une position "haute" ("up"), de dominant, cependant que l'autre est mis en position "basse" ("down"), de dominé. Pourquoi la "mise en places"? Pour indiquer d'entrée que le système des places se constitue au moins en partie dans et par l'échange communicatif lui-même ».

Elle décèle, derrière cette « constitution subreptice de subtils rapports de domination », deux manières de concevoir la communication : pour les « pessimistes de la communication », tout dialogue est lutte pour la place et le pouvoir, alors que pour les « optimistes de la communication », il est un processus de collaboration visant à l'établissement d'un consensus, voire d'une fusion, entre interactants. L'interactionniste critique un tel manichéisme et adopte une position intermédiaire (*id.* : 345)¹⁰⁰ :

« J'estime en effet que dans toute interaction coexistent, avec des dosages variables, une composante "agonale", et une composante "irénique", mais que la coopération est logiquement supérieure au conflit ; [...] le conflit étant "marqué" par la coopération qu'il présuppose unilatéralement ».

L'asymétrie, les obstacles à la communication sont donc perçus comme tels et sont l'objet d'un traitement particulier par les interlocuteurs, amenant parfois à une (re)mise en places. Ce fonctionnement est d'autant plus complexe qu'un dépassement possible de l'asymétrie initiale peut être réalisé en croisant les domaines d'expertise des locuteurs.

2.2.2.3. La communication asymétrique entre expert et non-expert

Un rapprochement avec les thèses de Bruner (*cf.* 2.1.2.) peut, à ce stade de la réflexion, être effectué : l'asymétrie initiale entre interlocuteurs peut être dépassée dans la collaboration grâce aux formats d'activités et aux étayages proposés dans le discours, ce schéma s'appliquant tant à la communication adulte/enfant, natif/non-natif qu'expert/non-expert. L'asymétrie entre interlocuteurs ne peut effectivement être

¹⁰⁰ Kerbrat-Orecchioni (*id.* : 352) précise que la terminologie qu'elle a choisie « agonale »/ « irénique » est celle proposée par F. Jacques ; nous rencontrerons, au chapitre 3, sous la plume de Tabensky (1997) une autre terminologie, celle d'André-Larochebouvy, opposant composantes « agonale » et « mimétique ».

cantonnée (et seulement gérée en référence) au domaine linguistique : chaque participant détient des compétences qui lui sont reconnues ou pas et, selon les domaines, l'expertise peut être diversement répartie entre les partenaires (expertise en langue, expertise dans le domaine professionnel, habileté à métacommuniquer, etc.). C'est ce qui amène Hudelot & Vasseur (1997 : 133) à redéfinir l'étayage comme l'ensemble des manifestations (manifestées dans le discours à travers diverses formes discursives et mouvements dialogiques) de « la tension constante entre les attentes de l'un des partenaires (l'expert du moment) et les réactions-productions de l'*autre* (le moins expert à ce moment) ». Cette tension peut avoir deux conséquences sur le déroulement de l'interaction (l'on rejoint ici ce qui vient d'être présenté dans la section précédente) : « la confirmation des rôles et des activités dialogiques attendus de l'expert et du novice dans la construction du sens et l'élaboration des compétences du novice » (*ibid.*) ou bien une redistribution de l'expertise, un renversement des places, qui peut être à son tour « déclencheur ou point de départ de développement » (*ibid.*).

Un "jeu"¹⁰¹ naît alors du croisement de ces compétences et expertises dont le déroulement et l'issue sont imprévisibles, comme le soulignent également Arditty et Vasseur (1999 : 13) :

« Le dialogue dit "exolingue" est, on le voit, un événement beaucoup plus complexe, dont l'issue peut être certes prédéterminée par l'accumulation de non-expertises, mais il peut aussi s'enrichir de ces entrecroisements d'expertises et réserver des surprises à ses participants ».

Caractérisée par une asymétrie initiale à plusieurs niveaux, la communication exolingue/endolingue induit une attention accrue des interlocuteurs aux activités interactives et une gestion particulière de l'intercompréhension : une co-construction du discours prend place, conférant à la communication une configuration singulière.

¹⁰¹ On entre alors « dans le jeu du dialogue en situation exolingue », comme le synthétise Vasseur (1994 : 10) qui précise « qu'il ne s'agit pas là de jeu au sens ludique du terme mais d'une activité ou d'un ensemble d'activités régies par des règles plus ou moins manifestes et interprétables à divers degrés par les partenaires et les chercheurs ». Hartog (1995), par exemple, met au jour, dans le cas d'une communication entre médecin (l'expert) et patient (le non-expert), le travail de construction des rôles. Nous reviendrons sur les spécificités de ce "jeu", des négociations des statuts et rôles en milieu guidé (2.2.4.2.).

2.2.2.4. Bilan intermédiaire

L'émergence de cette notion heuristiquement féconde suscite le recadrage de l'Interlangue dans une dynamique de communication exolingue/endolingue. Notre projet de recherche doit être, dès lors, affiné. En conclusion du chapitre 1, nous avons émis le postulat suivant : l'Interlangue recouvre la construction d'une compétence de communication non native, devant être étudiée en contexte. À la lumière de la notion d'Exolingue, le poids du contexte sur cette construction est davantage encore accentué : nous avons pu observer à quel point étiqueter *a priori* une situation de communication était un exercice complexe, voire vain. En effet, lors du passage à l'activité de communication, les catégories pré-déterminées ne résistent pas au travail de co-construction du contexte *via* l'élaboration tacite de contrats (contrat de collaboration et contrat didactique), de « mise en places » fourni par les interlocuteurs, redéfinissant en retour les paramètres de la situation de communication.

Les compétences de communication des partenaires n'étant jamais rigoureusement identiques, toute interaction devra être alors située sur un axe qui relie un pôle exolingue à un pôle endolingue. Cette asymétrie entre interlocuteurs est elle-même dotée d'une valeur dynamique : comprise comme asymétrie des domaines d'expertise (linguistique et autres), elle peut engendrer une gestion originale de l'interaction (sur un mode "agonal" et/ou "irénique") et, en conséquence, des mouvements inattendus sur l'axe exolingue/endolingue.

D'où la reformulation et l'extension de notre postulat initial : l'Interlangue recouvre la co-construction d'une compétence de communication dans une dynamique exolingue (communication entre natifs et non-natifs ; entre experts et non-experts). L'observation et l'analyse de la communication endolingue (entre natifs ; entre experts) doit, par ailleurs, permettre de faire saillir des traits de cette communication exolingue.

La notion d'Exolingue, sésame notionnel, permet de surcroît de réexaminer les situations de contacts linguistiques (*cf.* 1.1.2.), dans lesquels la notion d'Interlangue puise ses origines.

2.2.3. Communication exolingue et situation de contacts linguistiques

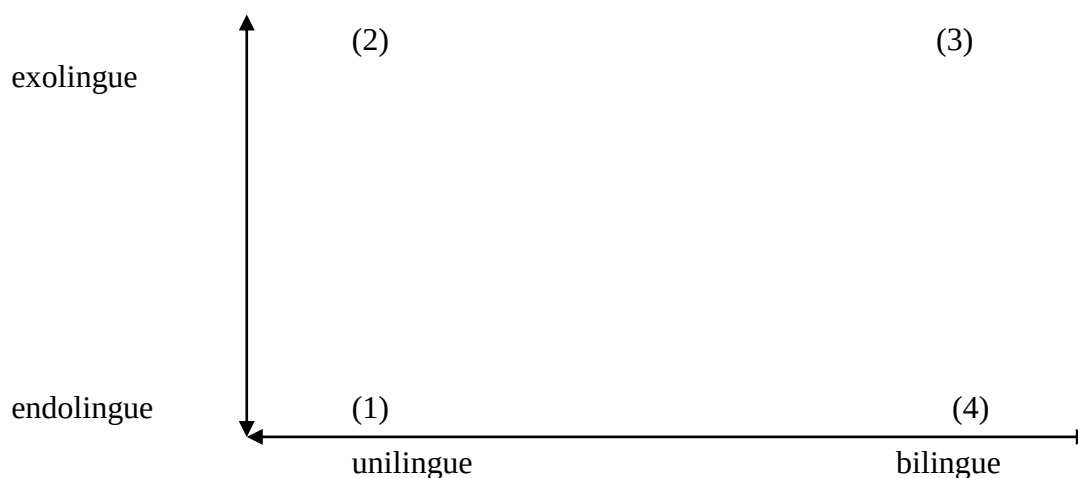
L'Exolingue est une notion qui croise plusieurs enjeux, plusieurs domaines de recherche, les enrichissant en retour de perspectives nouvelles. Il en va ainsi pour les études sur les situations de contacts linguistiques (Porquier, 1994 : 162) :

« La notion de communication exolingue dépasse alors, sans l'exclure mais au contraire en l'intégrant, la problématique traditionnelle des contacts de langue (Weinreich, 1953), selon laquelle la communication entre natifs et non natifs représenterait un cas, parmi d'autres, de la rencontre de langues et pourrait être abordée en premier lieu soit en termes linguistiques – l'influence d'une langue sur une autre – soit en termes de bilinguisme – la coexistence et la perméabilité entre deux systèmes linguistiques chez un individu ou une communauté ».

Entérinant les apports de la notion de communication exolingue, une typologie des situations de contacts linguistiques articulée autour des axes exolingue/endolingue et unilingue/bilingue a été élaborée.

De Pietro (1988a : 72) dégage l'existence de deux axes engendrés par la rencontre, au sein d'un événement langagier, de deux ou plusieurs systèmes linguistiques distincts : l'axe exolingue/endolingue et l'axe unilingue/bilingue qui peuvent être représentés sous forme de continuum comme suit (voir figure 2) :

Figure 2 : Axes exolingue/endolingue et unilingue/bilingue



La définition de ces deux axes est précisée par de Pietro (*id.* : 70-71) :

« Le discours est idéalement unilingue s'il ne comporte aucun élément qui appartienne explicitement à une autre langue ; il tend vers le pôle bilingue dès lors qu'apparaissent des changements de langue et des marques transcodiques. [...] La communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction (ce qui est par la suite qualifié d'« interactions asymétriques »). La communication devient endolingue, au contraire, lorsque les divergences codiques ne représentent plus une donnée pertinente dans la gestion du discours, autrement dit lorsqu'elles ne sont plus perçues comme significatives par les participants à l'événement langagier ».

À la croisée de ces deux axes articulant **discours** (unilingue/bilingue) et **communication** (exolingue/endolingue), quatre formes de communication prototypiques peuvent être distinguées : 1) la communication endolingue/unilingue ; 2) la communication exolingue/unilingue ; 3) la communication exolingue/bilingue et 4) la communication endolingue/bilingue. Ces quatre formes de communication sont initialement dotées des caractéristiques suivantes :

1) La communication endolingue/unilingue

De Pietro (*id.* : 79) met en question l'existence de cette forme de communication « d'un point de vue purement technique et descriptif » sous le couvert des notions de variation et d'activités d'ajustement réciproque des interlocuteurs :

« Toute communication présuppose la rencontre d'une pluralité de lectures (qu'il s'agisse d'idiolectes, de sociolectes, de dialectes ou de langues) liés aux divergences entre les compétences communicationnelles respectives des interlocuteurs. Et il s'avère que ceux-ci mettent en œuvre des procédés d'ajustement (travail de définition lexicale, par exemple), d'auto/hétérofacilitation (énoncés inachevés, reformulations, etc.) qui, objectivement, sont caractéristiques de ce que nous appelons la communication exolingue ».

Il reconnaît cependant que « du point de vue des acteurs eux-mêmes, une telle communication existe et est même tout à fait fréquente, car ceux-ci considèrent le plus souvent qu'ils partagent un idiome identique avec leur interlocuteur et négligent par conséquent les divergences qui, parfois, mènent pourtant à des malentendus » (*id.* : 79).

La communication endolingue/unilingue ne serait-elle alors qu'un artefact commode de la description ? La composante endolingue est-elle une constante dans la communication entre natifs et/ou entre experts ? C'est, entre autres, ce que nous examinerons lors de l'analyse de notre corpus.

2) La communication exolingue/unilingue

Le même type de réflexion est ici poursuivi : l'existence d'un pôle unilingue semble idéal, même s'il est attesté dans des exemples de communication authentique. D'une part, l'idée d'un déplacement le long de l'axe unilingue/bilingue peut être retenue comme constitutive de toute communication exolingue. D'autre part, de Pietro (1988a : 73) avance que :

« Les acteurs semblent eux-mêmes définir la situation comme unilingue et exolingue. Ils se placent interactivement dans une relation asymétrique – découlant de l'inégalité d'accès au code utilisé – qui exige de leur part une collaboration accrue afin d'assurer la construction commune de la conversation, de contrôler l'intercompréhension et, simultanément, d'éviter les menaces trop fortes à la face de l'alloglotte ».

Cette proposition approfondit ainsi les analyses sur l'asymétrie entre interlocuteurs, négociée et objet de consensus en contexte (*cf.* 2.2.2.).

3) La communication exolingue/bilingue

Cette situation est semblable à la précédente où l'asymétrie entre les locuteurs peut être surmontée par le recours à des mécanismes linguistiques tels que le guidage et les reformulations d'un locuteur natif et/ou expert et les demandes de confirmation d'un

locuteur dépendant. En revanche, le recours à une autre langue (celle du locuteur “dépendant”) pour lever les obstacles communicatifs est spécifique à cette communication exolingue/bilingue.

S’intéressant également à cette situation de communication, Lüdi en propose une description fine, croisant les phénomènes de langue/d’Interlangue et ceux de parole/d’interparole (voir 1.3.4.2.), insistant sur la place des interférences, des emprunts, de la formulation transcodique et de l’alternance codique (Lüdi, 1993-94 : 123) (voir tableau 4) :

Tableau 4 : Phénomènes de langue/Interlangue et de parole/interparole (selon Lüdi, 1993-94)^o

	<i>Perspective exolingue</i>	<i>Perspective bilingue</i>
Phénomène de langue/ d'Interlangue	Les <i>interférences</i> sont des traces systématiques de L1 (ou Lx) dans la production en L2 qui relèvent de l'Interlangue du locuteur non natif : c'est-à-dire qu'il les traite comme éléments de la langue cible, même si les linguistes – et, souvent, les locuteurs natifs – y reconnaissent une influence d'une autre langue.	Les <i>emprunts</i> sont des éléments – le plus souvent des unités lexicales – de Lb [Lc...Ln] introduits dans le système du lecte respectif de la langue de base afin d'en augmenter le potentiel référentiel : elles sont supposées faire partie de la mémoire lexicale des interlocuteurs même si leur origine étrangère peut rester manifeste.
Phénomène de parole/ d'interparole	La <i>formulation transcodique</i> consiste en un emploi potentiellement conscient, dans un énoncé en L2, d'une séquence perçue par le locuteur non natif comme appartenant à une autre langue (normalement L1), dans le but de surmonter un obstacle communicatif : elle fait partie des <i>stratégies compensatoires interlinguales</i> .	Le <i>code-switching</i> [alternance codique] est l'insertion <i>on line</i> de séquences – allant d'une unité lexicale minimale (lexème) à des séquences des rangs plus élevés – de Lb (Lc, Ld,...Ln) (= langue(s) enchâssée(s) dans un texte/échange produit selon les règles de la langue de base entre bilingues dans une situation appropriée au mode bilingue.

Dans cette perspective communicative, l'individu bilingue n'est plus seulement le lieu du contact de langues (comme l'avancé Weinreich, voir 1.1.2.), il en est l'acteur.

4) La communication endolingue/bilingue

Le recours à deux langues est ici constitutif de la communication et exploité à plusieurs fins communicatives par les locuteurs, à la différence de ce qui a été observé en situation de communication exolingue. De nouveau, c'est la collaboration entre locuteurs qui définit le type de communication :

« C'est donc la connivence, réelle ou postulée, des interlocuteurs qui fonde ici l'utilisation des deux codes et les passages de l'un à l'autre. C'est pourquoi nous considérons ces actes communicatifs comme endolingues – et bilingues, bien sûr –, quoiqu'ils impliquent une pluralité linguistique et culturelle qui n'apparaît cependant plus comme un obstacle, comme divergence entre les individus, mais agit à l'intérieur même de ceux-ci en restructurant leurs habitus communicatifs » (de Pietro, 1988a : 75).

Opérant en symbiose, la notion de communication exolingue réalise une association durable et réciproquement profitable avec celle de contacts linguistiques. La discussion sur l'existence du pôle endolingue, par exemple, en tire profit. Replacée dans un cadre de communication endolingue/unilingue, une distinction peut être opérée entre la configuration *a priori* endolingue de la communication (symétrie des compétences de communication et des domaines d'expertise) et la réalité de la communication (divergences effectives des compétences entraînant soit des procédés d'ajustement, soit des malentendus) : des déplacements le long de l'axe exolingue/endolingue sont à escompter en contexte. Dans un cadre de communication endolingue/bilingue, en revanche, représentations¹⁰² et réalité de la communication sont convergentes : la collaboration, voire la connivence, établie entre locuteurs permet de définir la situation comme endolingue (de dépasser, sur le mode du consensus, les divergences de compétences).

La situation de communication n'est donc endolingue (exolingue, unilingue ou bilingue) qu'à condition d'être inscrite interactivement comme telle¹⁰³.

¹⁰² Le terme de *représentation*, que nous aurons l'occasion d'employer à plusieurs reprises, peut être abordé de diverses perspectives (marxisme, phénoménologie, ethnologie, etc.) et est alors doté de définitions différentes. Nous adoptons celle de Vion (2000 : 50) qui lui confère une orientation résolument intersubjective : « Les phénomènes de représentation concernent, en fait, tout ce qui permet la communication, la vie sociale comme celle de l'individu. Cela couvre tout un ensemble de savoirs et de savoir-faire sans lesquels aucune communication n'est envisageable. Certains de ces savoirs fonctionnent comme des présupposés, des préalables culturels, d'autres peuvent s'acquérir en cours d'échange ».

¹⁰³ Voir les analyses concordantes de Lüdi (1994) – prenant comme point de réflexion le statut des marques transcodiques – et de Daudsendschön-Gay & Krafft (1998) sur la dimension interculturelle.

C'est l'une des raisons qui rend le terrain didactique particulièrement intéressant, dans la mesure où il est susceptible de révéler certains paradoxes. En effet, comme l'indique Kerbrat-Orecchioni (1987 : 319) :

« Dans certains types d'interactions (que l'on peut dire en ce sens "inégalitaires", le prototype en étant l'échange didactique "maître" et élève), les places sont prédéterminées dans le contexte socio-institutionnel (en fonction de données telles que le statut social des interactants, leur position institutionnelle, leur âge relatif, leur compétence, leur prestige, etc.) ».

Dans ce type d'interactions, la situation de communication apparaît comme une donnée préalable et même immuable. Échapperait-elle donc à ces négociations interactives ? C'est ce qu'un bilan théorique sur la communication exolingue/endolingue en milieu guidé va maintenant nous permettre de mettre au clair.

2.2.4. Communication exolingue en milieu guidé

La notion d'Exolingue a, en outre, jeté un éclairage particulier sur les pratiques pédagogiques institutionnelles (Porquier, 1984 : 43) :

« L'enseignement institutionnel constitue alors une situation paradoxale : l'objectif de cet enseignement est l'acquisition d'une compétence de communication exolingue, du moins en priorité. Elle se construit sur la base de situations endolingues (celles des méthodes ou celles simulées dans la classe), de modèles langagiers endolingues (bien que pédagogiquement modulés par la sélection et la progression des contenus présentés) et de pratiques communicatives pseudo-endolingues, dans une situation exolingue qui induit des modes et des formes de communication exolingues (et endolingues en L1, dans des groupes homogènes) superposées ou imbriquées à la communication pseudo-endolingue visée ».

Cet écart entre pratiques communicatives de classe et situations exolingues "réelles" (celles de la classe et celles auxquelles l'apprenant sera confronté) est patent : l'apport de la notion d'Exolingue oblige ainsi à repenser le dispositif communicatif mis en place (et à mettre en place) en milieu guidé pour respecter l'économie d'une communication modelée par l'asymétrie, comme nous l'avons constaté précédemment.

Dans ce qui suit, nous allons examiner différents aspects de ce dispositif que la notion de communication exolingue amène à mettre en question : outre la nature même

de la communication, les notions d'apprenant et d'enseignant seront mises sur la sellette.

2.2.4.1. La situation de classe¹⁰⁴ comme poste d'observation

Cicurel (1996) considère qu'en classe de langue les « phénomènes de co-construction » du discours se trouvent renforcés du fait des difficultés de l'apprenant, de l'aide constante de l'enseignant et de la nécessaire collaboration des locuteurs à la réussite de la communication. On peut même considérer, avec Véronique (1995) que la situation de classe est « une situation de communication exolingue idéale », dans la mesure où les participants se sentent liés par un contrat didactique et où l'alloglotte parvient grâce à l'étayage de l'*autre* à réaliser ses objectifs communicatifs.

Typée et/ou idéale, la configuration de la communication en situation de classe diffère sensiblement de la communication en milieu non guidé dans la mesure où, effectivement, l'on peut supposer que contrat de collaboration et contrat didactique sont déjà là et ratifiés par les participants.

Les rouages de la communication exolingue/endolingue ne peuvent cependant s'agréger dans la classe que sous certaines conditions de réalisation. Bange (1992b) stigmatise ainsi certaines pratiques pédagogiques pseudo-communicatives caractérisées non plus par la bifocalisation (cf. 2.2.2.1.) mais par une confusion dommageable entre niveau communicationnel/thématique et niveau métalinguistique¹⁰⁵ (*id.* : 84-85) :

« On voit que les conditions d'interaction dans la classe de langue étrangère et les finalités de l'enseignement bouleversent complètement l'économie générale de la communication exolingue et de l'apprentissage naturel, dont on a vu qu'il peut se greffer sur elle comme un but secondaire congruent avec le but directeur de la communication. Dans la

¹⁰⁴ Après avoir souligné la nécessité d'étudier l'Interlangue en contexte – et avant de présenter exhaustivement situations et contextes dans lesquels le recueil de corpus a été effectué (chapitres 4 et 5) – il est délicat d'évoquer une générique "situation de classe". C'est pourtant ce que nous faisons dans la présente partie pour brosser à grands traits les spécificités de la communication exolingue telles qu'elles ont été établies par différents auteurs (sous la plume desquels l'on retrouve précisément cette expression). Ce compromis ne présente pas que des inconvénients : il permet en effet de s'interroger sur la nature de cette situation de classe générique et de découvrir que, dans la plupart des cas, il s'agit de la situation institutionnelle d'enseignement/apprentissage de langue étrangère en France. En outre, nous employons dans cette section l'expression *milieu guidé*, pour mieux dégager la spécificité de ce "milieu" et le comparer au *milieu non guidé* (voir chapitre 4 pour une clarification terminologique).

¹⁰⁵ Aguttes (1988) et Nonnon (1990), s'intéressant à la communication asymétrique dans le dialogue maître/élève respectivement à l'école maternelle et en classe de SES [Section d'Éducation Spécialisée], parviennent au même constat.

classe, où le but directeur est l'apprentissage, la communication véritable est tendanciellement réduite, voire éliminée ».

La communication exolingue en classe de langue est-elle typée, voire idéale, ou n'est-elle qu'un leurre ? Cette question est centrale dans notre problématique et incite à une observation, dans différents contextes d'enseignement/apprentissage, d'activités communicatives.

Langue outil et langue objet, la matière à enseigner, en classe de langue est en effet pourvue d'un statut ambigu. Ce statut entraîne, à l'intérieur des échanges langagiers, un double niveau de communication. Comme le souligne Trévisse (1979 ; 1992a), l'activité communicative des apprenants en milieu guidé est paradoxale car déterminée par la double situation d'énonciation où elle s'insère (énonciation didactique et énonciation simulée exigée par le thème de travail ou le jeu de rôle)¹⁰⁶ :

« [...] il semble que la notion de simulation soit à approfondir : ce ne peut être un phénomène simple ; elle implique un relais supplémentaire dans le système de repérage énonciatif. Car la situation d'énonciation véritable reste la classe, les énonciateurs étant les apprenants et l'enseignant, avec tout un système sociologique de norme, de correction, de sélection. Le souci légitime d'offrir un contexte, d'ancrer l'enseignement dans la "réalité" a souvent masqué le problème. Même un excellent contexte [...] exige[...] une translation d'énonciation et donc deux énonciations superposées [...] » (Trévisse, 1979 : 44).

Dans une perspective complémentaire, Cicurel (1991) recense les « indices textuels de fictionnalité » indiquant le (passage à un) statut de fiction des échanges (« encyclopédie d'apprenant », mise en décor du thème, flottement des pronoms et rencontre des éléments de fiction et de réel) et définit un apprenant « performant » comme celui doté non seulement d'une compétence linguistique, mais également d'une compétence à s'orienter dans une hétérogénéité textuelle voire contextuelle assez complexe (Cicurel, 1999).

Le terme de *métacommunication* est proposé par Dabène L. (1984) pour rendre compte de ces deux niveaux d'échanges ; elle l'accompagne d'une proposition de recherche que nous ferons nôtre dans l'analyse (*id.* : 131) : « Envisagée dans cette

¹⁰⁶ Trévisse (1992a) fait référence à la « simulation de l'activité langagière naturelle ou authentique » qu'instaurent de nombreux cours de langue, à « une translation d'énonciation, de type fictionnel, ou théâtral, mais qui ne s'annonce pas comme telle et qui n'est jamais légitimée, même si elle est légitime ». La simulation que nous évoquons pour notre part est une activité qui joue finalement sur les mêmes principes mais qui les explicite et les revendique (voir chapitre 4).

perspective, l'étude des interactions en classe de L.E. nous paraît devoir se présenter comme l'analyse des émergences discursives, concomitantes ou successives, des deux niveaux de la communication ».

Observer la communication passe par la prise en compte de l'activité de ses acteurs principaux, apprenants et enseignants, dont les places sont mises en question par cette perspective communicative.

2.2.4.2. Statut et rôle des acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage

Deux positions peuvent être adoptées : considérer que la place des interlocuteurs est donnée par une définition qui préexiste à une rencontre interactive (voir la remarque de Kerbrat-Orecchioni en conclusion de la section 2.2.3.), ou admettre que les rôles et places¹⁰⁷ de chaque participant sont l'objet de constructions et de négociations. Ces deux positions ne sont pas contradictoires, comme nous allons maintenant le montrer.

Martinez justifie ainsi le choix terminologique qu'il adopte dans son ouvrage de synthèse (1996 : 4) :

« Dans cet ouvrage, le terme “apprenant” se rencontre là où on attendrait “élève”. Ce n'est pas par goût du jargon. Le substantif “enseignant” étant devenu d'un usage courant, on prendra d'ailleurs facilement l'habitude de parler d'élève, individu inscrit administrativement, placé dans une certaine posture d'apprentissage. Quant au mot “enseigné”, venant en contrepoint d'enseignant, il ne correspondrait en rien, avec sa valeur passive, aux processus dont l'apprenant est l'acteur ».

En milieu guidé, différentes strates sont repérables : celle d'élève – relevant d'une place – et celle d'apprenant – relevant d'un “rôle” que l'élève peut choisir d'assumer ou non. L'expression de « candidat-apprenant » avancée par Bange (*id.*), à la suite de Bruner (1985), semble dès lors effectivement plus adéquate pour désigner le locuteur

¹⁰⁷ Vion (2000 : 82-83) définit ainsi la relation étroite entre *rôle* et *place* : « [...] toute activité entreprise dans le cadre d'une interaction est, par “nature”, une action conjointe. Dans la mesure où jouer un rôle revient à établir un rapport de rôles et à s'inscrire dans une dynamique dont chaque acteur n'est qu'un co-acteur, la communication passe par la coordination et la négociation des rôles. [...] À tous les instants de la mise en scène d'un rapport de rôles déterminé, les acteurs sont contraints de négocier les places d'où ils communiquent. [...] On pourrait d'une certaine manière dire que la place est constitutive du rôle dans la mesure où accomplir un rôle pourrait impliquer l'occupation d'un ensemble de places ».

non natif impliqué dans un processus d'apprentissage, *i.e.* qui fait le choix d'apprendre¹⁰⁸.

Les conclusions du Colloque de Saint-Étienne (Pochard, éd., 1995) sur les profils d'apprenants – en milieu guidé et non guidé – ôtent à cette proposition toute connotation négative ou péjorative. Souhaitant dépasser la notion générale et finalement abstraite d'*apprenant*, Mondada & Py (*id.* : 392) la posent ainsi comme « catégorie endogène, qui émerge dans le fil du discours, qui est produite, ratifiée, modifiée par les interactants ».

C'est cette position que nous adoptons et qui nous amènera à observer comment les rôles d'apprenants et d'enseignants sont modifiés dans la communication, selon les contextes. Qu'implique une telle (co-)construction d'une place et d'un rôle pour les apprenants et les enseignants ?

2.2.4.2.1. Construction des places et rôles de l'apprenant

Cette construction implique un positionnement sur un "territoire"¹⁰⁹ de l'apprenant (Py, 1993), effectué en référence aux trois pôles que représentent :

1. le système – la construction d'un système de connaissances linguistiques ;
2. la norme – l'ajustement aux normes de la langue étrangère ;
3. la tâche – l'activité communicative dans laquelle est engagé l'apprenant.

La défense de ce territoire constitué dans la communication s'effectue, d'une part, en vertu des droits conférés à l'apprenant par sa place et passe, d'autre part, par la mise en cause de la position basse qui lui échoit *de facto* et de la position haute occupée par l'enseignant ou un autre apprenant se l'étant arrogée (Cicurel, 1991).

La construction d'une place et d'un rôle d'apprenant passe ainsi par une gestion de l'asymétrie à plusieurs niveaux dans la communication, à même de se superposer parfaitement aux mécanismes caractéristiques de la communication exolingue/endolingue. Elle se construit en communication exolingue/endolingue dans et par la gestion de l'altérité.

¹⁰⁸ Le non-natif qui n'est pas candidat à l'apprentissage (pour de multiples raisons) manifeste en revanche un « degré zéro d'implication » (Vasseur, 1990a : 250), se désintéressant de l'échange en tant que moyen d'apprendre. Cette proposition, effectuée dans le cadre d'études en milieu non guidé, n'est paradoxalement pas irrecevable en milieu guidé, particulièrement dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle sur objectifs de spécialité (voir Héberlé-Dulouard & Rosen, 2001).

¹⁰⁹ Voir l'utilisation de cette notion métaphorique de *territoire* par Goffman (1967) dans l'analyse microsociologique d'interactions.

2.2.4.2.2. Gestion de l'altérité

La gestion de l'altérité concerne tant l'apprenant que l'enseignant dans la classe de langue.

Cicurel (1993), s'interrogeant sur les marques et traces de la position de l'*autre* (pour chaque apprenant, l'*autre* est aussi l'autre apprenant)¹¹⁰, recense quatre variantes dans la gestion de l'altérité : un **comportement de coopération** (entre apprenants et/ou suite à une injonction centrale de l'enseignant), des **processus de figuration** (liés à la position haute, de didacticité, occupée provisoirement par un apprenant et gérés par l'enseignant), la **rupture temporaire du contrat didactique** (observée quand il y a glissement vers une conversation naturelle entre les apprenants et/ou l'enseignant), et la **compétitivité**.

L'*autre* est aussi l'enseignant. L'apprenant peut se positionner de différentes façons face à cette autorité de fait (en marquant sa coopération, sa résistance, en la contestant, en personnalisant l'échange, etc.). L'enseignant en retour façonne une « parole sur mesure » dans sa classe (Cicurel, 1986), au fil des productions des participants. Selon Dabène L. (1984 : 133), l'enseignant assume ainsi trois fonctions principales, « trois fonctions cardinales qui organisent et structurent la métacommunication » : celle de vecteur d'information, celle de meneur de jeu et celle d'évaluateur.

L'enseignant et l'apprenant sont donc impliqués à différents niveaux dans ce processus de gestion de l'altérité : en co-construisant rôles et places de manière originale, ils reconfigurent dans et par la communication exolingue/endolingue les contextes initiaux.

2.2.5. Bilan intermédiaire : situation de classe et co-construction d'une compétence de communication exolingue/endolingue

Au terme de ce parcours, nos objectifs peuvent être précisés. Ce qui nous intéressera sera donc d'observer :

1. comment les apprenants gèrent l'altérité, co-construisent leurs rôles et leurs places ainsi que leur compétence de communication exolingue/endolingue en redéfinissant la situation de communication initiale ;

¹¹⁰ C'est dans ce sens que nous évoquerons l'*autre* dans ce qui suit.

2. comment le trait <± didactisation >, mis en exergue par Py (2.2.1.2.), s’actualise en contexte et comment contrat de collaboration et contrat didactique en viennent à être recréés interactivement.

En outre, les phénomènes de bifocalisation ont été présentés comme inhérents à la communication exolingue/endolingue, mais dans le même temps leur réalisation effective a été mise en question dans le cadre de la classe de langue. Nous souhaiterions observer dans quelle mesure l’activité de simulation, comme le revendique les partisans de l’approche communicative, favorise une communication “authentique” dans la classe et permet de réactiver une gestion dynamique de l’attention portée à la forme du message et à son contenu. De telles observations seront notamment recueillies dans une situation d’enseignement/apprentissage du français langue étrangère sur objectifs de spécialité (voir 4.3.) ; les occurrences enregistrées devraient dans cette perspective être d’autant plus intéressantes que, comme le remarque Blondel (1999 : 8) :

« En classe de FLP [Français Langue Professionnelle], l’apprentissage des savoirs et savoir-faire professionnels (le “contenu” du cours) devient prédominant *sans que* la focalisation sur la forme ne perde cependant réellement de son importance ».

Une comparaison avec la gestion de la bifocalisation dans le cadre de l’enseignement/apprentissage du français langue maternelle sur objectifs de spécialité (voir 4.3.), sur un mode endolingue de la communication, devrait également éclairer notre propos.

De prime abord, une mise en parallèle des conditions de la situation de classe et des types de situations de communication exolingue/endolingue est ainsi aisée : la situation d’enseignement/apprentissage du français langue étrangère est caractérisée par sa dimension exolingue (communication entre natif, l’enseignant, et non-natifs, les apprenants) [situation 4 définie par Porquier, cf. 2.2.1.1.] ; la situation d’enseignement/apprentissage du français langue étrangère sur objectifs de spécialité pourrait être définie comme une situation doublement exolingue (l’enseignant est natif et expert, les apprenants non natifs et non experts), celle de français langue maternelle (sur objectifs de spécialité) par sa dimension endolingue (entre natifs) [situation 1 définie par Porquier, cf. 2.2.1.1.].

On peut s'attendre cependant, au terme de cette présentation, à ce que ces situations prototypiques soient redéfinies par les acteurs de la communication eux-mêmes et à ce que la gestion de l'altérité réserve des surprises à l'observateur.

Des outils d'analyse à même de disséquer la co-construction d'une compétence de communication exolingue/endolingue doivent être maintenant réunis. Pour ce faire, nous avons choisi de ne pas seulement nous intéresser aux études réalisées en situation de classe (qui représente un terrain d'étude parmi d'autres et qui ne nécessite donc pas, à notre sens, la sélection de certains aspects de la communication plutôt que d'autres), mais de prendre en compte les études les plus représentatives effectuées sur la communication exolingue/endolingue sans systématiquement préciser la situation qui a motivé leur réalisation (situation naturelle, avec des relations asymétriques telle que celle entre enquêteur et enquêté, etc.) pour ne pas alourdir l'exposé. Notre ambition est *in fine* de proposer un cadre fédérateur d'analyse de la communication exolingue/endolingue et de le mettre à l'épreuve en comparant la gestion de la communication dans différentes situations (de classe).

2.3. Perspectives et outils d'analyse de la communication exolingue/endolingue

Cette présentation s'articulera en deux temps où nous distinguerons, tout d'abord, les approches cherchant à opérer un lien entre communication exolingue et acquisition, inspirées des modèles d'apprentissage des langues proposés par Vygotski et Bruner (2.3.1.) ; puis les approches rendant compte des mécanismes (répétitions, corrections, dérapages du discours, etc.) inhérents à ce type de communication (2.3.2.).

2.3.1. Moments privilégiés de la communication exolingue/endolingue et apprentissage des langues

Deux perspectives globales, s'intéressant à l'acquisition de la langue étrangère, s'inscrivent dans le prolongement des théories de Vygotski et Bruner¹¹¹, l'extension du champ d'application de la langue maternelle à la langue étrangère ayant été rendu

¹¹¹ Voir Krafft & Dausendschön-Gay (1994) et Matthey (1996) pour l'explicitation détaillée de cette filiation.

possible par l'émergence de la notion de communication exolingue. Toutes deux s'intéressent à des formats privilégiés de la communication exolingue/endolingue (les *Séquences Potentiellement Acquisitionnelles* d'une part, et l'existence d'un *Second Language Acquisition Support System* d'autre part). Elles partent du postulat que la langue étrangère peut s'acquérir dans l'interaction et s'attachent à discerner ces moments privilégiés de la communication qui tendraient à favoriser l'acquisition¹¹².

2.3.1.1. Les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA)

La volonté heuristique ayant présidé à la création des SPA était de montrer « comment la conversation exolingue – dans certaines conditions – peut produire des schémas particulièrement propices à l'acquisition, et quelle est la forme de ces schémas » (Py, 1989 : 89). Ces schémas, illustrant une coopération effective, peuvent être facilement repérés suivant la description de Matthey (1995 : 124)¹¹³ : « 1. énoncé de l'alloglotte (A) utilisant les moyens propres de son Interlangue ; 2. intervention du natif (N) tendant à infléchir le discours produit par A ; 3. prise en charge ou non par A (et sous des modalités diverses) de l'intervention de N ». Autrement dit, ce processus est d'abord envisagé comme un mouvement d'auto-structuration de l'Interlangue, sur lequel s'appuie un mouvement d'hétéro-structuration du natif, qui sera pris en charge ou non par l'apprenant.

La notion de *prise*, couplée avec celle de *donnée* (héritées de la paire terminologique *input* vs *intake* distinguées par Corder, voir 1.3.1.), est fondamentale pour comprendre que le lien communication exolingue/acquisition mis en lumière par les SPA n'est pas univoque. L'étude de la communication exolingue permet « d'avancer dans l'observation *in vivo* de ce mouvement en deux temps » (Py, 1996a : 102-103) et, partant, d'y apporter des nuances descriptives : en effet, ce qui est observable dans la communication, c'est la manière dont les données (l'*input*) sont sélectionnées par l'apprenant et donnent lieu à « prise » par ce dernier. Ce constat incite Py (*ibid.*) à parler de « prise de la donnée » pour décrire ce phénomène et à poser qu'il « assure la

¹¹² L'analogie entre les SPA, le SLASS et les échanges caractéristiques des classes de langue a, par ailleurs, été soulignée respectivement par Coste (cité par Py, 1994) et Bange (1992b).

¹¹³ L'exemple suivant de SPA peut être retenu (avec A, l'alloglotte et N, le natif) :

"A : il travaille dans sur une ferme un ferme ?

N : une ferme

A : une ferme et (...)"

La majorité des SPA porte sur l'appropriation d'unités lexicales ; de récents développements (Jeanneret & Py, 1999 ; Jeanneret, 2000) proposent une extension de la notion de SPA à l'apprentissage de la syntaxe.

préparation de l'acquisition proprement dite, la mise en place de l'objet qui sera éventuellement mémorisé et intégré à la compétence linguistique de l'apprenant ». Ceci correspond à la saisie (à l'*intake* de Corder), une opération plus difficilement observable à partir de l'observation directe des données.

Les SPA, à manipuler donc avec une grande prudence méthodologique¹¹⁴, circonscrivent ainsi ces moments privilégiés « qui indiqueraient que quelque chose pourrait bien être en train de se passer à ce moment-là dans le développement de l'interlangue » (*id.* : 97), et représentent un moyen « pour organiser la variation, reflétant la zone proximale de développement de l'interlangue », comme le précise, en termes vygotskiens, Matthey (1996 : 157).

Elles constituent donc un outil opératoire qui nous permettra, lors de l'analyse de notre corpus, d'isoler des séquences où l'apprenant se définit comme « constructeur actif de sa compétence et non comme une cible exposée aux stratégies plus ou moins efficaces du natif ou de l'enseignant » (Matthey, 1995 : 125).

Une perspective complémentaire est celle inspirée – terminologiquement et conceptuellement – des théories de Bruner : le SLASS.

2.3.1.2. Le Second Language Acquisition Support System (SLASS)

Affichant leur volonté de s'inscrire dans la continuité des recherches de Bruner et de les étendre à un contexte d'apprentissage de langue étrangère, Krafft & Dausendschön-Gay (1994) lui empruntent le terme *LASS* (cf. 2.1.2.) pour forger celui de *SLASS* (*Second Language Acquisition Support System*). L'idée de Bruner est ici reprise : au sein de formats d'interaction, l'apprenant rechercherait la tutelle d'un locuteur "expert" et attendrait de lui qu'il pallie d'éventuelles lacunes de sa compétence en langue étrangère. La structure du SLASS est ainsi détaillée par les chercheurs de Bielefeld (1994 : 152-153) :

¹¹⁴ Nombre de débats ont été suscités par le lien ainsi établi entre communication exolingue et acquisition ; voir par exemple Vasseur (1989-1990) qui module la portée acquisitionnelle des SPA en fonction de la tâche, du stade d'acquisition et de l'individu apprenant. C'est la raison pour laquelle des expressions circonspectes telles que *favorable à l'acquisition* et *favoriser l'acquisition* sont employées (ce que nous ferons également), par exemple sous la plume de Py (1990) : « Il y a en effet de bonnes raisons de penser que de telles séquences favorisent l'acquisition, bien que d'une part nous ne disposions que de moyens limités pour vérifier la réalité de l'acquisition, et que d'autre part la réunion de conditions favorables à l'acquisition n'implique pas automatiquement que l'apprenant souhaite les saisir [...] » (souligné par nous-même).

« Le SLASS se constitue dans l'interaction quand les partenaires prennent et acceptent de jouer les rôles du natif et du non-natif, de l'expert en L2 et du novice. Ainsi s'institue un rapport de tutelle qui se manifeste dans la fréquence de certaines activités : le non-natif demande et accepte des explications que le natif lui donne ou même lui propose ; le natif aide ou propose d'aider le non-natif dans ses activités de production discursive ; les deux partis se demandent mutuellement un grand nombre de réparations ; le non-natif fait savoir qu'il ne sait plus où il en est et accepte que le natif rétablisse la coordination, etc. Ces activités apparaissent également dans la conversation endolingue, mais occasionnellement et entourées d'un luxe de précautions qui dit assez qu'elles menacent les faces des partenaires »¹¹⁵.

Deux étapes méthodologiques sont à respecter par tout chercheur souhaitant explorer cette conception intégrative (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994) : la première, d'inspiration ethnométhodologique, consiste à décrire en détail les mécanismes de la conversation exolingue ; la deuxième, dans une perspective acquisitionnelle, essaie d'interpréter les événements communicationnels sur la base des conceptions de Vygotski (zone prochaine de développement) et de Bruner (étayage, tutelle, format d'activité).

Nous adhérons à cette perspective de recherche, car, comme le présente Matthey (1995 : 128), ce dispositif apparaît être « un préalable aux mouvements d'auto- et d'hétéro-structuration nécessaires à la construction de l'Interlangue chez l'apprenant ». Nous avons cependant conscience de ses limites d'ailleurs mises au jour par l'un des auteurs (Dausendschön-Gay, 1997). Dressant un bilan provisoire du SLASS, Dausendschön-Gay évoque en effet, dans ses propres perspectives de recherche, deux aspects à développer : l'étude du rapport entre la tâche qui doit être accomplie et les méthodes (ou stratégies)¹¹⁶ mobilisées ; la nécessité de méthodes complémentaires à celles de l'analyse conversationnelle. À cette double mise en garde répond modestement notre dispositif de recherche : nous examinerons ainsi en quoi la pratique pédagogique

¹¹⁵ Sur le problème de *face* dans la communication exolingue/endolingue, voir le chapitre 3.

¹¹⁶ Véronique (1997a : 99) explique ainsi la concurrence des deux termes : « selon que l'on adopte une perspective conversationnaliste ou un point de vue plus monologique et psycholinguistique, on emploiera pour désigner les conduites discursives et cognitives de l'apprenant en interaction le terme d'(ethno)méthode ou celui de stratégie ». Nous adoptons, quant à nous, ce dernier terme, car il est lié à l'histoire de la notion d'Interlangue (voir 1.3.2.2. et 1.4.2.). Une autre raison est celle qu'évoque Richerich (1998 : 191) : « La notion de stratégie me paraît particulièrement adéquate pour rendre compte de ce qui se passe dans les processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue vivante parce qu'elle implique, fondamentalement, celle de gagner. [...] l'apprenant va utiliser des stratégies pour "gagner" les contenus enseignés, pour obtenir de bonnes notes, pour réussir des examens, pour briller vis-à-vis de ses collègues. [...] l'enseignant recourra à des stratégies pour "gagner" la transmission des contenus, pour entretenir le prestige de son savoir, pour avoir de l'autorité, pour gagner la sympathie de ses partenaires ».

de simulation conditionne, selon les contextes, telle ou telle stratégie ; le recours à une analyse pragmatique des données devrait en outre permettre de mettre en lumière certains phénomènes de la communication et de déterminer, toujours selon les contextes, à quelle(s) condition(s) la pratique de simulation – et la classe de langue dans laquelle elle est mise en place – représente un SLASS.

2.3.1.3. Création d'un premier outil composite d'analyse...

Ces deux perspectives de recherche ont à nouveau soulevé la question de l'imbrication entre communication et acquisition (*cf.* 1.4.2.) et ont mis l'accent sur la prudence avec laquelle il convient de traiter les rapports entre ces deux processus. C'est la raison pour laquelle nous nous lançons avec prudence et réserve méthodologiques dans la voie tracée par les SPA et le SLASS : nous identifierons des séquences de notre corpus où une co-construction effective des compétences de communication exolingue/endolingue des apprenants est à l'œuvre, nous examinerons comment les partenaires "jouent" les rôles du natif et du non-natif, de l'expert et du novice, et enfin dans quelle mesure un "lux de précautions" apparaît alors dans le cas de la communication (endolingue). Autrement dit, nous concentrerons notre attention sur « les prises de données », observables directement (selon Py, 1996a, voir 2.3.1.1.), et sur une certaine « mise en scène » interactive, visant à une négociation des rôles et des places (selon Vion, 2000 ; voir 2.2.4.2., note de bas de page).

Nous ne cherchons pas tant à argumenter en faveur d'un lien entre communication exolingue/endolingue qu'à comprendre comment, dans différents contextes d'enseignement/apprentissage, prise de données et mise en scène d'un événement de communication sont gérées interactivement et à quelle(s) condition(s), selon les contextes, l'activité de simulation offre les conditions d'un SLASS.

Nous rejoignons ainsi la tendance générale des recherches menées dans le domaine de la communication exolingue, telle que décrite par Arditty & Coste (1987 : 17-18) :

« [...] la plupart des études portent aujourd'hui non pas sur les seuls énoncés et formes produits par les sujets en parcours d'acquisition mais sur les interliaisons et interpolations entre locuteurs engagés dans la gestion en principe partagée (même inégalement) d'un événement de communication langagière. Du coup, si la dimension dynamique ne disparaît pas, elle change d'échelle et de perspective : le diachronique acquisitionnel cède la place au stratégique conversationnel, parce qu'on estime que celui-ci influence notablement celui-là et qu'il convient de

repartir des effets de loupe que permet l'examen d'une syntagmatique discursive pour repenser le parcours généalogique de la constitution d'une compétence seconde. Passage méthodologiquement imposé pour quiconque entend (ré)concilier interlangue et interaction ».

Arditty et Coste (1987, *supra*) insistent ainsi sur le « stratégique conversationnel ». Cela nous incite à réexaminer les stratégies précédemment décrites (*cf.* 1.4.2.) mobilisées dans la construction d'une compétence de communication.

2.3.1.4.... et examen rétrospectif des stratégies de communication

Avant d'être mises en regard, dans notre chapitre 1, l'optique "coopérative" défendue par Tarone (1992) – désirant communiquer un message à un interlocuteur et prenant conscience que l'un des partenaires n'a pas à disposition les structures linguistiques requises, le locuteur choisit d'éviter le message ou choisit d'utiliser **d'autres moyens** (paraphrase, transfert, évitement) pour faire passer ce message – et l'approche psycholinguistique de Faerch & Kasper (1992) décrivant les stratégies non coopératives qu'un apprenant mobilise pour **résoudre ses difficultés seul** et précisant qu'en cas de communication asymétrique entre natif et non-natif, le principe du respect de la face d'autrui a priorité sur le principe de collaboration linguistique.

La réalité de la communication exolingue/endolingue permet de dépasser en les intégrant ces théories encore empreintes d'une tradition cognitiviste, présentant l'apprenant comme un acteur cognitif tout entier consacré à la construction de son Interlangue (pour reprendre l'expression de Py, 2.2.)¹¹⁷.

Caractérisée par une asymétrie initiale à plusieurs niveaux, la communication exolingue/endolingue induit en effet gestion de l'intercompréhension et activités d'ajustement réciproque des interlocuteurs (voir 2.2.2.). Dès lors, ces hésitations, auto-corrections, changements de registre ou de langue recensés par Tarone et Faerch & Kasper devront être considérés, selon Arditty & Vasseur (1999 : 9) comme :

« [...] des phénomènes d'adaptation du discours, inhérents à la communication verbale et fluctuant avec les tensions, participant à ce titre de la compétence de communication et s'intégrant aux moyens que l'on peut mobiliser pour assurer la co-construction du discours ».

¹¹⁷ Procédant par étapes successives, nous évoquerons au chapitre 3 (voir 3.2.2.3.) la catégorisation de ces stratégies par Bange (1992b) qui distingue alors au sein des stratégies de résolution des problèmes de communication, les stratégies d'évitement, les stratégies de réalisation et les stratégies de substitution.

Détailler maintenant les résultats des études qui se sont intéressées à ces stratégies d'(inter)communication nous permettra de poursuivre le recensement d'outils opératoires pour notre corpus.

2.3.2. Phénomènes d'adaptation et d'ajustement réciproque du discours en communication exolingue/endolingue

On pourrait qualifier de prime abord, à la suite de Arditty & Coste (1987 : 18), les propositions taxinomiques relatives aux phénomènes d'adaptation et d'ajustement réciproque du discours en communication exolingue/endolingue de « démarche au ras des données ». Une perspective complémentaire permet de dépasser ce constat premier et de percevoir ces phénomènes ponctuels, selon Trévisé & de Hérédia, comme « des loupes posées sur des phénomènes d'acquisition d'une compréhension de la langue cible ou d'une production interlangagière » (1984 : 131), voire comme « une loupe analytique sur le langage en général, comme c'est souvent le cas dans d'autres domaines d'étude de l'interlangue » (*id.* : 151).

Afin de présenter rigoureusement ces études, nous suivrons la partition opérée par Giacomini & de Hérédia (1986 : 16), voyant, en la communication exolingue, une « communication à hauts risques » avec pour conséquence le déploiement en amont et en aval de la communication de stratégies préventives et de stratégies de gestion. Nous essaierons, pour chacune des stratégies recensées, d'en déterminer l'impact prévisible sur la gestion de la communication, à l'identique de l'analyse conduite par de Pietro sur l'un des exemples de son corpus (1988b : 252) :

« Il [un exemple analysé] nous montre en particulier les efforts effectués par les deux interactants afin d'assurer l'intercompréhension, et révèle les obstacles que recèle toujours, à des degrés divers, une conversation, mais que les interlocuteurs ont pourtant tendance à minimiser *a priori* dans les situations de communication qu'ils considèrent comme normales¹¹⁸. Les divergences codiques initiales et les obstacles qui en découlent amènent donc les partenaires à utiliser divers procédés conversationnels qui rendent possible le déroulement de l'échange. Mais, simultanément, ces procédés influencent, en la complexifiant, la structure de celui-ci et, surtout, contribuent à (re)définir les relations entre les interactants ».

¹¹⁸ [Note de l'auteur, E.R.] Les situations de communication considérées comme « normales » sont-elles les situations se rapprochant du pôle endolingue ? (voir alors à ce sujet les discussions menées en 2.2.1 et 2.2.3.).

2.3.2.1. Stratégies préventives, “en amont” de la communication

Les stratégies préventives représentent « l’ensemble des principes généraux de la régulation discursive [...] ; ils agissent en amont de la communication, dans la mesure où ils ont une fonction d’anticipation – et par là même de prévention – par rapport à tout ce qui pourrait gêner le déroulement des échanges » (Giacomi & de Hérédia, *ibid.*). Peuvent être distingués le *foreigner talk*, les stratégies de facilitation, les reformulations et les réparations auto-déclenchées.

2.3.2.1.1. *Foreigner talk*, xénolecte, stratégies de facilitation

La notion de *foreigner talk* permet de prendre en charge les énoncés **simplifiés** (simplification du lexique et des structures conversationnelles) que les natifs adressent aux alloglottes. Py (1996a), replaçant la notion dans une perspective interactionnelle et métalinguistique, adopte le terme de **xénolecte** et l’articule à la notion d’Interlangue. L’auteur montre alors « comment l’interlangue apparaît médiatisée par le xénolecte et réciproquement » (*id.* : 98), et, dans cette perspective, comment « le xénolecte et l’interlangue s’articulent l’un à l’autre pour former le discours exolingue » (*id.* : 99). Cette approche, centrée sur les données soumises à l’apprenant par le natif et à leur traitement interactif, est des plus pertinentes pour le traitement de notre corpus, encore que, comme le soulignent Giacomi & de Hérédia (1986) et de Pietro (1988b), de telles occurrences apparaissent rarement dans les corpus observés. Ce constat les amène à préférer la notion de **facilitation**. De Pietro (*ibid.*) distingue alors l’auto-facilitation (stratégie mise en place par le locuteur non natif) et l’hétéro-facilitation, cette stratégie mise en place par le natif, dont les reformulations sont une illustration (*infra*).

Un procédé complémentaire de facilitation est celui de *mention*, permettant, par ailleurs, de rendre compte de l’espace existant entre message conçu et message formulé (Py & Alber, 1986) : un continuum peut être esquissé, selon les répertoires linguistiques respectifs des locuteurs entre, à un pôle, une coïncidence maximale entre message conçu et formulé – l’énoncé prend alors la forme de l’*explication* – (caractéristique *a priori* de la communication endolingue) et à l’autre pôle un hiatus maximal, la *mention*, « un énoncé qui se contente de poser un sous-ensemble très restreint des composantes du message » (*id.* : 156).

Enfin, un autre principe organisateur de la communication peut être signalé : celui de *ponctuation*. Inspiré de Watzlawick *et al.* (1972) et adapté aux spécificités de la

communication exolingue/endolingue par Py & Alber (*id.* : 158-159), ce principe recouvre deux stratégies :

« En ce qui nous concerne, nous considérons que dans toute conversation les interlocuteurs ont la possibilité de fragmenter leurs propres énoncés en unités qu'ils jugent saillantes pour la poursuite de la conversation comme d'imposer une structuration au discours de leur vis-à-vis, en lui traçant un cheminement. En fait, dans la dialectique de l'entraide communicative entre locuteurs natifs [...] et non natifs [...] ces deux stratégies sont presque toujours interdépendantes voire parfois même superposables ».

D'autres stratégies préventives permettent de résoudre les problèmes inhérents à la communication exolingue/endolingue : les reformulations et les réparations auto-déclenchées.

2.3.2.1.2. Reformulations et réparations auto-déclenchées

Les **reformulations paraphrastiques** constituent probablement, dans la communication exolingue, le moyen le plus fréquemment utilisé afin de résoudre différents types de problèmes communicatifs. Gülich et Kotschi (1983 : 341) soulignent ainsi que « le plus souvent, une paraphrase sert à résoudre simultanément plusieurs types de problèmes : problèmes d'organisation, problèmes de compréhension et problèmes de “figuration” ».

De Pietro (1988b : 258) fait l'hypothèse qu'en contexte exolingue, ce sont avant tout les difficultés liées à la (re)construction de sens qui expliquent leur apparition : « utilisées principalement par le natif, elles représentent un procédé souvent efficace pour prévenir un obstacle – auquel cas la reformulation sera déclenchée par le natif lui-même – [...] »¹¹⁹.

Les **réparations auto-déclenchées** pourront prendre, également, la forme d'une auto-reformulation ; ces phénomènes, dans les discours du natif et du non-natif, devancent les marques linguistiques de l'incompréhension et permettent de maintenir, de ce fait, la continuité thématique¹²⁰. Dans cette perspective peuvent figurer les quatre

¹¹⁹ De Pietro continue ainsi, soulignant la polyvalence de ces stratégies : « [...] ou le surmonter et, dans ce cas, la reformulation sera plutôt provoquée par une réaction d'incompréhension ou d'incertitude manifestée par l'alloglotte, réaction qui fonctionne comme déclencheur : demande explicite, indice mimogestuel, etc. ».

¹²⁰ Schlegoff, Jefferson & Sacks (1977) ont initialement développé un modèle centré sur un mécanisme de résolution de problèmes faisant obstacle à la conversation (ordinaire) et ont souligné la prédominance des réparations auto-déclenchées sur les autres types de réparations/corrections.

cas de figure d'auto-interruptions recensés par Coste (1986b) : auto-interruptions avec reprises-répétitions ; auto-interruptions avec reprises-modifications ; auto-interruptions avec incises puis reprises et auto-interruptions suivies d'inachèvement.

Enfin, les différentes stratégies mises en place par les locuteurs natifs et non natifs pour surmonter un obstacle lexical peuvent être mises en regard.

2.3.2.1.3. Le bricolage lexical : formulation approximative et dénomination médiate

Face à un obstacle lexical à surmonter, Lüdi (1993-94 : 116) observe qu'un parallèle peut être tracé entre les stratégies déployées par les natifs et les non-natifs : le non-natif va exploiter au maximum la composante lexicale de l'Interlangue, voire l'étendre au-delà de ses frontières actuelles, c'est-à-dire construire les mots dont il a besoin, avec ou sans l'aide du locuteur natif, faisant ainsi appel à des techniques de *formulation approximative*. L'énonciateur compétent peut également – lorsqu'il ne dispose pas immédiatement des moyens lexicaux appropriés – mobiliser ces moyens de *dénomination médiate* que constituent la créativité lexicale (néologisme), l'emploi de dénominations générales (“une chose”, “un truc”) ou de dénominations approximatives (métaphores, périphrases, etc.).

Lüdi (*id.* : 117), anticipant sur la réalisation effective de la communication, prévoit qu' « il est vraisemblable que les locuteurs natifs et non natifs exploitent, en situation exolingue, cette même compétence discursive pour se (faire) comprendre ».

En guise de transition, nous adopterons les réserves émises par Giacomi & de Hérédia (*id.* : 19) :

« Cependant, affirmer que la mise en place de ces stratégies préventives assure le succès d'une communication relèverait d'une vue utopique du déroulement de la conversation en général [...] À un moment, surgissent inévitablement des problèmes de compréhension qui vont entraîner une suspension provisoire de l'échange et la mise en place, par les locuteurs, d'autres stratégies – que nous appellerons stratégies de gestion – qui visent à établir un déroulement satisfaisant de la communication ».

2.3.2.2. Stratégies de gestion, “en aval” de la communication

Nous allons désormais présenter les stratégies qui servent avant tout à assurer l'intercompréhension et à permettre une communication effective ; nous partirons des

phénomènes ponctuels de répétition/reprise et de corrections et étudierons ensuite la gestion des énoncés inachevés pour finir par la délicate question de mise au jour des malentendus et des séquences de reformulation métalinguistique. Nous n'oublierons pas l'importance des activités non verbales et nous attacherons plus particulièrement au rôle du rire.

Afin de repérer plus aisément ces moments privilégiés et de nous doter d'outils d'analyse opératoire, nous avons tenté, dans la mesure du possible, de présenter les résultats des différentes études sous forme de tableaux synthétiques.

2.3.2.2.1. Phénomènes de répétition/reprise...et examen rétrospectif de l'hypothèse d'un Moniteur

La présentation des activités de reprise et de gestion des interactions en communication exolingue (Vion & Mittner, 1986) nous amène à affiner l'analyse des stratégies mises en place par les locuteurs. Ces auteurs précisent d'emblée qu'ils s'intéressent à (*id.* : 25) :

« [...] certaines activités non conscientes par lesquelles le sujet parlant contrôle, de manière particulière selon l'interaction, l'organisation de sa propre parole. Ces activités lui permettent d'ajuster son comportement communicatif aux interprétations, non conscientes, qu'il fait des diverses données interactionnelles, parmi lesquelles, l'adaptation au partenaire et la prise en compte de la tâche linguistique à accomplir ».

Une telle présentation incite à effectuer un rapprochement avec le débat soulevé dans le chapitre 1 (1.4.3.1.) sur l'hypothèse d'un Moniteur par Krashen et les nuances qu'y apportait Giacobbe : le contrôle des productions ne s'effectue pas seulement "en circuit interne", par le biais d'activités conscientes ou non d'un acteur cognitif travaillant son Interlangue ; il dépend de surcroît de la nature des interactions dans lesquelles les locuteurs sont amenés à évoluer.

Vion et Mittner distinguent alors trois types de reprises (répétitions avec ou sans modalisation, recodages, reprises-modifications) actualisés dans une communication enquêteur/enquêté. Le tableau suivant (voir tableau 5) permet de présenter synthétiquement ces résultats.

Tableau 5 : Les phénomènes de reprise

<i>Type de reprise</i>	<i>Caractérisation (dans les phrases conversationnelles et/ou dans les interactions argumentatives)</i>
Les répétitions *répétitions simples *répétitions modalisées	*répétition des derniers mots de l'interactant *répétition de mots issus du dernier syntagme de l'intervention de l'interactant *procédures d'extraction d'un ou de plusieurs syntagmes autres que ceux du dernier syntagme *répétitions simples accompagnées de particules de modalités (oui, non, ouais, d'accord, ah bon,...) sans autres modifications
Les recodages	*substitutions terme à terme *reprise par traduction des termes utilisés par l'interactant *remise en ordre des termes utilisés par l'interactant
Les répétitions-modifications *reprise du thème + commentaire *reprise et détermination de thème : -par complétion -par appropriations énonciatives -par complétion et appropriation énonciative	*l'élément répété sert de point de départ pour un commentaire *renvoie aux caractéristiques du cadre interactif : - à tous les phénomènes de référénciation - aux repérages personnels - aux repérages spatio-temporels

Une gradation de ces phénomènes peut être réalisée eu égard au degré d'autonomie de l'apprenant : la répétition simple constitue le moyen minimal par lequel un locuteur peut structurer son intervention et donner des signes de sa collaboration à la communication, à la différence des reprises-déterminations, considérées par les auteurs (*id.* : 42) comme « un lieu de passage pour la prise de possession des mécanismes de la langue cible, et également un lieu de passage vers l'utilisation de codages plus "autonomes" ».

Certains types de reprise permettent ainsi à l'apprenant de "voyager dans sa zone proximale de développement" et, en retour, d'assurer la légitimité et la cohérence de son propre discours. Un même mécanisme double semble à l'œuvre lorsqu'apparaissent des phénomènes de correction.

2.3.2.2.2. Les phénomènes de correction

S'intéressant à l'asymétrie et à l'apprentissage dans les activités de groupe en classe, Barthelemy (1991) s'inspire du modèle proposé par Schegloff, Jefferson & Sacks (voir chapitre 3) pour établir une typologie des corrections permettant de cerner les mécanismes de résolution des problèmes faisant obstacle à la communication et mis en place entre apprenants. Le tableau suivant (voir tableau 6) reprend, sous forme synthétique, ces propositions.

Tableau 6 : Les phénomènes de correction

<i>Type de correction</i>	<i>Trace discursive dans l'énoncé</i>	<i>Mécanisme induit du fonctionnement de l'IL</i>
Auto-initiées et auto-complétées (les plus nombreuses)	*hésitations *recherches lexicales *corrections formelles	*attention portée sur la norme *en cas de réussite, elles peuvent représenter un processus autonome de développement de l'IL
Auto-initiées et hétéro-complétées (rares)	*demande d'aide	*rapports de place marqués : apprenant / expert (si l'«expert» n'a pas la compétence nécessaire, risque de transfert d'erreur...dans la mesure où il y a ensuite prise de ces données erronées par l'apprenant) *ces procédures correspondent à un besoin réel des apprenants (et sont, partant, potentiellement acquisitionnelles)
Hétéro-initiées et auto-complétées	*problèmes de compréhension ou de perception dont la résolution s'étend sur plusieurs tours de parole	*ces procédures correspondent à un besoin réel des apprenants (et sont, partant, potentiellement acquisitionnelles)
Hétéro-initiées et hétéro-complétées (très rares)	*la correction est d'abord faite de façon atténuée, modulée	*les correction non modulées peuvent constituer des cas d'atteinte à la face

Cette typologie permet d'identifier des moments où un contrat didactique est établi entre apprenants et où une mise en places (expert/non-expert, apprenant/enseignant) peut être effective. L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement en « situation de contact » s'inscrit dans une perspective complémentaire.

2.3.2.2.3. L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés, leur achèvement en “situation de contact”

Illustration de la collaboration indispensable entre locuteurs pour qu'il y ait communication, le phénomène d'achèvement des énoncés peut être analysé selon deux perspectives : ce qu'un locuteur présente comme inachevé par rapport à son propre énoncé et ce qu'un locuteur traite comme inachevé par rapport à l'énoncé de son partenaire. Le chercheur s'intéressera, d'une part, aux stratégies mises en place par un locuteur pour signaler à son interlocuteur qu'il ne veut ou ne peut pas achever son énoncé et, d'autre part, aux réactions de l'interlocuteur ; méthodologiquement parlant, il devra mettre au jour les marqueurs d'achèvement et d'inachèvement et analyser les procédés interactifs qui ont permis l'achèvement d'un énoncé. Gülich (1986 : 166) présente ainsi les caractéristiques structurelles d'un achèvement interactif comme une séquence plus ou moins complexe, formée de trois éléments constitutifs qui se succèdent :

- (a) l'énoncé inachevé du locuteur non natif ;
- (b) l'énoncé du locuteur natif destiné à achever l'énoncé (a) ;
- (c) l'énoncé complété du locuteur non natif, qui ratifie (b) et poursuit (a).

Un tableau des méthodes d'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif (voir tableau 7) permet de synthétiser les caractéristiques mises au jour (Gülich, *id.* : 177).

Tableau 7 : Organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif (selon Gülich, 1986)

Éléments constitutifs de la séquence	Tâches des interlocuteurs	Procédés linguistiques
(a) énoncé inachevé	*interrompre la production verbale *signaler l'inachèvement *solliciter l'aide de l'interlocuteur *préparer l'achèvement par l'interlocuteur	*établissement d'une structure syntaxique *marqueurs prosodiques *marqueurs verbaux métadiscursifs *mot "inventé" *comparaison *définition : -par exemple par l'action spécifique -par le genre prochain et la différence spécifique *recours à la situation *"faute" consciente *"marque transcodique"
(b) énoncé destiné à achever (a)	*fournir les éléments verbaux	*mots correspondant aux structures syntaxiques et sémantiques : -avec correction *mot + définition *mot + commentaire métadiscursif *plusieurs propositions successives (négociation)
(c) énoncé complété	*ratifier l'énoncé (b) *reprendre et poursuivre l'énoncé (a)	*signal d'acquiescement *répétition du terme fourni par le locuteur natif *réutilisation du terme fourni par le locuteur natif

De manière significative, l'auteur conclut son article en mettant en exergue les stratégies préventives mises en place par un locuteur non natif pour éviter de perdre la face :

« Le locuteur non natif préfère alors signaler explicitement sa lacune lexicale et "afficher" ainsi son manque de compétence pour s'attirer la bienveillance de son interlocuteur. Par une auto-évaluation de la lacune, il prévient peut-être un jugement négatif, qui représenterait un danger pour sa "face" » (Gülich, *id.* : 179).

Cette présentation soulève, entre autres, la question de la gestion des activités métalinguistiques en discours et amène à reconsidérer le traitement de l'écart constaté par un apprenant entre son Interlangue et la langue étrangère (cf. 1.3.4.2.).

2.3.2.2.4. Séquences de reformulations métalinguistiques

Un exemple de perception “pessimiste”/“optimiste” de la communication asymétrique (voir 2.2.2.1.) peut être trouvé dans la présentation des séquences de reformulation métalinguistique. Pour de Hérédia (1987 : 29), étudiant la gestion interactionnelle des malentendus¹²¹, la situation exolingue est une situation de doute permanent et les capacités métalinguistiques sont les stratégies mises en éveil en réaction :

« La communication ne va pas de soi, on s'attend à des difficultés, de part et d'autre, à des pièges : on sait que les formes sont peu fiables et que les signes sont plus plurivoques dans les situations interculturelles. [...] La communication exolingue se trouve de ce fait centrée sur le code (dont on n'est pas sûr) et sur l'allocutaire dont on anticipe et guette les réactions. [...] L'attente des difficultés d'intercompréhension met en éveil les capacités métalinguistiques qui se manifestent diversement dans la gestion globale du dialogue et de façon pointue lorsqu'un problème fait son apparition ».

Selon Griggs (1991), en revanche, étant donné que « l'acquisition est la conséquence d'une prise de conscience de la part d'un apprenant de l'écart entre son interlangue et la langue étrangère (voir 1.3.4.2.), c'est précisément dans les cas où une opération métalinguistique est initiée par le non-natif que cet état d'esprit se manifeste ». Griggs (*ibid.*) classe alors ces opérations – caractérisées par une régulation de la production langagière à un niveau lexical, morphosyntaxique ou phonologique – en deux catégories, que nous allons synthétiser dans le tableau suivant (voir tableau 8).

Tableau 8 : Opérations métalinguistiques

¹²¹ Nous choisissons de ne pas développer davantage les études sur les malentendus et de ne pas retenir ce paramètre pour notre propre corpus, suite à l'avertissement de Trévis & de Hérédia (1984) : « Il n'y a malentendu, en tout état de cause, que lorsqu'il y a divergence d'interprétation, de compréhension entre les deux locuteurs qui croient se comprendre, et le malentendu peut soit s'éclaircir, se dissiper à plus ou moins brève échéance, soit passer totalement inaperçu des deux interlocuteurs et n'être révélé qu'avec le recul de l'analyse. Bon nombre de malentendus passent nécessairement totalement inaperçus, même a posteriori dans l'analyse, et sont donc inobservables pour le chercheur, puisqu'ils ont l'apparence d'une compréhension mutuelle et échappent à l'analyse en tant que malentendus » (souligné par nous-même).

<i>Déclencheur</i>	<i>Signalé</i>	<i>Traitement</i>
Difficulté d'intercompréhension	Par le non-natif	Commun (par le natif en fonction des indices fournis par le non-natif)
Difficulté de compréhension (difficulté à formuler un message qui se conforme aux normes de la langue étrangère)	Par le natif	Par le natif (énoncé reformulé et complété par le natif puis ratifié par le non-natif)

Signaler de telles difficultés (par des formulations “méta” – métalocutoires, métalinguistiques, métadiscursives, métacommunicatives et métainteractionnelles – telles que les distinguent Bouchard & de Nuchèze, 1987) est lié au contrat didactique précédemment mentionné. En outre, les difficultés de compréhension signalées par le natif mettent en lumière un problème majeur rencontré dans la communication exolingue/endolingue : celui de la construction d'un code commun par les interlocuteurs, renvoyant à la notion de norme(s) (voir 2.2.2.2.).

La constitution du sens dans les échanges humains est également tributaire d'une autre contribution : celle des manifestations non verbales (regards, sourires, etc.)¹²².

2.3.2.2.5. Aspect non verbal de la communication : rire et sourire

Rire et sourire représentent des aspects fondamentaux de la communication, en tant que paramètres accompagnant ou constituant un message dans l'interaction.

L'importance du rire et de son rôle en matière de régulation de l'intercompréhension et des échanges ne peut, en effet, échapper intuitivement à tout enseignant de langue¹²³ : c'est la raison pour laquelle nous avons concentré notre attention sur cette activité paralinguistique. Foerster (1990 : 89) précise ainsi que :

¹²² Voir également, sur le non-verbal, Cosnier *et al.* (1982) et Calbris & Porcher (1989).

¹²³ Cicurel (1991 : 265) remarque la fréquence de « décrochements communicationnels où l'apprenant cesse d'être d'abord un apprenant-qui apprend pour être le participant d'une conversation et, à ce titre, il émet un avis, plaisante sur ce que l'autre dit ou fait. Ce changement de mode communicatif est le plus souvent accompagné du rire des participants » (voir également Robert (1984) sur l'importance des éléments paralinguistiques dans les activités de simulation). L'analyse des différences interculturelles liées au rire et à la communication non verbale aurait demandé une approche plus fine (et autre) de ces phénomènes et ne sera donc pas entreprise dans la présente recherche. Une approche didactique de ces réalités interculturelles est développée notamment dans le n°5 de *Lidil* (1992) sur « L'apprenant asiatique face aux langues étrangères » et par Zarate (1991 ; 1993).

« Les rires et sourires ont un rôle spécifique en situation pédagogique. Que ce soit sous la forme d'un langage acousticoauditif extra-linguistique pour le rire ou uniquement sous la forme d'une mimique expressive pour le sourire, ces deux manifestations non verbales transmettent toute une gamme de messages ayant des significations extrêmement variables, parfois ambiguës pour l'observateur ou le récepteur, donc difficiles à décoder. Elles peuvent exprimer d'une part la gêne, l'agacement, l'hostilité et l'agressivité, l'approbation, le plaisir et bien d'autres sentiments ; elles ont des composantes intellectuelles et émotionnelles ».

Foerster (1984 ; 1990) s'est interrogée sur les différents stimuli qui provoquaient le rire en situation pédagogique et sur le rôle de ce rire. Deux catégories de stimuli à l'origine du rire ont alors été recensées : les stimuli liés essentiellement au contenu verbal spécifique à la situation d'apprentissage et ceux liés au fonctionnement du groupe, à la relation établie entre les interlocuteurs.

Un inventaire et un classement peuvent, dès lors, être proposés (que nous synthétisons dans les tableaux 9 et 10) :

Tableau 9 : Rire et contenu verbal

<i>Quelle est l'origine du rire ?</i>	<i>Qui est concerné ?</i>	<i>Quelles sont les manifestations/effets du rire ?</i>
Une erreur	Un apprenant	Rire ou sourire de gêne
	Un ou plusieurs apprenant(s)	Rôle correcteur
La satisfaction d'avoir compris	Un apprenant/l'enseignant	Rôle phatique
	Le groupe lors de sketches	Appréciation positive
Expression à caractère redondant	Le groupe	Effet mécanique de comique
Contenu verbal humoristique	Un apprenant	Effet de surprise Modification du déroulement de l'interaction

Tableau 10 : Rire et relation dans le groupe

<i>Quelle est l'origine du rire ?</i>	<i>Qui est concerné ?</i>	<i>Quelles sont les manifestations/effets du rire ?</i>
Situation choisie	Celui qui choisit	Accepte ou refuse
	Celui qui est choisi	
	Le rire du groupe	
Complicité	Sous-groupe engagé dans une tâche commune	
Satisfaction	Des apprenants ayant accompli une tâche commune	Soulagement
Jeu à caractère comique	Des apprenants engagés dans ce jeu	
Approbation d'une activité proposée par l'enseignant	Apprenants/enseignant	Feed-back positif

L'analyse des sourires et des rires, du fait de leurs fonctions plurielles, participe ainsi au fonctionnement complexe de la communication humaine.

2.3.2.3. Bilan des stratégies mobilisées en communication exolingue/endolingue

Le récapitulatif des stratégies développées par les locuteurs pour assurer le déroulement de la communication exolingue/endolingue s'effectuera, à l'instar de la

présentation, en deux temps – stratégies préventives et stratégies de gestion de la communication – et sous forme de tableaux synthétiques (voir tableaux 11 et 12) mettant en parallèle les stratégies mobilisées par le natif/l’expert et celle mobilisées par le non-natif/le non-expert.

Tableau 11 : Récapitulatif des stratégies en amont de la communication

Stratégies mobilisées par le natif/l’expert	Stratégies mobilisées par le non-natif/le non-expert
<i>Foreigner talk</i> / xénolecte	
Hétéro-facilitation	Auto-facilitation
Explication	Mention
Ponctuation	Ponctuation
Reformulations paraphrastiques	Reformulations paraphrastiques
Auto-interruption/ Réparation auto-déclenchée	Auto-interruption/ Réparation auto-déclenchée
Dénomination médiate	Formulations approximatives

Tableau 12 : Stratégies en aval de la communication

Stratégies mobilisées par le natif/l’expert	Stratégies mobilisées par le non-natif/le non-expert
	Stratégie non consciente de répétition/reprise
Corrections hétéro-initiées et hétéro-complétées	Corrections auto-initiées et auto-complétées
Énoncé achevé par le natif/l’expert	Énoncé inachevé signalé par le non-natif/le non-expert
Problèmes de face négative	Problèmes de faces positive et négative
Reformulation métalinguistique (difficulté de compréhension)	Reformulation métalinguistique (difficulté d’intercompréhension)
Rires	Rires

Partant de cette taxinomie, nous nous attacherons, dans l’analyse de notre corpus, à examiner quelles stratégies sont mobilisées par les locuteurs (et par quels locuteurs), à quel moment et à quelle fin de communication et nous déterminerons si les occurrences de notre corpus sont conformes à celles recensées *supra* ou si elles apportent un nouvel éclairage. Le repérage de ces stratégies devrait nous donner accès à la manière dont l’asymétrie/la symétrie initiale des compétences, ainsi que la divergence codique, sont négociées dans la communication. Autrement dit, les mouvements induits par le caractère même de la communication exolingue/endolingue sont, dans cette perspective, l’indice d’une co-construction des compétences à l’œuvre dans la communication, d’un travail sur l’Interlangue des apprenants.

Cette présentation des stratégies en amont et en aval de la communication exolingue/endolingue s'achèvera sur la nécessité d'un tel recadrage de la notion d'Interlangue signalée par Porquier (1986 : 104) :

« C'est alors moins la nature même de ces stratégies que les modalités de leur mise en œuvre en conversation exolingue qui paraissent différencier la communication entre locuteurs natifs et non-natifs, et pas seulement l'interparole du non-natif. Ces nouvelles perspectives restituent, sans pour autant l'évacuer, l'intérêt de la description des interlangues (en tant que systèmes linguistiques individuels) et des stratégies de communication individuelles des apprenants de langue étrangère. Elles soulignent en effet la nécessité et les apports d'un cadre d'observation plus large et différent, permettant d'appréhender la structure, le développement et la diversité même des interlangues à travers leur mise en œuvre dans les situations et les conduites d'intercommunication exolingue ou hétérolingue ».

2.4. Conclusion du chapitre 2

La présentation des modèles psychologiques des langues développés par Vygotski et Bruner a permis de confirmer le rôle de la coopération entre enfant et adulte, entre expert et non-expert, dans le développement des compétences. Ces théories clés ont inspiré des modèles dans le domaine de l'acquisition de la langue étrangère (SPA et SLASS), cherchant à établir un lien étroit entre processus de communication et d'apprentissage. Tout en reconnaissant la portée théorique de ces propositions, nous adoptons une réserve prudente quant à leur mise en pratique dans l'analyse d'un corpus : nous en gardons donc la lettre – un schéma en trois temps permettant de repérer des séquences où « quelque chose pourrait bien être en train de se passer à ce moment-là dans le développement de l'interlangue » (Py, *cf.* 2.3.1.1.), doublé d'une attention à la distribution des rôles entre natif et non-natif, expert et novice –, mais pas forcément l'esprit acquisitionniste.

Nous choisissons d'inscrire notre analyse dans la perspective dessinée par Porquier en matière de communication exolingue/endolingue, en prenant en compte les modifications successives réalisées (*cf.* 2.2.1.2.), dont nous sommes maintenant en mesure de synthétiser les principaux enjeux pour proposer une caractérisation de l'Exolingue.

La communication exolingue/endolingue est caractérisée par une asymétrie à plusieurs niveaux et par la divergence des codes entre locuteurs. Outre une asymétrie linguistique prévisible (appuyée par le rôle différencié des normes objective, prescriptive et subjective en situations exolingue et endolingue), une asymétrie des compétences (entraînant la prise en charge par les locuteurs des rôles d'expert et de non-expert) vient se greffer et complexifier la « mise en places » des locuteurs et les rapports de domination subrepticement à l'œuvre dans toute communication. La communication exolingue/endolingue est ainsi à comprendre comme la communication entre 1) non-natif et/ou non-expert et natif et/ou expert (communication exolingue) et 2) natifs et/ou experts (communication endolingue), où places, rôles et domaines d'expertise sont négociés dans la communication. D'où l'intérêt pour les traits <±collaboration> et <±didactisation> qui vont déterminer les formats de la communication et la co-construction effective des compétences et ce, même en milieu guidé où ces traits sont *a priori* déjà là. La communication exolingue/endolingue est, *de facto*, une communication « à hauts risques ». Seule la reconnaissance mutuelle de la

spécificité de ce type de communication, amenant l'élaboration d'un « contrat didactique », permet, d'une part, de mettre à l'écart les soucis de face et, d'autre part, le déroulement d'activités fonctionnelles, au premier rang desquelles figurent les activités métalinguistiques et métacommunicatives (*a fortiori* en milieu guidé). Il sera d'autant plus intéressant d'observer, dans le cadre de la situation de communication endolingue illustrée dans notre corpus, si un tel contrat didactique s'élabore, dans la mesure où, comme Py (1989) le soulignait, une source de malentendus réside dans la définition comme endolingue d'une situation objectivement exolingue (autrement dit, lorsqu'un « contrat didactique » – entre pairs – aurait été nécessaire, mais jugé hors de propos par les locuteurs).

La communication exolingue/endolingue est, par ailleurs, caractérisée par la mobilisation de stratégies préventives, en amont de la communication, et de stratégies de gestion, en aval de la communication. Ces phénomènes communicatifs sont observables tant dans la communication exolingue (entre non-natif et/ou non-expert et natif et/ou expert) et endolingue (entre natifs et/ou experts) : les tableaux récapitulatifs que nous avons proposés (*cf.* 2.3.2.3.) figent, certes, quelque peu le lien entre types de stratégies mobilisées et type de locuteurs, mais ces *a priori* de la communication devraient nous permettre de détecter d'autant plus aisément ces moments privilégiés où l'asymétrie/la symétrie et les domaines d'expertise sont remis en cause. Le moment où, par exemple, nous observerons que c'est le non-natif/non-expert qui propose des corrections et complète les énoncés du natif/de l'expert – ou un natif/expert ceux d'un autre natif/expert –, nous aurons mis le doigt *a posteriori* sur des aspects pointus du processus de (re)mise en places et de co-construction des compétences de communication exolingue/endolingue, pour paraphraser Trévisse et de Hérédia (1984).

Enfin, la schématisation proposée par de Pietro (*cf.* 2.2.3.), croisant dimensions exolingue/endolingue et unilingue/bilingue, permet de prendre en charge les codes linguistiques respectifs des participants, au fur et à mesure de leur apparition dans la communication. En outre, elle devrait permettre de visualiser les différents mouvements de renégociation du statut exolingue et endolingue de la situation de communication effectuée par les locuteurs.

Trois outils d'analyse sont ainsi à notre disposition : un premier outil composite créé dans la mouvance des SPA et du SLASS permettant de repérer des séquences intéressantes à plusieurs titres pour l'analyse ; un deuxième outil constitué d'une taxinomie des stratégies à plusieurs niveaux mobilisées par les locuteurs dans des

situations de communication exolingue/endolingue ; un troisième outil permettant de schématiser les mouvements de renégociation (et de co-construction) des domaines de compétences mis au jour grâce aux deux premiers outils. Ces trois outils représentent la première étape de constitution d'un cadre d'analyse que nous mettrons à l'épreuve lors de l'analyse du corpus et que nous espérons pouvoir modifier et enrichir en retour.

Suffisent-ils en eux-mêmes et par eux-mêmes à la conduite de l'analyse ? C'est à cette question que va répondre le chapitre suivant.

Chapitre 3. Les enjeux d'une approche pragmatique des notions d'Interlangue et d'Exolingue

L'Interlangue, ainsi envisagée dans une dynamique de communication exolingue/endolingue, interroge en retour les principes d'une linguistique de la communication. Deux options s'offrent, en effet, pour l'analyse.

La première consiste à l'effectuer avec les trois outils dégagés précédemment. Tout à fait viables pour révéler les mécanismes de la communication exolingue/endolingue, ils dessinent pourtant d'emblée contours et limites de l'étude et cela principalement pour deux raisons : l'absence de structure, préalable méthodologique à une analyse rigoureuse ; l'absence de prise en charge directe de phénomènes pourtant centraux dans notre perspective, tels la métacommunication (les phénomènes de double énonciation), la mise en scène interactive d'un événement de communication déterminant rôles et places, ou bien encore la « face » des partenaires (d'autant plus importante que la communication exolingue a été décrite comme une communication « à hauts risques » et que cette notion revêt une signification autre lorsqu'une partie du corpus a été recueillie en Chine).

La seconde, celle que nous avons finalement choisie eu égard aux apories mentionnées, consiste à « interroger la linguistique » (pour reprendre l'expression de Besse 1985, cité en introduction) pour recourir à un modèle de description/d'analyse qui n'était pas *a priori* déterminé par la nature de notre travail. Il n'est pas question pour nous, on l'aura compris à la lecture des deux précédents chapitres, de montrer la pertinence d'un modèle, fût-il puissant (tel celui élaboré par un Chomsky), pour rendre compte des phénomènes d'apprentissage/d'acquisition (une tentative dont les limites ont déjà été tracées, par exemple par Py, 1980).

Une orientation dans le paysage existant de la “linguistique de l'interaction” a donc été nécessaire, déterminée en grande partie par le parcours épistémologique effectué retraçant l'élaboration de la notion d'Interlangue. Le point de départ en a été le travail de Hymes, contestant les prises de position de Chomsky et établissant du même coup la

notion de compétence de communication et une passerelle entre théories linguistiques et apprentissage des langues (voir 1.3.4.4.). C'est effectivement, comme nous l'avancions en conclusion du chapitre 1, le moment où linguistique, recherche en acquisition des langues et DLE – autrement dit, le moment où théories, données et pratiques – ont convergé vers un même objet. La pragmatique a constitué le point d'articulation de ces trois domaines : c'est ce que nous allons brièvement retracer dans ce qui suit¹²⁴, avant d'évoquer les différents courants théoriques qui en ont émergé et de prendre finalement position en faveur de l'un de ces développements.

3.1. Une approche pluridisciplinaire de la communication : la pragmatique des interactions

Des lignes de partage qui nous sont devenues familières traversent également la discipline qu'est la pragmatique. La première ligne de partage est tracée entre continents : Moeschler & Reboul (1994 : 11) signalent ainsi que la pragmatique s'est développée dans la tradition anglo-saxonne (*i.e.* aux États-Unis et en Angleterre) et que la seule exception notoire, dans le domaine francophone, est représentée par les travaux de Ducrot, que l'on étiquette commodément sous le label de *pragmatique intégrée* (à savoir une pragmatique intégrée à la linguistique). La seconde ligne de partage est tracée par les travaux de Chomsky, ce que posent clairement ces mêmes auteurs (*ibid.*) : « [...] l'intérêt que les linguistes ont montré pour les aspects pragmatiques du langage tient principalement à une réaction face aux thèses radicales de Chomsky, notamment la thèse de l'autonomie de la syntaxe ». D'où la question des relations entre linguistique et pragmatique. Il n'est pas sans intérêt, pour aborder autrement cette question délicate, de rappeler que les bases de la pragmatique ont été jetées par deux philosophes du langage : Austin et Grice.

¹²⁴ Pour une présentation détaillée, voir par exemple Moeschler & Reboul (1994) et Reboul & Moeschler (1998), les deux ouvrages sur lesquels nous appuyons la présente présentation.

3.1.1. Les fondements philosophiques de la pragmatique

Le point de départ de la pragmatique doit être situé à l'Université de Harvard, lors de séries de conférences (les *William James Lectures*) réalisées par les philosophes du langage que sont Austin (en 1955) et Grice (en 1967) – nous reviendrons sur le détail de ses travaux qui portent sur les règles, fondées sur une conception rationnelle de la communication et gouvernant les relations logiques mises en œuvre par les énoncés dans la communication (voir la section 3.2.3.2.) ; nous nous concentrerons donc pour le moment sur l'apport des travaux d'Austin. Selon Moeschler & Reboul (*id.* : 17) :

« Dans ces séries de conférences, consacrées à la philosophie, Austin introduit une notion qui sera centrale pour la pragmatique, la notion d'*acte de langage* [*Speech act*]¹²⁵, défendant par là l'idée selon laquelle le langage dans la communication n'a pas principalement une fonction descriptive, mais une fonction actionnelle : en utilisant le langage, nous ne décrivons pas le monde, mais nous réalisons des actes, les actes de langage ».

Centrale pour la pragmatique, la notion d'acte de langage a également eu un retentissement considérable en RAL et en DLE. Gass & Selinker (1994) reconnaissent ainsi que la majorité des études d'Interlangue effectuées dans une perspective pragmatique (*interlanguage pragmatics*) se sont appuyés sur cette notion. Cette approche pragmatique considérant le langage comme un moyen d'action sur l'*autre* et insistant sur l'importance du contexte (fournissant les éléments d'interprétation des énoncés) a, de surcroît, informé la DLE : « l'approche communicative fait en permanence référence à la pragmatique » constate Bérard (1991 : 23).

Conséquence de cet engouement (Moeschler & Reboul, *id.* : 18) : « une explosion de travaux d'origine scientifique d'orientations très différentes ». Trois orientations sont tout de même identifiables.

¹²⁵ Dubois *et al.* (2001 : 14) mettent en lumière les aléas des reformulations interlinguistiques : « À l'origine, *acte de langage* traduit l'anglais *speech act*. Il est donc difficile d'assigner l'acte de langage soit à la langue, soit à la parole ». Ils rappellent la distinction entre *acte de langage*, « l'utilisation du langage comme une action, et non plus seulement comme un message » et *acte de parole* « l'énoncé effectivement réalisé par un locuteur déterminé dans une situation donnée ».

3.1.2. Trois orientations de la pragmatique

Trois orientations de la pragmatique (l'ancrant dans des domaines d'appartenance différents) peuvent être retenues (d'après Moeschler & Reboul, 1994) :

1. Une **orientation linguistique** défendue notamment par la pragmatique intégrée (une théorie sémantique intégrant dans le code linguistique les aspects de l'énonciation), représentée par les travaux de Ducrot et la pragmatique cognitive (faisant l'hypothèse que les opérations liées au traitement pragmatique des énoncés ne sont pas spécialisées – adaptées au système linguistique – mais relèvent du système central de la pensée), représentée par les travaux de Sperber & Wilson dont l'hypothèse, selon Reboul & Moeschler (1998 : 81), « s'accorde d'ailleurs aux hypothèses fondamentales de la grammaire générative [...] » ;

2. une **orientation psycholinguistique** qui pose le problème du rapport entre langage (et plus particulièrement usage du langage) et cognition (avec, par exemple, les travaux de Levelt, 1989, sur les processus de traitement de l'information linguistique). La méthodologie retenue est ici proche de celle des sciences expérimentales, dans la mesure où on soumet un certain nombre de sujets à des tests, qui ont pour fonction de mettre à l'épreuve des hypothèses formulées indépendamment ;

3. une **orientation sociolinguistique** qui consiste à refuser la limitation de la compétence au seul domaine linguistique et en propose une extension à la compétence de communication (dans la tradition de l'ethnographie de la communication défendue notamment par Hymes)¹²⁶.

C'est vers cette troisième orientation, faisant de la pragmatique « un lieu d'investissement pluridisciplinaire » (selon l'expression de Vion, 2000 : 183), que se tourne notre travail.

¹²⁶ Recoupements et chevauchements entre orientations et courants de recherche sont inévitables (ce qui fait de l'exercice de recension un exercice particulièrement périlleux). Vion (2000 : 180) décrit ainsi autrement les imbrications entre approches : « Les approches sociolinguistiques constituent un ensemble très hétérogène de recherches portant tantôt sur l'analyse de situations plurilingues et sur les conditions générales de la communication au sein d'un groupe ou d'une communauté, tantôt, sur l'analyse de variables linguistiques mises en rapport avec des conditions de production, tantôt, enfin, sur des interactions. [...] Quant aux recherches portant sur l'interaction, moins nombreuses que les précédentes, elles pourraient se rattacher à l'un et/ou à l'autre des courants que forment la pragmatique et l'énonciation ». Dans un souci de clarification du paysage de recherche, on remarquera que les approches énonciatives se distinguent des approches pragmatiques dans la mesure où elles ne sont pas directement des approches de l'interaction : « Dès leur origine elles mettent l'accent sur l'activité du sujet parlant et pouvaient dès lors relever d'une problématique du sujet comme source autonome d'un sens qu'il communique par la langue » (*id.* : 187) (souligné par nous-même).

3.1.3. Une vocation pluridisciplinaire de la pragmatique

L'*analyse des conversations*¹²⁷ est, selon Moeschler & Reboul (1994), le domaine de l'interaction verbale qui a fait l'objet des travaux les plus significatifs d'orientation pragmatique. Le type d'analyse vers lequel nous nous tournons, *l'analyse conversationnelle*, regroupe diverses tendances.

Une « première génération » d'études (selon l'expression de Vion, 2000 : 181) est constituée de deux courants – que nous avons déjà eu l'occasion de rencontrer sur notre parcours théorique : l'ethnographie de la communication née d'une collaboration entre divers chercheurs, dont Gumperz et Goffman, réunis autour de Hymes ; l'ethnométhodologie (revendiquant son appartenance à la sociologie) qui se propose de décrire les « méthodes » (procédures, savoirs et savoir-faire) qu'utilisent les membres d'une société donnée pour gérer les problèmes communicatifs qu'ils ont à résoudre dans la vie quotidienne (voir Baylon & Mignot, 1999 : 251-268).

Viennent ensuite, dans la mouvance d'une approche pluridisciplinaire, des approches pragmatiques qui « illustrent la possibilité de conduire des analyses pragmatiques dynamiques en termes d'activités ou d'actions conjointes » (Vion, *id.* : 15). Les éléments de cette pluridisciplinarité varient selon les chefs de file des différents courants : Kerbrat-Orecchioni se réfère plus spécialement à l'école de Palo Alto (selon laquelle la communication ne renvoie pas à une théorie du message mais à une théorie des comportements, qu'ils soient verbaux ou non verbaux), au courant interactionnisme

¹²⁷ Ce n'est pas là un domaine unifié, contrairement à ce que cette appellation générique pourrait laisser croire. Il est ainsi nécessaire de distinguer, dans un premier temps, deux courants dominants dans l'analyse des conversations : l'analyse du discours (*discourse analysis*) et l'analyse conversationnelle (*conversation analysis*) (selon le classement de Levinson, 1983). Moeschler & Reboul (*id.* : 473-479) synthétisent ainsi les trois principales différences entre analyse du discours et analyse conversationnelle : le domaine de référence (linguistique *versus* sociologie), la méthodologie (application des principes de l'analyse linguistique à des unités plus grandes que la phrase *versus* organisation préférentielle) et l'épistémologie (modélisation de la conversation *versus* généralisation prudente à partir d'un grand nombre de données). Un exemple prototypique de modèle du type *analyse de discours* est le modèle hiérarchique et fonctionnel genevois (voir Moeschler & Reboul, *id.* : 479-492, pour une présentation détaillée et critique de ce modèle) ; un exemple du type *analyse conversationnelle* (analyse de la conversation familière) est proposé par Traverso (1998).

Le terme de *conversation* lui-même n'est sans doute pas le plus heureux ; son acception varie d'ailleurs selon les auteurs : il peut être employé au sens restreint de *conversation à bâtons rompus* ou comme synonyme d'*interaction* (Vion, 2000 : 120). C'est doté de ce dernier sens que nous l'emploierons. Son emploi en milieu guidé, même s'il apparaît paradoxal au premier abord, est mentionné dans les exemples que donnent Moeschler & Reboul (1994 : 470) : « Comme exemple de conversations naturelles, on mentionnera les conversations téléphoniques, les interactions parents-enfants, maître-élève, médecin-patient, les interactions dans des lieux publics (transactions commerciales) ou dans des lieux privés (discussions de café, discussions familiales), les débats politiques, les interviews journalistiques, etc. » (souligné par nous-même). Dans la section 3.2. sera proposé un éclairage de ce terme *via* la langue allemande.

américain et à la philosophie du langage ordinaire¹²⁸ ; Bange se réfère plus volontiers à la psychologie de l'action, à la phénoménologie et à l'ethnométhodologie (Vion, *ibid.*) et forge le terme de *pragmalinguistique*.

Ce terme est particulièrement salué par Vion (*id.* : 183) qui y voit une possibilité, pour la linguistique interactionnelle, de caractériser ce qui fait sa spécificité à l'intérieur d'une approche pragmatique pluridisciplinaire. L'autre mérite qu'il lui reconnaît (*id.* : 198) est d'appréhender « les stratégies globales au niveau de l'interaction » par la proposition de « schémas d'action ». Approche pragmatique pluridisciplinaire, la pragmalinguistique selon Bange (1992a) offre, d'une part, un modèle de description/d'analyse qui fédère de manière cohérente différentes approches (travaux en psychologie de l'action, théorie cognitive des systèmes, théorie microsociologique) et, d'autre part, dégage la structuration hiérarchique-séquentielle des interactions. Ces fondements répondent ainsi aux exigences que nous avons fixées au début de ce chapitre 3. C'est donc cette proposition fédératrice que nous choisissons d'adopter et dont nous allons présenter le détail en situant les trois théories dont elle s'inspire (3.2.), puis en mettant en évidence les articulations d'une structuration hiérarchique-séquentielle des interactions (3.3.).

Nous allons, dans cette présentation, effectuer un lien entre modèle pragmalinguistique et caractéristiques des notions d'Interlangue et de communication exolingue/endolingue. Cette mise en perspective est facilitée par Bange lui-même qui s'est intéressé à la classe de langue.

3.2. Le concept d'action

Deux articles de Bange (1983 et 1989) permettent de situer la pragmalinguistique dans l'ensemble des sciences du langage.

Dans le numéro 29 de la revue de linguistique *DRLAV* (1983) intitulé *Communiversion* – titre aussi éclairant (sur le lien étroit entre communication et conversation) que subversif (Clément et B.-N. Grunig s'en expliquent d'ailleurs dans l'introduction) –, Bange souligne les choix opérés par la linguistique pragmatique et la

¹²⁸ Pour situer et légitimer ces recherches, diverses formulations sont successivement utilisées (*in* Vion, 2000 : 181-182) : *pragmatique des interactions conversationnelles* (1986), *linguistique des interactions* (1987), *approche interactionnelle en linguistique* (1989), *linguistique interactive* (1989) et *linguistique interactionniste* (1990).

linguistique structurale : celle-ci considère la langue comme un système de signes (voir 1.1.1.) ; celle-là envisage la langue comme une activité et trouve son fondement dans l'idée qu' « avec la langue on accomplit des actes, dans des situations qu'on modifie par ces actes [...]. Un acte de langage [est] un acte social par lequel les membres d'une communauté *interagissent* » (*id.* : 2). Points de départ et perspectives divergent ainsi sans systématiquement s'opposer (le choix structural n'exclut pas en effet l'idée d'activité, ni le choix pragmatique celle de structure).

En outre, dans l'introduction d'un article paru dans *Verbum* (1989 : 27), Bange présente clairement la filiation de la pragmalinguistique – l'analyse conversationnelle développée principalement aux États-Unis et en Allemagne dans le sillage de l'ethnométhodologie – ainsi que deux principes à la base de la théorie qu'il développera *in extenso* en 1992 : le concept d'action (avec la mise en place d'un champ de recherche pluridisciplinaire, réconciliant psychologie, sociologie, linguistique de la communication, psycholinguistique et sociolinguistique), et la possibilité d'une conceptualisation d'ensemble de la communication (*via* la mise au jour des macrostructures d'interaction) :

« Je voudrais, dans cette communication, parler de l'analyse conversationnelle – j'emploie le terme d'«analyse conversationnelle» au sens où les Allemands parlent plutôt de *Konversationsanalyse* à la différence de la *Gesprächsanalyse*, c'est-à-dire au sens de l'observation et la description de conversations naturelles selon les principes généraux de l'ethnométhodologie – pour montrer qu'elle aurait avantage à l'introduction explicite d'un concept d'action ; que cela est parfaitement compatible avec les concepts fondamentaux et les perspectives qui l'ont orienté et que ce que je considère comme un développement naturel et nécessaire permettrait à l'analyse conversationnelle d'aborder et de résoudre des problèmes que les conversationnalistes ethnométhodologues de stricte obédience ont plutôt cherché à éviter jusqu'ici (je pense en particulier au problème des macrostructures des interactions). [...] Dans la perspective générale de la pragmalinguistique, parler, on le sait, ne consiste pas seulement dans la mise en fonctionnement d'un système linguistique, objet de l'attention des linguistes, mais c'est d'abord une forme d'action sociale et c'est en prenant pour point de départ sa fonction et son fonctionnement réel que la langue doit être analysée » (souligné par Bange).

L'une des ambitions majeures de Bange (1992a) est ainsi de développer un fondement pragmatique de la linguistique, ancré dans une tradition scientifique établie, articulée autour de trois théories¹²⁹ :

- 1) les travaux en psychologie de Cranach *et al.* (1980) ;
- 2) la théorie cognitive des systèmes de Miller, Galanter & Pribram (1960) ;
- 3) la théorie microsociologique, dite du contrôle social par les règles et par les normes, de Goffman.

Retracer les axes majeurs de ces trois théories nous amènera, dans un premier temps, à distinguer les niveaux supérieurs des niveaux opérationnels de l'action, puis à préciser le lien entre organisation de l'action et contrôle cognitif et enfin à distinguer aspects rationnels et relationnels de l'action.

La présentation de ces thèmes sera articulée elle-même en deux temps, comme nous l'annoncions précédemment : une partie théorique présentant le modèle pragmalinguistique tel que l'a forgé Bange (la présentation sera ici on ne peut plus orthodoxe, cherchant à saisir de l'intérieur les tenants et les aboutissants de ce modèle), suivie d'une "adaptation" au cadre de la classe de langue, quitte à sortir du cadre théorique initial pour établir des liens originaux avec la problématique de l'Interlangue et de la communication exolingue/endolingue.

3.2.1. Détermination des niveaux supérieurs de l'action vs détermination des niveaux opérationnels

Outre l'influence et les rapprochements possibles avec la psychologie soviétique représentée par Vygotski (2.1.1.) que souligne Bange à plusieurs reprises (1989 : 31 ; 1992a : 10-13), la psychologie du comportement est l'un des fondements d'une théorie psychologique de l'action.

Selon Cranach (*in* Bange, 1989, *op. cit.* : 31),

¹²⁹ Le refus d'ancrer ces travaux dans une théorie philosophique de l'action ou dans un concept de l'action *ad hoc* fait écho aux fondements de la pragmatique (présentés en 3.1.). Bange (1992a), critiquant les modifications que le successeur et disciple d'Austin, Searle, a apportées aux analyses de Grice (voir 3.3.3.2.), montre dans quelle mesure une telle perspective n'est que peu orientée vers l'interaction et contribue même « à donner une justification pragmatique au verbocentrisme de la linguistique traditionnelle » (*id.* : 155).

« La théorie [...] du comportement fournit l'équipement de base pour la théorie de l'action. [Pour l'essentiel, elle consiste dans] les concepts de but et de hiérarchie de buts, de conscience du but, d'intention, d'esquisse ou de plan de l'action et du savoir qui est à la base de ce plan et enfin de certaines manifestations de la volonté, parmi lesquelles il faut souligner surtout la décision ».

Partant, Cranach *et al.* (1980) introduisent l'idée de hiérarchie de niveaux : « le niveau de la détermination des buts » et « le niveau de la stratégie ».

La détermination des buts, comme le synthétise Bange (*id.* : 33), « donne le sens qu'un acteur attribue à son action », étant entendu que le but d'une action de communication est indissociable de la réaction attendue du partenaire¹³⁰. Ainsi, lorsque Cranach *et al.* posent que « le flot du comportement est articulé en actions par des buts » (Bange, *id.*, *op. cit.* : 32), il faut comprendre que (la détermination des buts de) l'action n'est jamais directement perçue mais est toujours l'objet d'un processus de compréhension, de co-construction du sens par un acteur et un co-acteur. L'un de leurs problèmes majeurs est alors de « coordonner les attributions de sens qu'ils font et de rendre possible la compréhension réciproque sur une base intersubjective » (Bange, *id.* : 78). Le but initial peut ainsi être vague et/ou complexe et être éclairci, voire co-construit, au fur et à mesure de l'action.

Le niveau de la stratégie s'articule à ce premier niveau dans la mesure où il implique l'idée de hiérarchie des buts. Bange définit ainsi les stratégies (*id.* : 75-76) :

« [...] un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final, c'est-à-dire que la stratégie comporte elle-même des buts subalternes et des moyens. [...] Une stratégie consiste dans le choix d'un certain nombre de buts intermédiaires et subordonnés dont on croit que la réalisation dans des actions partielles conduit de manière adéquate à la réalisation du but final ».

Les stratégies correspondent ainsi à un projet d'action qui détermine à son tour des niveaux d'organisation inférieurs : les étapes d'action. Cette structure hiérarchique de l'action (opposition des niveaux supérieurs – détermination des buts et stratégies – aux niveaux opérationnels – opérations d'exécution) peut être représentée, de manière

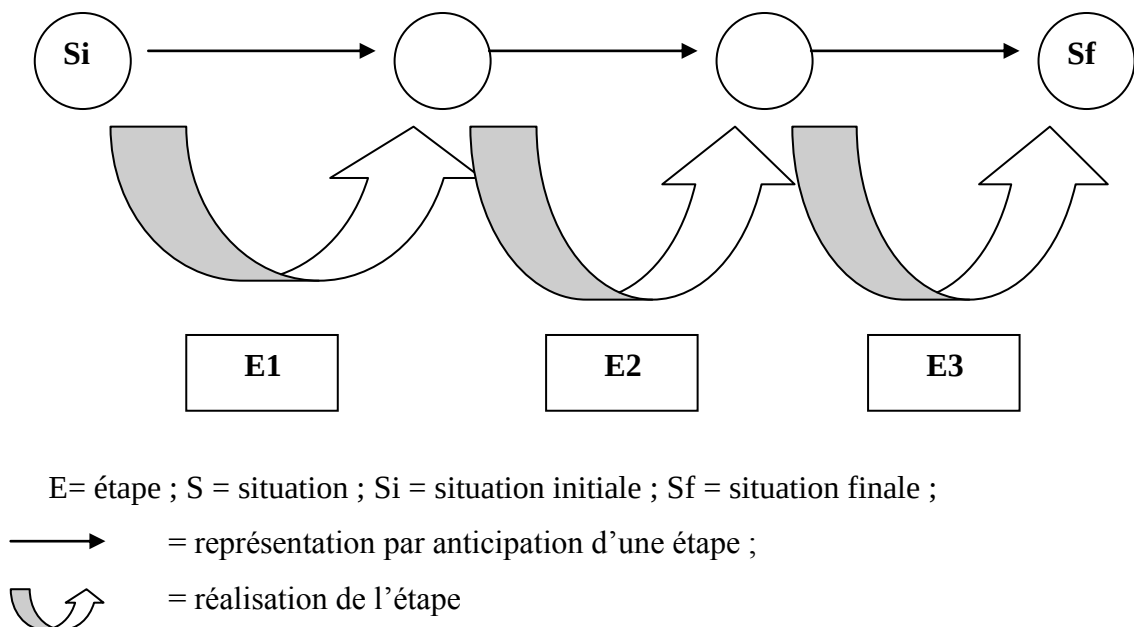
¹³⁰ Bange (*id.* : 77) a recours aux concepts fondamentaux, posés par Weber (1947), d'une sociologie de l'action pour clarifier la distinction entre *but* et *sens* : le *sens* est lié à des circonstances particulières ; il est, de surcroît, ce qui caractérise l'action humaine et peut faire d'un objet quelque chose de compréhensible. Ce comportement compréhensible est décrit comme un comportement en relation avec des moyens ou un *but* que l'acteur se représente et vers lequel il dirige son action.

schématique, sous forme de modèle pyramidal de l'action (Volpert, 1982, *in* Bange, 1989, 1992a). Nous allons, dans ce qui suit, décomposer en trois temps (matérialisés sous forme de trois figures – figures 3, 4 et 5) ce modèle pyramidal : ce soin particulier d'exposition s'explique par la reprise et l'adaptation à nos propres résultats que nous en ferons au chapitre 10.

3.2.1.1. Représentation(s) schématisée(s) des étapes d'une action

Les trois figures suivantes vont nous permettre d'explicitier la structure hiérarchique sous-tendant une action.

Figure 3 : Représentation schématisée des différentes étapes d'une action



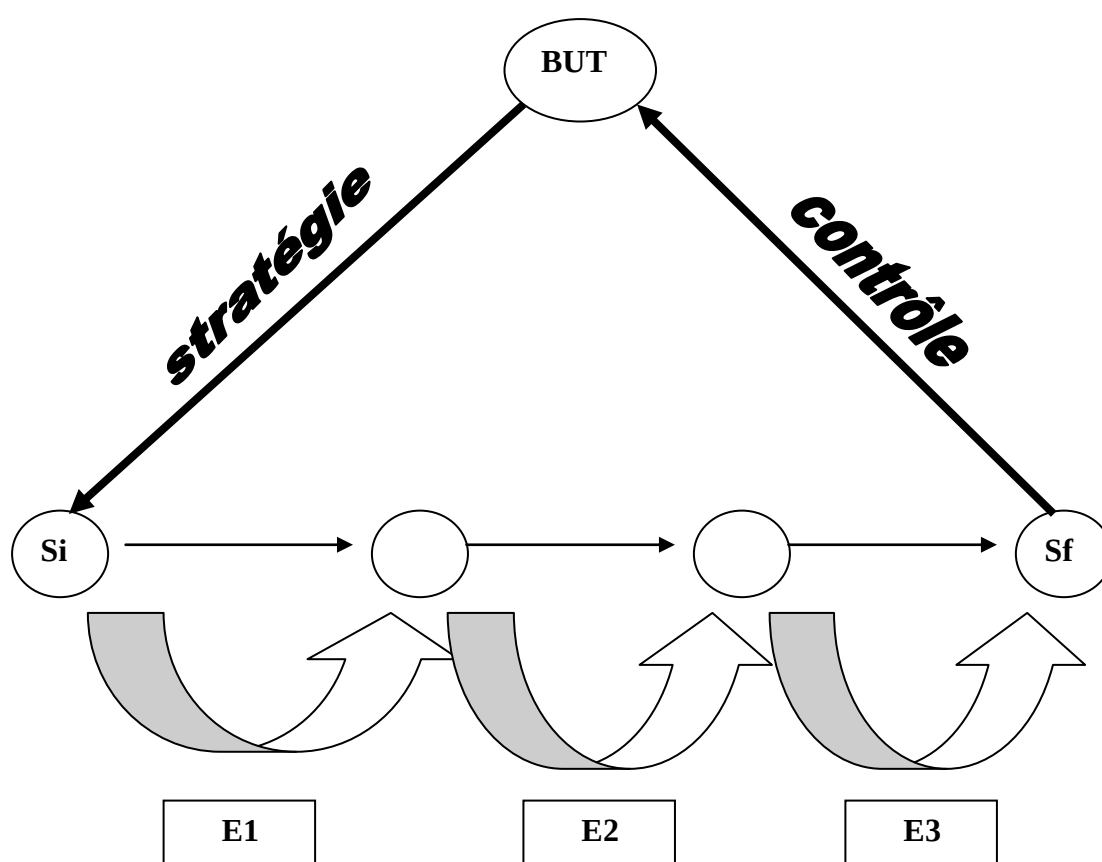
Ce premier schéma illustre l'organisation des étapes de l'action, depuis la situation initiale (Si) jusqu'à la situation finale (Sf). Le schéma suivant reprend cette structure opérationnelle de base en l'articulant au but qui a généré l'action et a déterminé le recours à une stratégie donnée. Il met aussi en évidence l'importance du contrôle portant sur le résultat de l'étape finale et le but.

Bange (1992a : 88-89) commente ainsi les trois phases d'une action telles que distinguées par Volpert :

« La première est dite de “génération” : c'est celle de la détermination de la stratégie en fonction du but. Elle est figurée sur le diagramme : 1) par une flèche descendante du sommet supérieur vers la transformation

initiale et 2) par des flèches horizontales reliant l'une à l'autre les transformations prévues. La seconde phase est celle de l'«exécution», au cours de laquelle les transformations sont effectivement réalisées. Elle est figurée sur le diagramme par des flèches incurvées qui relient chaque situation S résultant de la transformation à la suivante. La troisième phase consiste en une opération de feed-back : après exécution de la transformation finale, l'acteur examine s'il y a une conformité satisfaisante entre la situation résultant de la transformation finale et le but : si tel est le cas, l'unité cyclique est achevée. Cette dernière phase de «contrôle» est représentée par une flèche montante qui réunit la transformation finale au but ».

Figure 4 : Modèle hiérarchique de l'action selon Volpert (1982) : diagramme de l'unité cyclique

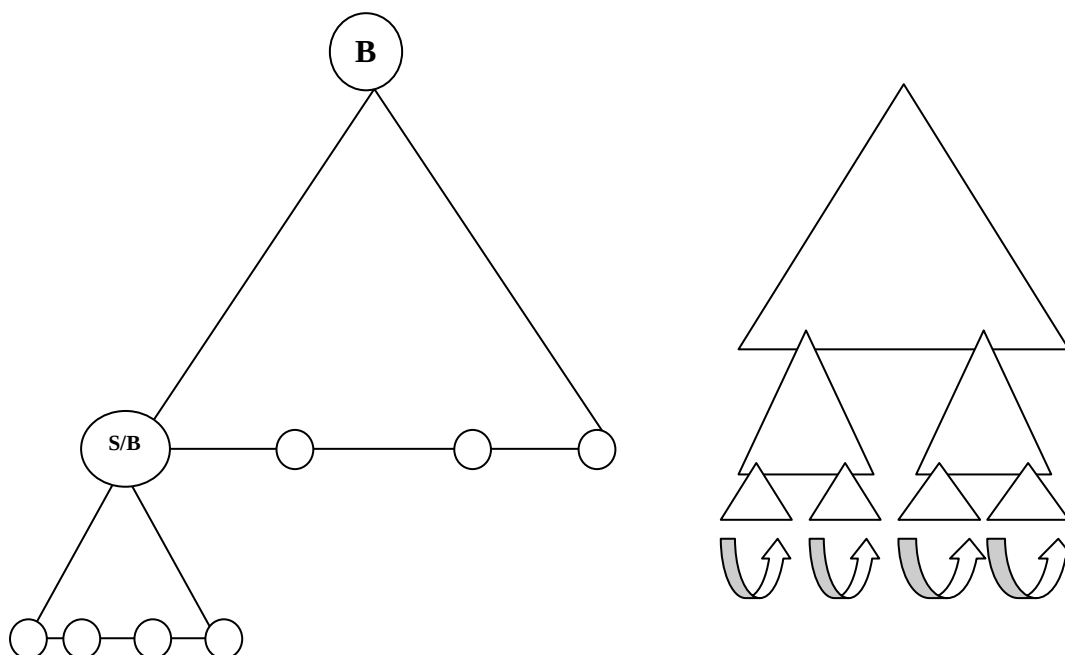


À plus grande échelle, selon cette structure à caractère hiérarchique, on aboutit à un modèle pyramidal de l'action, chaque but (représenté ou réalisé) constituant une situation (représentée ou réalisée) dans une unité de rang supérieure, elle-même générée à partir d'un but supérieur et ce jusqu'au but d'ensemble de l'action. Deux figures successives (voir figure 5) ont été proposées par Bange (1989 et 1992a).

Figure 5 : Modèle pyramidal de l'action (selon Bange, 1989 et 1992a)

D'après Bange (1989 : 39)

D'après Bange (1992a : 89)



Nous allons maintenant examiner dans quelle mesure ce modèle pyramidal peut, *a priori*, être appliqué au fonctionnement générique d’une classe de langue.

3.2.1.2. Application du modèle pyramidal au fonctionnement générique de la classe de langue

Appliquer cette perspective au fonctionnement générique d’une classe de langue nous incite ainsi à distinguer le niveau de la détermination des buts (à un premier but *enseigner/apprendre* se greffe, dans le cadre de la simulation, un deuxième but *présenter la voiture du futur*). Ces deux buts principaux vont alors conditionner la mise en places de stratégies (tant de la part des enseignants que des apprenants), qui vont à leur tour conditionner la réalisation d’opérations d’exécution adéquates qui seront l’objet d’un feed-back mesurant l’adéquation de la situation finale au but déterminé.

Les notions ainsi définies de caractère hiérarchique du modèle, de but et surtout de stratégie peuvent être mises en regard avec la perspective développée par Miller, Galanter & Pribram (1960), la deuxième théorie sur laquelle Bange s’est appuyé pour forger son modèle de pragmalinguistique. Avant d’en continuer la présentation, il ne semble pas superflu d’éclairer la filiation de ce modèle, ainsi que le fait, par exemple Gaonac’h (*id.* : 111), au sujet du modèle TOTE : « Il s’agit là, de manière tout à fait flagrante, d’une modélisation cybernétique de la conception chomskyenne de la génération des “phrases grammaticales” ».

3.2.2. Organisation de l'action et contrôle cognitif

Bange (1989 : 32), souhaitant adapter la théorie des systèmes telle que mise en place par Miller, Galanter & Pribram (1960)¹³¹ aux niveaux de l'organisation conversationnelle, en retient ainsi les deux idées fondamentales :

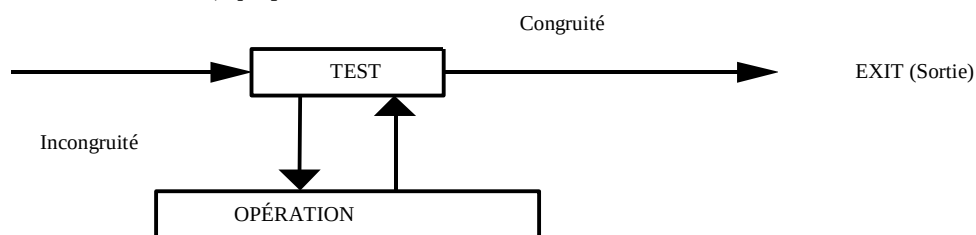
- « 1) l'idée que l'action est organisée sur différents niveaux hiérarchiques reliés entre eux par des mécanismes de régulation et que, sur chacun de ces niveaux, les unités ont la même structure ;
- 2) l'idée que, dans cette structure, la réduction transformatrice à l'environnement est soumise à un contrôle cognitif au terme duquel la décision de poursuite ou d'achèvement de l'action est prise ».

Les trois concepts de base utilisés ici sont le Plan, l'Image et l'exécution.

3.2.2.1. Plan, Image et exécution

Le Plan, qui ne renvoie pas nécessairement à l'idée d'un plan consciemment élaboré, peut être assimilé au savoir-faire ou au « savoir procédural ». Il s'agit d'un terme qui « réfère à une hiérarchie d'instructions. Un Plan est tout processus hiérarchique dans l'organisme qui peut contrôler l'ordre dans lequel une séquence d'opérations doit être accomplie » (Miller, Galanter & Pribram, 1960, *in* Bange, 1992a, *op. cit.* : 81). Le Plan (phase cognitive) contrôle l'exécution (phase opérationnelle), à savoir la séquence

¹³¹ Voir Gaonac'h (1987) et Bange (1992a) pour une présentation détaillée du modèle TOTE (*Test – Operation – Test – Exit*) qui peut ainsi être schématisé :



Le schéma ci-dessus est censé se reproduire du haut en bas de l'organisation de l'action (bien qu'il recouvre alors des contenus différents). La phase de Test (qui précède et qui suit la phase opérationnelle) renvoie à tout processus permettant de déterminer si la phase opérationnelle est appropriée et si le but est atteint. La phase d'Opération représente ce que l'organisme fait concrètement. L'incongruité désigne l'existence d'une différence entre l'état initial de l'organisme et l'état qui constitue le but du comportement. Les auteurs commentent ainsi l'application de ce modèle à un « plan grammatical », susceptible de générer des phrases correctes de la langue : « Sa structure correspond à la hiérarchie des règles grammaticales de formation et de transformation. L'objet sur lequel portent les opérations est testé pour son "caractère phrastique" (*sentence-hood*) ». Ceci revient à la question de savoir si sont présents un syntagme nominal et un syntagme verbal. Le test relatif au syntagme nominal échoue ; le système déclenche alors la génération d'un syntagme nominal, etc., jusqu'à ce qu'éventuellement on ait satisfait à tous les sous-tests et sous-sous-tests et que le système retourne au test principal, qui est alors positif... » (1960 : 56, *in* Gaonac'h, *id.* : 110-111).

d'opérations en train d'être réalisées. À ces Plans s'oppose, en un faisceau de relations complexes, l'Image qui représente le savoir ou savoir déclaratif, *i.e.* « tout le savoir organisé accumulé que l'organisme a sur lui-même et sur son monde » (*ibid.*).

3.2.2.2. Articulation de la notion d'Interlangue et des concepts de Plan et d'Image

Appliquant ce modèle à l'apprentissage des langues¹³², Bange (1992b : 63) définit les activités d'apprentissage comme « les actions d'un acteur, l'apprenant, qui se donne pour but de disposer de manière durable de savoir-faire de communication en langue étrangère aussi étendus et aussi sûrs que possible – de modifier ses savoir-faire actuels en langue étrangère dans le sens de l'élargissement [...] ».

Ces savoir-faire de communication (savoirs procéduraux) peuvent être rapprochés des Plans tels que précédemment définis et être considérés comme réalité cognitive individuelle et/ou comme régularités de comportement interactionnel. Cette adaptation amène Bange (*id.* : 65) à la caractérisation suivante de l'Interlangue :

« L'interlangue d'un LNN [Locuteur non natif] est un ensemble non nécessairement cohérent ni complet de régularités de comportement linguistique et pragmatique dont le LNN fait l'hypothèse qu'elles sont suffisamment conformes aux schémas de fonctionnement de la langue-cible pour permettre la communication. C'est un ensemble de savoir-faire implicites, de Plans disponibles pour l'utilisation de la L2 ».

L'articulation problématique de ces Plans avec l'Image (savoir déclaratif) est manifeste, selon l'auteur, lorsque l'on examine la complexité des phénomènes d'acquisition et des itinéraires d'acquisition de langue étrangère¹³³. Outre les **problèmes de planification** qui se posent lorsque, dans l'Interlangue d'un locuteur non natif, les moyens directs d'accomplir des tâches urgentes n'existent pas, les **problèmes d'exécution** illustrent ces moments où le locuteur non natif dispose dans son Interlangue des moyens lui permettant d'accomplir des actions de communication, mais ne peut y avoir recours comme il l'aurait fait en L1, faute de schémas procéduraux stabilisés/automatisés.

¹³² C'est également la perspective qui nous intéresse et à laquelle nous nous limiterons. Cette définition pourrait sans doute par ailleurs être validée pour d'autres, voire tous les apprentissages.

¹³³ Est patent, en revanche, en acquisition de langue maternelle par des enfants, un trait de ces relations mis au jour par Miller, Galanter & Pribram (1960) (*in* Bange, 1992a, *op. cit.* : 81) : « Un Plan peut être appris et devient alors une partie de l'Image ». En effet, le savoir déclaratif – la connaissance explicite des règles – ne constitue pas nécessairement la première phase de l'apprentissage !

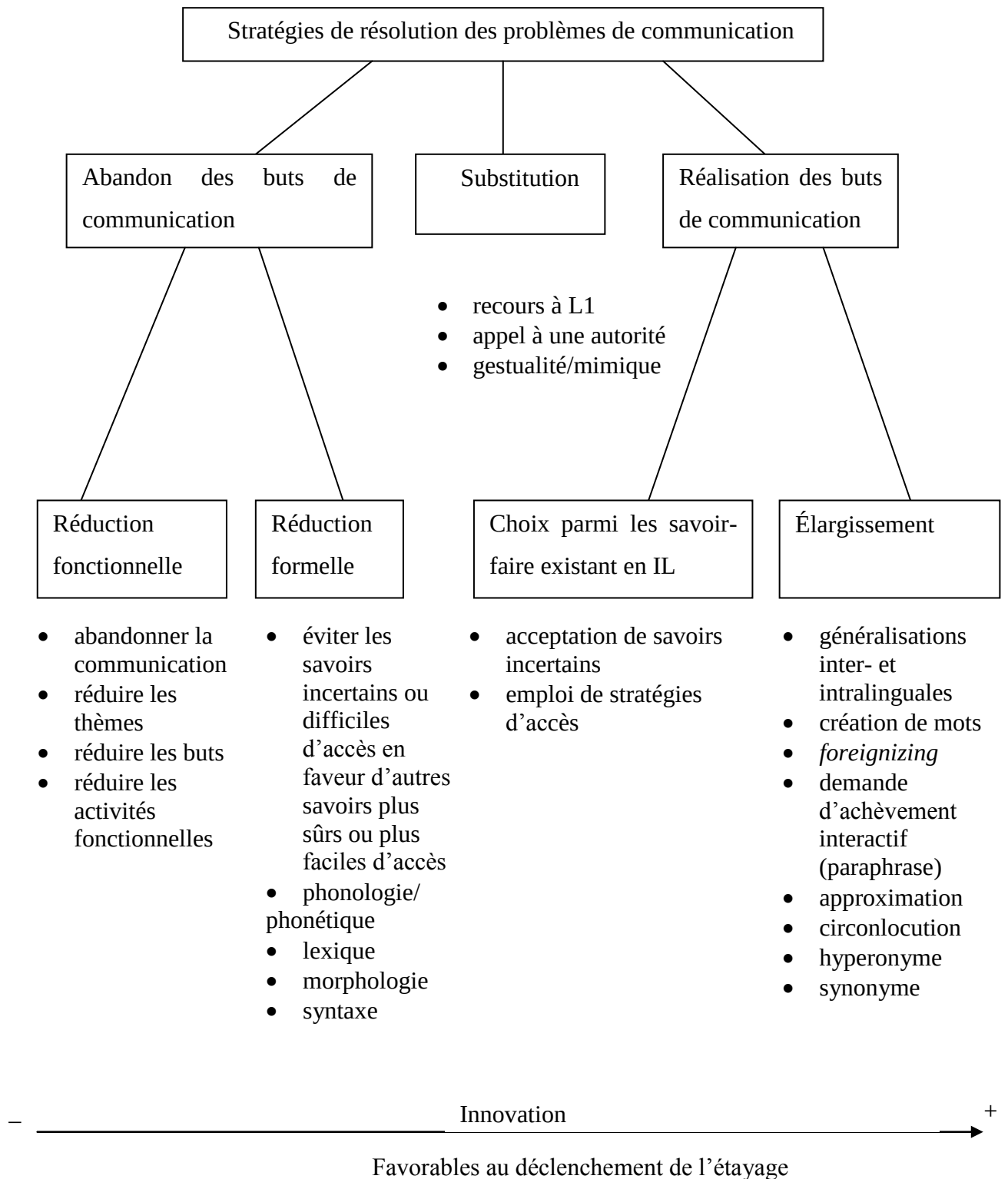
Ces deux types de problèmes, pour être résolus, requièrent l'emploi de moyens supplémentaires indirects, les « plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui paraît à un individu comme un problème pour atteindre un but commun particulier » (Faerch & Kasper, 1983 ; cf. 1.4.2.2.) ou *stratégies de communication*. L'interprétation de ces stratégies que développe Bange l'amène à effectuer une typologie qui croise celle que nous avons établie en matière de communication exolingue/endolingue (cf. 2.3.) : nous allons donc présenter dans ce qui suit cette perspective complémentaire, avant de croiser, lors de l'analyse (au chapitre 8), les deux typologies.

3.2.2.3. Proposition d'une deuxième typologie des stratégies de communication¹³⁴

Bange (1992b : 59), développant une perspective originale sur la question des stratégies de communication, remarque que « dans une perspective actionnelle, pour atteindre un but, on emploie toujours une stratégie ; pour atteindre un but de communication, on emploie toujours une stratégie de communication » et préfère, quant à lui, convoquer des « stratégies secondaires en vue de la résolution de problèmes de communication dans l'urgence, sous la contrainte née de la situation ». Il en propose la typologie suivante (*id.* : 60 ; voir figure 6) :

¹³⁴ Il n'est pas surprenant de rencontrer, dans ce développement du modèle de Miller, Galanter & Pribram, une évocation des stratégies. Gaonac'h (1991 : 111), par exemple, souligne l'impact de leur modèle très formel sur le développement de la notion de stratégie (en psychologie cognitive et en psycholinguistique). Le psychologue retrace également la distinction qui s'en est suivie entre stratégie algorithmique (ensemble de règles mobilisées qui produiront automatiquement la bonne solution) et stratégie heuristique (tactiques de recherche de solutions relativement faciles à appliquer mais qui n'offrent pas de garantie de mener au bon résultat). Portant également sur ce modèle de Miller, Galanter & Pribram, la critique de Leontiev (1972-1973), dans la tradition vygotkienne, pose également des distinctions éclairantes entre tactique (le choix et l'exécution d'une décision de comportements), stratégie (activité d'orientation au cours de laquelle des informations concernant la classe des situations est reçue et permet le choix d'une classe de décisions) et heuristique (les mécanismes de choix d'une stratégie du comportement verbal, qui commandent le degré de réduction des recherches d'une solution d'un problème, dans le champ d'un grand nombre de possibles).

Figure 6 : Typologie : stratégies de résolution des problèmes de communication (Bange, 1992b)



Bange (*id.* : 61) met de surcroît en relation les catégories de problèmes à résoudre (d'exécution et de planification), le type de stratégie développé et les conséquences sur le déroulement de l'(inter)action (voir tableau 13) :

Tableau 13 : Résolution de problèmes d'Interlangue et stratégies

Stratégie / Problèmes d'IL	Problèmes d'exécution	Problèmes de planification
Stratégie d'évitement	Stratégie de réduction formelle → <i>pas d'épanouissement possible de la communication</i>	Stratégie de réduction fonctionnelle → <i>le LNN ne se comporte pas comme un véritable partenaire de la communication</i>
Stratégie de compensation	↑ ↓ Stratégies de pour pallier les difficultés de communication	↑ ↓ recherche de substituts difficultés de
Stratégie offensive (acceptation des risques)	Stratégie de refus de réductions formelle → <i>maîtrise des problèmes</i>	Formation de schémas hypothétiques dans l'Interlangue → <i>poursuite des buts de la communication</i>

À ces stratégies secondaires mobilisées par les apprenants d'une classe de langue répondent un schéma et des stratégies « facilitatrices » (Cicurel, 1994) mobilisés cette fois par l'enseignant¹³⁵, par lesquels il balise et exhibe les règles communicatives de la classe de langue, simplifiant de fait le travail des apprenants¹³⁶.

3.2.2.4. Stratégies d'apprentissage/stratégies d'enseignement

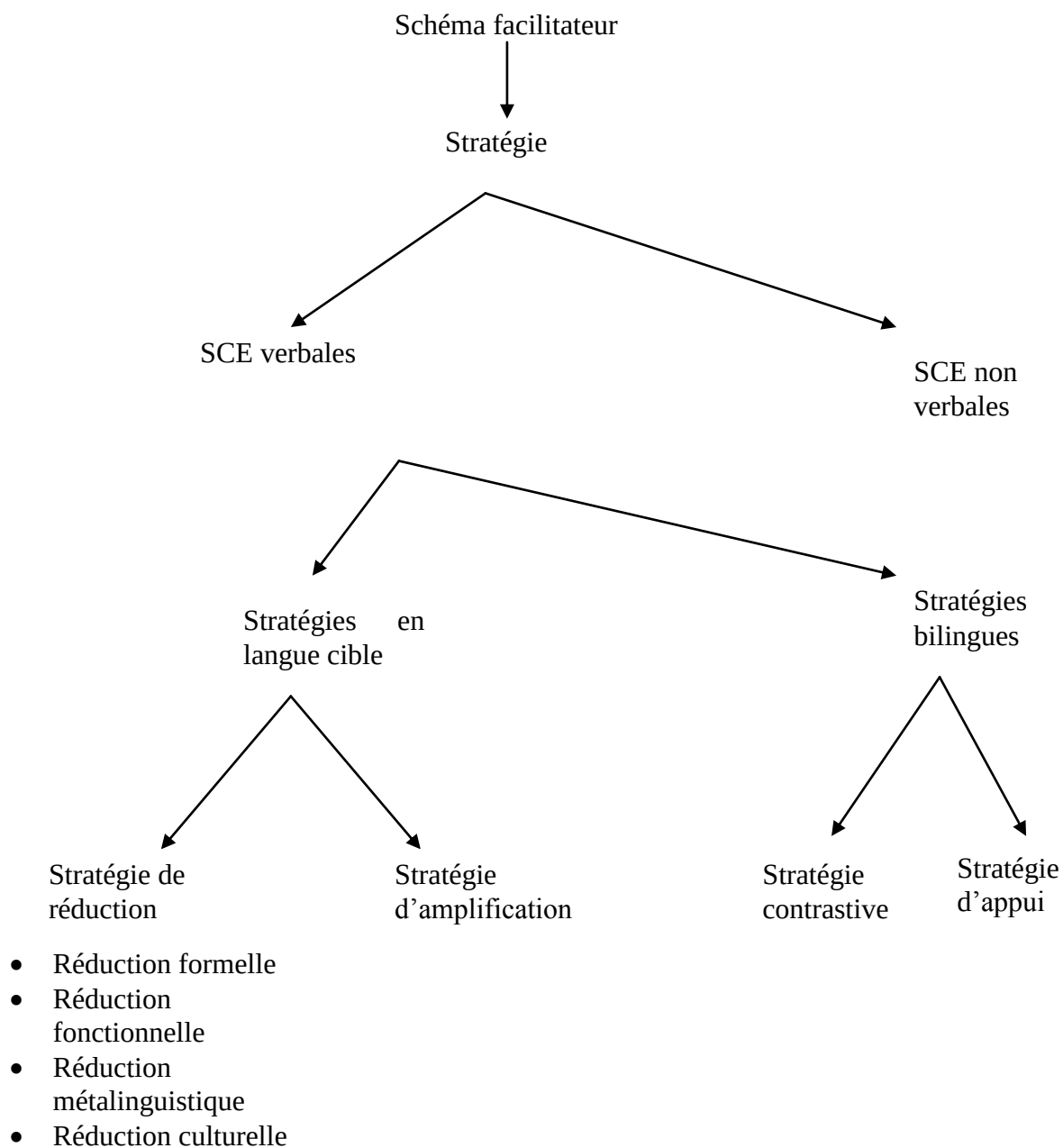
Causa (1998, 1999), dans la perspective particulière qui est initialement la sienne (postuler que l'alternance codique est une stratégie communicative d'enseignement à part entière ; nous y reviendrons dans la discussion critique menée au chapitre 10), s'inspire de Bange pour proposer une description de ces stratégies communicatives d'enseignement (désormais SCE) (nous interprétons ce schéma dans notre propre

¹³⁵ Nous n'évoquons ici que quelques travaux réalisés dans la sphère francophone. La question des stratégies et des profils d'enseignants semble y être une problématique émergente, à la différence de la sphère anglo-saxonne où ce domaine a fait l'objet de diverses études (ainsi des travaux de Stern, 1983, présentés par exemple in Kramsch, 1991 : 42-45).

¹³⁶ Un tel schéma interactif « facilitateur », s'il permet de réduire le nombre de difficultés auxquelles est confronté un apprenant (dans la mesure où les activités liées à la prise de parole, à la sélection du type de communication, au type de rapport entretenu avec les co-apprenants, etc. sont ainsi prises en charge par l'enseignant), ne fait que différer la question de l'acquisition d'une compétence interactionnelle/conversationnelle : « La question reste alors de savoir comment et à quel moment l'apprenant pourra se lancer dans la communication ordinaire avec des natifs, gérer la multiplicité des paramètres qui entrent dans l'interaction et maîtriser une compétence conversationnelle...en situation non didactique ? » (Cicurel, 1994 : 117).

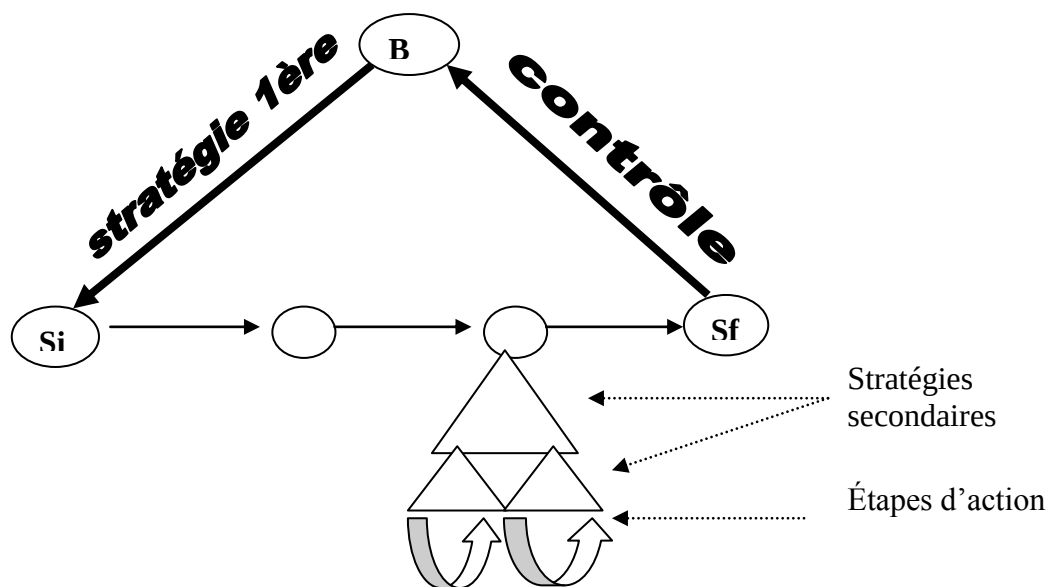
perspective en plaçant au centre les stratégies qui apparaîtront dans notre corpus ; voir figure 7) :

Figure 7 : Schéma facilitateur et stratégies communicatives d'enseignement (Causa, 1999)



Ainsi la réinterprétation, dans une perspective actionnelle, du modèle chomskyen développé par Miller, Galanter & Pribram (1960) a-t-elle permis d'articuler problèmes de planification et/ou d'exécution et stratégies de résolution de ces problèmes (stratégies d'évitement, de compensation et d'acceptation des risques). Un tel fonctionnement vient compléter le modèle hiérarchique développé précédemment organisant différents niveaux : 1) un niveau de détermination des buts, 2) un niveau stratégique (composé de stratégies "premières", *i.e.* des activités d'orientation permettant le choix d'une classe de décisions, et de stratégies secondaires, composées sous la contrainte née de la situation) et 3) un niveau opérationnel (étapes d'action) (voir figure 8).

Figure 8 : But/stratégie/étapes d'action



Cette structure hiérarchique de l'action va enfin être recadrée dans sa dimension sociale : Bange consolide en effet les fondements de son modèle par l'établissement d'un lien entre l'individu qui agit et la société. C'est de ses lectures de Goffman (de la théorie dite du contrôle social par les règles et les normes) que Bange s'inspire pour créer ce lien.

3.2.3. Théorie dite du contrôle social par les règles et les normes

S'inspirant des théories de Goffman, Bange insiste sur les deux aspects indissociables d'une (inter)action, décelables à chaque niveau d'analyse : un aspect

rationnel, finalisé ou instrumental qui désigne la manière dont les moyens sont agencés pour atteindre des buts et un aspect relationnel (doté d'une composante spécifiquement "cérémonielle" ou "rituelle") qui prend en charge la manière complexe dont les acteurs, en interagissant, co-construisent rôles et faces. Est perceptible d'emblée la métaphore théâtrale filée tout au long des écrits de Goffman et particulièrement exemplifiée dans le choix de concepts clés tels le cadre de l'interaction, les notions de rôles et d'acteurs, complétées par la notion de face. Goffman (1981/1987 : 10) part, en effet, du postulat suivant :

« [...] la vie sociale est une scène, non pas en une grande proclamation littéraire, mais de façon simplement technique : à savoir que, profondément incorporées à la nature de la parole, on retrouve les nécessités fondamentales de la théâtralité »¹³⁷.

Avant d'entrer dans le détail de ses analyses, il n'est sans doute pas inutile de prendre quelques précautions théoriques. Pour opératoires qu'elles soient, les propositions de Goffman sont souvent taxées de "non-scientificité"¹³⁸; si l'on considère néanmoins que l'on ne peut en faire l'économie, on doit questionner ces notions, à l'instar de Kerbrat-Orecchioni (1989 : 155) :

« Ma perspective étant de nature linguistique, la question que me pose l'œuvre de Goffman est la suivante : quel parti puis-je en tirer en tant que linguiste ? Et plus précisément : dans l'immensité du champ goffmanien, quelles options, quelles propositions descriptives un linguiste, cherchant à rendre compte du fonctionnement des interactions conversationnelles, peut-il glaner pour enrichir sa "boîte à outils" personnelle ? »

Kerbrat-Orecchioni en retient alors les deux types de contraintes qui régissent chaque interaction : contraintes du système (de nature linguistique) et contraintes rituelles, desquelles elle retient plus particulièrement la notion de "face". Nous ferons de même en essayant de montrer leur pertinence particulière en contexte chinois ; au préalable,

¹³⁷ Winkin (éd.) (1981) stigmatise la tendance à enfermer Goffman dans le domaine de l'analyse dramaturgique (qui n'est somme toute pour lui qu'un mode d'approche de la réalité) et insiste sur la vertu heuristique de la métaphore et du vocabulaire mobilisés. Il cite à l'appui la dernière page de *La mise en scène de la vie quotidienne – La présentation de soi* (1956/1973, in Winkin, *id.* : 98) : « Il faut abandonner ici le langage et le masque du théâtre. Les échafaudages, après tout, ne servent qu'à construire d'autres choses, et on ne devrait les dresser que dans l'intention de les démolir [...] ».

¹³⁸ Goffman en est d'ailleurs parfaitement conscient et reconnaît dans la préface de *La mise en scène de la vie quotidienne – les relations en public* (1971/1973 : 15) qu'il « avance des affirmations sans preuves sur certaines pratiques sociales qui ont lieu à certains moments et parmi des gens de divers types ».

nous insisterons sur le cadre d'analyse que se donne Goffman, qui coïncide parfaitement avec les perspectives d'une théorie de l'action.

3.2.3.1. *Fonctionnement de la société et fonctionnement de l'interaction*

Le principe goffmanien de base est qu'une interaction entre deux personnes contient toujours davantage qu'une interaction singulière, dans la mesure où elle relève d'un type d'ordre social. Principes de fonctionnement de la société et d'une interaction se correspondent ainsi selon le schéma suivant (synthétisé par Winkin, 2001¹³⁹ : 114-115 ; voir tableau 14) :

¹³⁹ Winkin se fonde ici sur les neuf points esquissés par Goffman dans sa thèse de Doctorat (*Communication Conduct in an Island Community*, 1953) qui contiendraient, selon cet anthropologue de la communication, les hypothèses à la base des explorations et des publications ultérieures du chercheur américain.

Tableau 14 : Correspondance entre principes de fonctionnement social et principes de fonctionnement d'une interaction selon Goffman

<i>Société</i>	<i>Interaction</i>
1. Il y a ordre social si « l'activité différenciée de différents acteurs est intégrée en un tout cohérent ».	Il y a « ordre de l'interaction » si les messages sont intégrés en un tout cohérent.
2. Les acteurs sociaux se comportent comme on l'attend d'eux ; ils connaissent leurs limites et attendent que chacun les respecte.	Il en va de même au niveau interactionnel.
3. La contribution de chacun à l'ordre social est renforcée par des sanctions positives (récompenses) et par des sanctions négatives (punitions). Ces sanctions sont à la fois morales (maintien ou retrait de l'approbation sociale) et instrumentales (offre ou retrait de biens) ; elles permettent l'application de règles sociales prescriptives et proscriptives.	Seules des sanctions morales (approbation ou désapprobation) sont utilisées pour maintenir l'ordre interactionnel, en veillant à ce que leur application ne détruise pas l'ordre qu'elles ont pour fonction de maintenir.
4. « Toute manifestation concrète d'ordre social doit se produire au sein d'un contexte social plus large ».	<i>Id.</i>
5. Si les règles sociales ne sont pas respectées, l'intégration des actions se disloque, il s'ensuit de la désorganisation et « les participants souffrent d'anomie ».	Si les règles interactionnelles ne sont pas respectées, la désorganisation qui s'ensuit est habituellement ressentie comme de l'embarras.
6. « La personne qui enfreint les règles est un contrevenant ; son effraction est un délit. Celui qui enfreint continuellement les règles est un déviant ».	Celui qui enfreint les règles interactionnelles est qualifié de « gauche », de maladroit. Les délits consistent en impairs, gaffes, faux pas, etc. Celui qui en produit continuellement est dit « défectueux » (<i>faulty</i>).
7. « Lorsqu'un acteur enfreint une règle, il doit se sentir coupable ou plein de remords, et la personne offensée doit se sentir justement indignée ».	La culpabilité de l'offenseur, au niveau interactionnel, est la honte, tandis que les personnes offensées « se sentiront choquées, agressées, impatientes ».
8. Tout délit envers l'ordre social réclame une réparation, qui peut servir de sanction négative contre l'offenseur.	Si la réaction au délit est trop brusque, l'interaction elle-même peut disparaître ; il faut donc procéder « avec délicatesse », notamment grâce à l'adoption par l'offensé d'un « compromis de travail », qui repose sur son indulgence, réelle ou feinte, envers l'offenseur.
9. Des individus déploient des ruses pour parvenir à leurs fins privées, sans violer les règles de l'ordre social.	Dans le cadre de l'interaction, il s'agit de stratégies, de gain, visant à renforcer l'image de l'acteur ou à diminuer l'image de tiers présents. « L'emploi de stratégies de gain est une chose si commune qu'il est souvent préférable de concevoir l'interaction non comme une scène d'harmonie mais comme une disposition permettant de poursuivre une guerre froide ».

L'analyse de l'embarras développée par Goffman (1974) permet d'exemplifier une partie de ces relations complexes. Au cours d'une interaction, l'individu se compose un moi cohérent et approprié à la situation, assemblant, pour ce faire, diverses qualités, capacités et informations : le rôle du locuteur se construit ainsi en « pelure d'oignon » (de Salins, 1992 : 195)¹⁴⁰ ; dans le même temps, il doit reconnaître et accepter le moi projeté par l'interactant. Chaque individu est, de fait, à même d'endosser plusieurs rôles et c'est le choix adapté à chaque situation, à la « ségrégation »¹⁴¹ des publics qui lui permet d'éviter les contradictions et de ne discréditer aucun de ses personnages potentiels. Goffman s'intéresse alors aux moments de rupture de cet équilibre, générant une situation d'embarras, et à la manière dont les locuteurs vont la gérer (assurance marquée, sacrifice du rôle dans l'interaction en cours, recours à l'ironie, etc.).

3.2.3.2. Ligne de conduite et face(s)

Lorsqu'il définit parallèlement les éléments rituels inhérents aux interactions sociales, Goffman (1974 : 9) met au jour la **ligne de conduite** que tout individu adopte lors des contacts sociaux, c'est-à-dire « un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation et, par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants ». Selon le microsociologue américain, l'évaluation est un moyen mobilisé par les acteurs de la communication pour manifester leur attitude vis-à-vis des événements : qu'il s'agisse de marqueurs de compréhension et de sympathie (« chouette », « ouais », etc.) ou de sarcasmes, remarques ou autres apartés.

Un des principes complexes de toute ligne de conduite, de toute interaction est alors le **travail de/sur la face** ou **figuration (face-work)** défini comme (*id.* : 15) « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) », la face étant :

« la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier [...]. La face n'est pas logée à l'intérieur ou

¹⁴⁰ De Salins (*ibid.*) note par ailleurs qu'outre le rôle de locuteur, ceux d'animateur, d'auteur et de responsable doivent être distingués. Ce qui n'est pas sans rappeler les rôles de l'apprenant et de l'enseignant tels qu'ils ont été présentés à la section 2.2.4.

¹⁴¹ « [...] tout système social contient des moments et des lieux où cette ségrégation des publics se brise régulièrement, et où les individus s'affrontent pourvus de "mois" qui se révèlent incompatibles avec ceux qu'ils se présentent en d'autres occasions. Il est alors clair que ce n'est pas l'individu qui porte l'embarras, généralement léger, mais bien le système social où il loge ses différents "mois" » (Goffman, 1974 : 97).

à la surface de son possesseur, mais [...] elle est diffuse dans le flux des événements de la rencontre, et ne se manifeste que lorsque les participants cherchent à déchiffrer dans ces événements les appréciations qui s'y expriment ».

Dans toute interaction, un locuteur va dès lors agir dans deux directions – défendre sa face et protéger la face de l'*autre* – et définir ainsi son propre répertoire figuratif (par évitement de situations « dangereuses », ou, par exemple, par réparation lorsque, dans l'interaction, un événement incompatible avec les valeurs sociales revendiquées n'a pu être évité).

Ainsi peuvent être présentés les principes qui sous-tendent le troisième pilier de la pragmalinguistique. C'est principalement la notion de face qui permet d'articuler théorie pragmatique et communication exolingue.

3.2.3.3. Articulation des notions de face, de communication exolingue et de contrat didactique dans et en dehors du cadre de la classe

Dausendschön-Gay & Krafft (1991) proposent une application et une redéfinition de la notion de face en communication exolingue, distinguant faces conversationnelles positive et négative (à la suite de Brown & Levinson, 1978, eux-mêmes inspirés des propositions de Goffman¹⁴²). La face positive pourrait être définie par les trois compétences nécessaires à la participation à toute interaction : compétences de contenu, de compréhension et de formulation (pertinente). La face négative pourrait être assimilée au rôle de l'interactant – l'ensemble des activités replacées dans une situation, un thème et un but d'interaction donnés – considéré comme territoire (*id.* : 46). Dans cette perspective, s'intéresser aux faces conversationnelles dans la conversation exolingue est doublement pertinent :

« [...] l'exolingue se définit par des divergences de compétence linguistique. Nous supposons qu'on trouvera des traces de ces divergences dans la répartition des activités conversationnelles. C'est donc en étudiant les rôles conversationnels qu'on aura accès aux spécificités de la communication exolingue. Inversement, des observations sur la figuration pourront nous renseigner sur les rôles tels que les voient les interactants » (*id.* : 39).

¹⁴² Brown et Levinson (1978) considèrent qu'à tout individu peuvent être attribuées deux faces : une face positive, qui correspond à la notion de face chez Goffman, i.e. l'ensemble des images de soi, la partie narcissique de chacun ; une face négative qui correspond à ce que Goffman appelle le territoire, le domaine de l'intime.

Dans cette perspective, seront considérées comme non menaçantes pour la face les activités fonctionnelles (servant l'intercompréhension ou la construction commune de l'interaction) et comme menaçantes les activités non fonctionnelles (auxquelles le locuteur non natif pourra répondre par une stratégie d'évitement (un rire, par exemple) selon les caractéristiques de la situation de communication. De surcroît, ces chercheurs de Bielefeld remarquent la présence de séquences latérales didactiques où l'activité en cours a été interrompue pour travailler sur la forme linguistique et les rapportent à leur problématique (*id.* : 46) : « On peut s'attendre à ce qu'une telle interruption entraîne des problèmes de figuration, sauf si le non-natif est d'accord ou même demande qu'on le corrige, s'il a donc passé avec le natif un "contrat didactique" ».

La notion de face, dans cette perspective permet justement d'envisager autrement le contrat didactique. C'est ce que confirme Griggs (1993 : 69), en ces termes :

« Il me semble qu'un bon contrat didactique est constitué par un accord entre les interlocuteurs pour mettre entre parenthèses les soucis de face que risque d'engendrer le fait exolingue, cet accord provenant d'une reconnaissance mutuellement manifeste de la spécificité de ce type de communication et tout particulièrement de la responsabilité limitée du non natif ».

Cette définition enrichit en retour celle proposée par Py (*cf.* 2.2.5.). Vasseur (1991b) souligne de plus que, pour apprendre, il ne suffit pas que l'apprenant ménage sa face "négative" (ce que peut faire un alloglotte en affichant constamment son altérité socioculturelle) : il doit aussi sauvegarder et constituer sa face "positive", c'est-à-dire s'attribuer un rôle de locuteur autonome.

Ces propositions ne sont pas sans rejoindre celles effectuées par de Salins (1992) ancrées spécifiquement cette fois dans un cadre d'enseignement/apprentissage des langues. Fondant sa réflexion sur l'influence des faces positive/négative lors de l'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes, elle remarque que ce n'est pas tant leur âge qui peut être à l'origine d'un blocage que la conception qu'ils se font de leur face (*id.* : 200) :

« La position "basse" qu'ils occupent dans une classe ne peut que nuire à l'idée qu'ils ont de leur face positive : l'inhibition est créée par la perte subie par la face positive (peur du ridicule, crainte de ne pas être reconnu comme compétent). Le blocage vient aussi de la non-reconnaissance dans les cours de langue de leur face négative : ils ont une profession, des possessions, un capital culturel qui n'a pas grand poids dans une classe

de langue. L'adulte se sent amoindri dans ses fonctions de locuteur et dans ses fonctions sociales pendant qu'il apprend une langue étrangère ».

L'enseignant a un rôle certain dans la reconnaissance et la prise en compte des faces (positive et négative) qui ne peut venir que d'une réflexion sur les relations complexes qu'entretiennent fonctionnement social et interaction en milieu guidé.

Cette réflexion est d'autant plus importante lorsque le milieu guidé est un milieu hétéroglotte (voir les clarifications terminologiques apportées au début du chapitre 4 sur ces termes), où des apprenants chinois sont impliqués dans un apprentissage du français, en Chine. Pour quelles raisons ? C'est ce que nous allons maintenant exposer, en nous fondant sur les différences et ressemblances entre conceptions occidentales et orientales de la notion de *face*.

3.2.3.4. La notion de face en milieu hétéroglotte, en Chine

Critiquant la notion de face reprise et développée par Brown & Levinson (1978 ; voir 3.2.3.3.) et plus particulièrement leur aspiration à proposer un modèle universel de cette notion, Mao (1994) jette la lumière sur l'origine chinoise de la face, traduction littérale de deux caractères chinois *MIANZI* et *LIAN*¹⁴³.

MIANZI réfère au prestige et à la bonne réputation, mesurée à l'aune de l'ascension sociale ; il s'agit plutôt du prestige ou de la dignité **individuelle**. *LIAN*, le plus employé des deux caractères, réfère au respect du groupe pour un homme à la bonne réputation morale, auquel on accorde en conséquence sa confiance ; on insiste ici plutôt sur la **reconnaissance sociale**, sur le regard que porte la société sur le comportement et/ou le jugement de quelqu'un. L'articulation des deux caractères est forte, tout membre de la communauté souhaitant que son prestige social et sa bonne conduite morale soient reconnues par la société.

La notion chinoise de face est ainsi dynamique et est orientée vers l'interaction sociale¹⁴⁴.

¹⁴³ Les idéogrammes sont ici transcrits en pinyin (sans tons), le système de transcription alphabétique et phonétique des idéogrammes chinois, adopté en Chine.

¹⁴⁴ Mao (1994) remarque que ni l'avènement du Communisme, ni la Révolution culturelle n'ont anéanti cette notion ancestrale et qu'elle est toujours au cœur du système des interactions interpersonnelles en Chine continentale. Il décrit alors ainsi cette notion dynamique de face (*id.* : 459) : « an interactional orientation on the part of the individual speaker toward establishing connectedness to, and seeking

Une comparaison avec les notions de face négative et positive peut alors être entreprise (Yu, 1999) : *MIANZI*, comparée à la notion de face négative, n'insiste pas tant sur l'aspiration à la liberté d'action mais davantage sur la reconnaissance sociale que l'on recherche de la communauté ; *LIAN*, comparée à la notion de face positive, dépasse l'aspiration personnelle d'être apprécié et aimé par les autres pour tendre vers la reconnaissance d'un comportement moral. En bref, la face, dans son acception chinoise, est l'image sociale, publique, qui est co-construite par l'*autre* : elle n'appartient pas à l'individu mais est construite dans l'interaction, en fonction des normes et des attentes de la communauté. L'équilibre des faces joue ainsi un rôle crucial dans le discours chinois car reconnaître la face de l'*autre* permet d'une part de protéger sa propre face et, d'autre part, de gagner en retour une certaine reconnaissance sociale et donc de faire soi-même bonne figure¹⁴⁵.

Ainsi éclairée, la notion de face dynamise la description de Goffman, remplace celle de Brown & Levinson dans une problématique interactionnelle et gagne donc en pertinence et en poids dans l'étude des (inter)actions. C'est la raison pour laquelle nous la mobiliserons, ainsi définie, dans l'analyse de la communication exolingue/endolingue, en milieux homo- et hétéroglotte.

Est ainsi tangible l'articulation nécessaire de cette théorie goffmanienne des règles et des normes à une théorie de l'action : même si elle n'est pas au départ de nature linguistique, elle permet, comme on l'a vu, d'importer des principes explicatifs et d'articuler fonctionnement social et fonctionnement de l'interaction, contraintes systémiques/contraintes rituelles et analyse de la communication exolingue en milieux homo- et hétéroglotte.

Ces trois sources du concept d'action ont ainsi contribué à leur manière à la mise en place du modèle pragmatolinguistique élaboré par Bange. Une des caractéristiques du modèle ainsi constitué est qu'il permet d'appréhender toute interaction par sa structuration hiérarchique-séquentielle. Cette structuration constitue, à notre sens, un préalable méthodologique essentiel à l'analyse du corpus. C'est la raison pour laquelle

interpersonal harmony with, one's own community – an orientation that *MIANZI* and *LIAN* encode and epitomize ».

¹⁴⁵ “Faire bonne figure” (“to give face”) et “perdre la face” (“to lose face”) sont deux expressions chinoises, à la différence de “sauver la face” (“to save one's face”), une expression qui serait apparue dans la communauté britannique résidant en Chine en référence aux stratégies développées par les Chinois pour s'épargner honte et disgrâce (Mao, 1994).

nous allons maintenant en présenter les mécanismes qui sous-tendront ensuite tout notre dispositif d'analyse.

3.3. Structuration hiérarchique-séquentielle des interactions

Un des objectifs d'une analyse de pragmalinguistique ainsi conçue est de mettre au jour la structuration hiérarchique-séquentielle des interactions ; une telle analyse doit « faire apparaître les relations existant entre les séquences depuis le niveau englobant qui est constitué par l'événement de communication jusqu'aux opérations de formulation des tours de parole » (Bange, 1992a : 167). Les notions de microstructures et de macrostructures conversationnelles, dont nous allons présenter les fondements épistémologiques, sont à la base de cette structuration.

3.3.1. Microstructures conversationnelles

Bange (*id.*) s'appuie sur le modèle du système de prise de parole actualisé en conversation par Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) pour l'adapter à sa théorie de l'action.

3.3.1.1. Modèle du système de prise de parole

La coordination des activités et la négociation interactive de leur signification est le postulat qui incite ces ethnométhodologues à se pencher sur les mécanismes clés de la prise alternée de tour de parole par les différents locuteurs.

Deux composantes sont distinguées :

1. la construction des tours de parole¹⁴⁶, qui repose sur la complétude au regard de l'action en cours ;

¹⁴⁶ Bange (*id.* : 32) synthétise ainsi les caractéristiques d'un tour de parole : « Le tour de parole n'est pas une unité grammaticale comme la phrase, mais une unité interactive, l'élément de base de l'interaction

2. l'attribution des tours de parole régie par deux « groupes » de techniques (techniques par lesquelles le tour suivant est attribué par le locuteur actuel et techniques par lesquelles il est attribué par auto-sélection).

Les chevauchements (involontaires ou délibérés) sont alors perçus comme une trace de « ratés » dans la coordination entre tours de parole, entraînant le déclenchement de mécanismes de réparation ; dans une étude ultérieure (1977), ces auteurs affineront leur constat en détectant la préférence pour l'auto-correction dans l'organisation des réparations en conversation (voir 2.3.2.2.2.).

Ce système, géré interactivement, permet aux participants de créer en collaboration des unités interactives dont l'unité minimale est la paire adjacente de deux tours de parole. Dans la perspective actionnelle qui est la sienne, Bange (*id.* : 46) en propose l'interprétation suivante :

« Chaque tour de parole du locuteur est une action du locuteur dont le but est réalisé par une action en retour du récepteur, ce qui correspond [...] à la définition de l'action sociale. La paire adjacente, dont les deux éléments qui la composent sont des unités minimales, devrait alors être définie comme l'unité minimale au plan de la réalisation des buts d'interaction, comme la séquence minimale. Les deux éléments qui la composent sont des actions individuelles (tours de parole) » (souligné par Bange).

Dans l'essai *Façons de parler* (1981/1987), mettant en question la notion centrale en analyse conversationnelle qu'est la paire adjacente, Goffman établit, de surcroît, des distinctions au sein du système (construction processuelle du sens vs construction processuelle de l'acceptabilité sociale) et dégage des aspects rituels et métacommunicatifs. Aspects rationnel et relationnel sont partant pris en compte dans le modèle du système de prise de parole.

3.3.1.2. Modèle du système de prise de parole : aspects rationnel et relationnel

Ainsi, si l'on considère l'« organisation préférentielle » d'une paire adjacente (la réplique préférentielle à une question est, par exemple, la réponse informative), il ressort que ce type d'action (préférentielle), généralement non marquée linguistiquement, permet de ménager la face du partenaire et d'assurer la coopération la

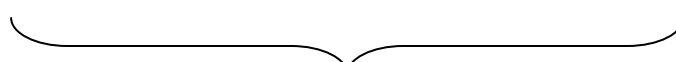
verbale, orienté dans sa construction comme dans sa fonction à la fois vers le tour précédent et vers le tour suivant ».

plus aisée. À l'inverse, un type d'action de communication non préférentielle entraîne l'emploi de stratégies de justification et de réparation afin de minimiser la menace à la face du co-acteur et est marqué linguistiquement¹⁴⁷.

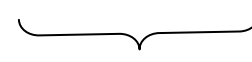
Cette notion de « contrainte rituelle » dynamise, en la complexifiant, la description de la paire adjacente comme unité élémentaire de la conversation. Suivant les propositions de Goffman, l'on pourrait ainsi compléter le schéma de l'organisation préférentielle des séquences conversationnelles tel que proposé par Levinson (1983, *in* Moeschler & Reboul, 1994 : 479 ; voir tableau 15) :

Tableau 15 : Organisation préférentielle des séquences conversationnelles :
aspects rationnels et relationnels

Premier membre		Demande	Offre/invitation	Question	Aspects métacommunicatifs
Deuxième membre	préfééré	acceptation	acceptation	réponse attendue	Face du partenaire ménagée Coopération aisée
	non préfééré	refus	refus	réponse inattendue ou non-réponse	menace à la face du partenaire Stratégies de justification et de réparation



Aspect rationnel



Aspect relationnel

Une distinction – voire une articulation – doit, de surcroît, être opérée entre l'unité discursive que constitue la paire adjacente et la relation de dépendance séquentielle qui préside à la constitution de cette unité :

« “*Sequential implicativeness*” veut dire qu'un énoncé projette pour le ou les tours suivants la pertinence d'une série déterminée d'occurrences (que ce soient des types d'énoncés, des activités, la sélection du locuteur, etc.).

¹⁴⁷ Selon Levinson, 1983 (*in* Bange, *id.*, *op. cit.* : 41), ce type d'action de communication non préférentielle est marqué par : « un délai significatif qui la précède ; le fait qu'elle porte souvent des marques d'hésitation et des marqueurs de la non-préférence (“euh” ; “eh bien” ; “c'est-à-dire”, etc.) ; le fait qu'elle est souvent accompagnée d'évaluations et d'explications, de justifications ».

Cela a donc des implications organisées séquentiellement. » (Schegloff & Sacks, 1973, *in* Bange, *id.*, *op. cit.* : 44).

Cette distinction est également pertinente en matière de communication exolingue/endolingue : elle jette en effet une lumière particulière sur le phénomène d'intercompréhension comme nous allons maintenant le constater.

3.3.1.3. Dépendance séquentielle et communication exolingue/endolingue

Le lien entre dépendance conditionnelle et compréhension – facteur fondamental de l'intercompréhension – est étroit (Bange, 1983) : l'interlocuteur B qui réagit part, en effet, de sa compréhension de l'énoncé qui précède. S'il se trompe, les conditions de dépendance séquentielle ne sont pas remplies (bien qu'il le croie) et le malentendu devient reconnaissable. Deux possibilités s'offrent à A pour adapter les interprétations : développer des activités de correction ou accepter l'interprétation implicite faite dans l'énonciation seconde. Un processus de négociation s'engage alors, par lequel les partenaires fixent la signification des énoncés.

Lorsqu'un tel problème d'intercompréhension se pose au cours d'une situation de communication exolingue/endolingue, Krafft & Dausendschön-Gay (1993 : 142) dégagent la présence récurrente de quatre mouvements constituant le schéma d'activités d'une *séquence analytique* (voir tableau 16) :

Tableau 16 : Les quatre mouvements d'une séquence analytique

<i>Mouvement</i>	<i>Fonction interactive</i>	<i>Forme linguistique</i>
<i>Mouvement initial</i>	« First turn », établit une dépendance conditionnelle	Question, provocation etc.
<i>Demande de bis</i>	Signale globalement l'incapacité de répondre	Silence, demande de répétition, etc.

Bis	2 ^e version du mouvement initial	Reformulation du mouvement initial
Réponse	« Second turn », activité satisfaisant à la dépendance conditionnelle	Réponse, prise de position, etc.

Une telle séquence analytique se construit quand un problème d'intercompréhension se pose et quand donc le besoin s'en fait sentir : elle est par essence interactive et émergente. En revanche (et à preuve du contraire), les quatre composantes essentielles de sa structure sont régulières et prévisibles, indépendantes du type d'interaction ou de la compétence communicative des interactants.

Elle est partie intégrante des schémas séquentiels, et particulièrement des séquences latérales, qui caractérisent une interaction.

3.3.1.4. Schémas séquentiels

Toute interaction comprend ainsi des schémas récurrents : outre ces séquences analytiques qui exemplifient un type de séquence latérale, les séquences d'ouverture et de clôture ainsi que les pré-séquences occupent des fonctions particulières. C'est ce que le tableau suivant synthétise (voir tableau 17).

Tableau 17 : Fonction des schémas séquentiels

Schéma séquentiel	Fonction
Séquence d'ouverture	Mettre en route la coordination des activités
Séquence de clôture	Suspendre la poursuite des actions

Pré-séquences	Ouvrir des négociations sur une activité à accomplir
Séquences latérales	Traiter les problèmes concernant la poursuite de l'interaction et notamment les problèmes d'intercompréhension

Ces dernières, au cœur de notre analyse (cf. 2.3.2.), viennent interrompre provisoirement une activité en cours ; elles se traduisent par une focalisation de l'attention des acteurs de la communication sur un élément du tour de parole qui pose problème. Nous examinerons, au chapitre 8, dans quelle mesure ces séquences attestent d'une négociation interactive du sens et ce, selon deux modalités principales (Jefferson, 1972, *in* Bange, *id.* : 55) :

« Il y a séquence obligatoire (*must-form*) lorsque le récepteur d'un énoncé manifeste l'existence d'un problème et initie une séquence latérale à laquelle l'auteur de l'énoncé problématique doit se soumettre [...]. Il y a séquence latérale facultative (*may-form*) lorsque l'initiative de la séquence latérale revient au locuteur de l'énoncé problématique qui peut interrompre l'activité principale s'il juge le problème suffisamment grave pour justifier une telle interruption ».

Ces séquences exemplifient le caractère double de toute interaction : schématique et émergente car dépendante de « la conjonction de deux (au moins) histoires singulières » (Bange, 1992a : 53) ; les expansions émergentes sont elles-mêmes guidées dans leur constitution par le principe de dépendance séquentielle qui « peut être regardé comme un principe puissant d'organisation des interactions à tous les niveaux d'une structure hiérarchique » (*ibid.*). L'étude de telles séquences n'est pas que l'apanage de la pragmatique opérant en milieu non guidé : elles ont également été étudiées *in extenso* par des experts du milieu guidé.

3.3.1.5. Des schémas séquentiels en milieu guidé

Appliquées à l'*interstructuration sociale d'une classe de langue* – considérée comme « un domaine particulier de construction interactive de la réalité sociale quotidienne » (Bange, 1994 : 203) –, ces microstructures revêtent un caractère particulier.

Selon les analyses d'« ethnographie constitutive » de la salle de classe réalisées par Mehan (1979), trois phases peuvent être distinguées : une phase d'ouverture, une phase

de clôture et une phase d'instruction. Les deux premières sont constituées de séquences directives et informatives sur ce qui doit être fait et sont gérées, en conséquence, par l'enseignant. La phase d'instruction, phase centrale de l'interaction didactique, est constituée de la séquence de base qu'est la séquence d'élicitation¹⁴⁸ (ou *échange d'enseignement* dans la terminologie de Sinclair & Coulthard, 1975). En croisant les descriptions qu'en font Mehan (1979) et Sinclair & Coulthard (1975), on obtient la synthèse suivante – un schéma (voir tableau 18) que nous mettrons en question lors de l'analyse (chapitre 8) :

¹⁴⁸ Le terme *élicitation*, bien établi dans les textes francophones, est calqué sur l'anglais *elicitation*, substantif du verbe *to elicit*, doté de la définition suivante : « to succeed in drawing out (facts, information, etc.) from someone, especially after much effort [...] » in *Dictionary of Contemporary English* (1987), Longman Group UK Limited.

Tableau 18 : Fonctionnement de la séquence d'élicitation

<i>Étape d'action</i>	<i>Réalisation</i>	<i>Acteur</i>	
Initiative	Au moyen d'une question (le plus souvent)	Enseignant (à plus de 90% selon Mehan)	1 ^{ère} paire adjacente
Réplique (ou réponse)	* Absence de réponse * Réponse partielle * Réponse incorrecte * Réplique asymétrique	Apprenant	
Évaluation (ou feed back) :	* Évaluation de l'adéquation de la réponse	Enseignant	
Acceptation (1 ^{er} acte subordonné ; précède l'évaluation)	* Quand la réponse n'est pas bonne mais que l'enseignant veut encourager l'apprenant * Quand la réponse est partiellement bonne	Enseignant	2 ^{ème} paire adjacente hiérarchiquement supérieure (porte sur l'adéquation de la réplique à l'initiative)
Commentaire (2 ^{ème} acte subordonné ; précède l'évaluation)	Emploi de stratégies (de répétition, de suggestion, de simplification)	Initiateur	

Les séquences d'élicitation exemplifient ainsi le travail d'interaction entre enseignants et élèves. Ces acteurs de la communication marquent de surcroît, comme l'ont montré Mehan et ses collaborateurs, les frontières des séquences interactionnelles par des modifications de leurs comportements – gestuels, paralinguistiques et verbaux. Ces “marqueurs de situations” permettent à chaque acteur de se repérer dans la temporalité de la classe et de structurer en retour la situation d'échange. Un des enjeux des analyses de classe est, en conséquence, de repérer les différentes activités qui s'y déroulent simultanément ; comme le synthétise Coulon (1996 : 91), « les élèves

développent consciemment leurs propres stratégies afin de mener à bien des objectifs indépendants de ceux de l'enseignant et conduire ainsi leurs propres affaires. Les élèves montrent en cela leur "compétence interactionnelle". [...] ». Partant, un élève sera jugé compétent s'il sait faire la synthèse entre le contenu académique et les formes interactionnelles nécessaires à l'accomplissement d'une tâche.

Pour mettre en place une analyse opératoire des activités d'apprentissage des élèves et des activités d'étayage de l'enseignant, Bange incite les chercheurs à se poser les questions suivantes (1992b : 74) :

1. en quoi consistent les initiatives, *i.e.* quels types de réplique elles tendent à éliciter ; qui les produit, *i.e.* quelle part prennent les élèves et l'enseignant à la communication en classe ; quel est leur contenu, *i.e.* sur quels objets porte la communication ou la métacommunication et quelle est la part respective de chacune de ces deux activités ;

2. quels sont les critères d'évaluation, afin de savoir quelles sont les véritables préoccupations de l'enseignant ;

3. en quoi consistent les réponses des élèves ; dans quelle mesure leurs énoncés sont créatifs ou seulement répétitifs ; quelle est leur longueur et leur complexité ; quelle est la diversité des actes de langage réalisés.

Évaluer ainsi les activités des apprenants et des enseignants n'est-ce pas (déjà) réaliser une articulation entre caractère schématique et émergent de toute interaction ?

Ainsi peut-on préciser que, d'une part, les microstructures conversationnelles recouvrent les schémas séquentiels "prêts à l'emploi", composés d'unités à définition structurale, qui permettent d'assurer la régulation de l'intercompréhension et de la coordination des actions. D'autre part, selon la configuration hiérarchique du modèle de l'action adopté par Bange, ces unités à définition structurale sont subordonnées à des unités de rang supérieur, à définition sociale, réalisées au moyen d'une paire adjacente (au minimum) et/mais susceptibles de développements appelés par chaque situation émergente ; elles sont de surcroît interprétées en contexte et en négociation par les co-acteurs. Ces unités à définition sociale constituent les schémas macrostructurels.

3.3.2. Macrostructures conversationnelles

Dégager des macrostructures d'interaction relève du modèle d'ensemble de Kallmeyer, conçu selon la volonté de construire (1979, *in* Bange, *op. cit.* : 60-61) :

« une théorie de la constitution de l'interaction/communication qui indique comment les participants maîtrisent le déroulement des interactions en introduisant des structures d'ordre et en réalisant des attributions de signification [...]. Ces schémas macrostructurels doivent être constitués dans la réciprocité, c'est-à-dire qu'ils sont négociés (proposés et acceptés), réalisés par l'accomplissement d'activités dans le cadre des rôles des participants et résolus en communication ».

Les spécificités de ces macrostructures conversationnelles selon l'interprétation qu'en fait Bange vont être présentées dans ce qui suit.

3.3.2.1. Spécificités des macrostructures conversationnelles dans une perspective actionnelle

Bange (1992a) effectue la critique de ce modèle pour en garder l'idée centrale : la double articulation des structures conversationnelles – structuration locale (*supra*) et structuration globale. Cette dernière peut être subdivisée en deux niveaux hiérarchiquement subordonnés : tout d'abord un niveau intermédiaire entre niveaux local et global – le niveau du *schéma de représentation d'états de choses*, qui recouvre les structures thématiques et les schémas d'activités comme la narration, la description, l'argumentation ; le niveau de l'action ensuite ou *schéma* (superordonné) *d'action* comportant un certain nombre d'activités partielles subordonnées qui forment un tout à la réalisation duquel les participants doivent coopérer.

Pour gommer le caractère rigide du modèle initial de Kallmeyer et y substituer des schémas d'activités dynamiques, Bange (*id.* : 66) propose l'établissement d'un continuum entre les trois niveaux, informé par le concept d'action :

« Une solution à ces contradictions peut être de considérer que tout est action : la représentation des états de choses, comme l'organisation conversationnelle. On aurait alors affaire à une hiérarchie continue qui ferait passer, d'un bout à l'autre de l'échelle, d'actions individuelles élémentaires, voire de simples actions corporelles à des actions complexes où plusieurs acteurs sont en jeu et qui nous feraient entrer progressivement dans la sphère du social. La détermination du nombre d'échelons nécessaires à la réalisation d'une interaction n'appartiendrait

plus alors à un schéma stéréotypé. Elle serait un problème propre à chaque interaction concrète et constituerait une part de son unicité historique » (souligné par nous-même).

L'observation de ces phénomènes peut porter sur divers objets (Bange, 1983 : 3-4) :

« [...] les événements de communication quotidiens [...] et les événements de communication dans l'exercice d'une profession [...] ou dans le cadre d'une institution (école, [...]). Dans ce dernier cas, l'intérêt peut se porter sur l'influence des réglementations institutionnelles sur le déroulement de la conversation, sur les modes d'expression spécifiques à une profession ou à une institution, sur l'importance d'un savoir d'expert ou de techniques professionnelles pour la compréhension réciproque ou la coopération entre professionnels et clients de l'institution ».

Nous avons fait quant à nous le choix de limiter notre étude au cadre de la classe, ce qui nous permettra d'illustrer ce dernier propos de Bange. L'on peut d'ores et déjà dégager ce que sont les spécificités des macrostructures en milieu guidé avant de les mettre à l'épreuve de l'analyse.

3.3.2.2. Spécificités des macrostructures en milieu guidé : mise en question du couple enseigner/apprendre

Dégager les macrostructures conversationnelles en milieu guidé revient donc en partie à relever :

1. l'impact du contexte sur la communication : n'y a-t-il qu'une compétence interactionnelle ou peut-on distinguer une sous-catégorie faite d'une compétence interactionnelle spécifique en milieu guidé ?
2. les manières de gérer la communication tant du côté de l'enseignant (schéma et stratégies facilitateurs) que de l'apprenant (stratégies premières et secondaires) et entrecroisement des deux types de stratégies.
3. la spécificité du rapport natif/non-natif et expert/non-expert dans la classe.

Il est avant tout nécessaire d'interroger le couple de base enseigner/apprendre, « qu'on ne peut considérer comme primitif et insécable » (Bange, 1994 : 205). Cette interrogation constituera, pour nous, l'occasion d'effectuer un premier bilan des objectifs, des rôles, des activités et des aspects relationnels d'une situation d'enseignement/apprentissage envisagée dans une théorie de l'action (voir tableau 19).

Tableau 19 : Enseigner/apprendre

Critères	Enseigner	Apprendre
Objectifs	Influer sur la communication en langue et la manipuler en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant Exemple de définition d'un jeu de rôle : non pas demander aux élèves de s'identifier à des personnages, mais leur demander de revêtir des rôles sociaux complémentaires → formation d'un acteur social	Élargissement des savoir-faire (de communication) : savoirs procéduraux et savoirs déclaratifs Devenir un partenaire de la communication à part entière
Rôles	Locuteur natif Enseignant Soutien à l'apprentissage	Locuteur non natif Élève Apprenant
Activités	Production d'<i>input</i> (<i>perspective</i> → métacommunicative) Évaluation ← (changement du statut du topic de la communication) ↓ Vérification d'hypothèses (activités métalinguistiques) →	Il y a apprentissage si et seulement si il y a <i>intake</i> L'<i>output</i> des apprenants est différent de l'<i>input</i> de l'enseignant ↕ Construction et test d'hypothèses Conduite plus innovante en L2 (chercher et tester de nouvelles hypothèses) et/ou confirmation et stabilisation du Plan
Aspects relationnels	<i>Comportement coopératif</i> : modulation du discours (parentage, <i>foreigner talk</i>) <i>Comportement de sanction</i> : Évaluation d'une norme formelle (surévaluation morphosyntaxique) → L'enseignant coupe la parole aux apprenants	Développement probable de stratégies offensives Menace à la face Difficultés sémantiques et pragmatique Développement probable de stratégies défensives

Outre la distinction de trois niveaux hiérarchiques, la critique de Bange sur le modèle de Kallmeyer porte, d'autre part, sur les conditions *a priori* de l'interaction. C'est sur cet aspect que nous allons maintenant nous attarder : constitution des identités et relations sociales en contexte, modalités d'interaction et réciprocité/coopération sont les points qui seront abordés dans cette dernière section.

3.3.3. Conditions *a priori* de l'interaction

Il n'y a interaction, dans la perspective actionnelle, que dans la mesure où les participants parviennent à coordonner leurs actions et à orienter leurs décisions en fonction de celles prises par le(s) co-acteur(s).

3.3.3.1. Réciprocité des perspectives, des motivations et des images

Un effort de projection est donc nécessaire pour comprendre et anticiper les réactions de l'*autre* ; cela pourra se traduire par un faisceau d'hypothèses sur l'*autre* (B) portant sur sa personnalité et son rôle, son savoir encyclopédique, son savoir-faire social (y compris sa compétence de communication), son interprétation de la situation actuelle ; de manière plus complexe encore, se greffent les hypothèses que fait B concernant A sur ces mêmes points et, de manière réciproque, sur les hypothèses que fait B sur les hypothèses de A concernant B. Ainsi la **réciprocité des perspectives** permet-elle la construction des conditions de l'intersubjectivité et représente-t-elle une des conditions nécessaires au bon fonctionnement de l'interaction :

« Cette réciprocité de perspectives accompagnée d'une hypothèse de rationalité (c'est-à-dire, rappelons-le, d'une hypothèse d'appropriation des moyens aux buts) permet à chacun, d'une part, de prévoir approximativement les actions de l'autre ou des autres et, d'autre part, d'exécuter ses propres actions sur une base approximativement prévisible par l'un ou les autres » (Bange, 1992a : 108).

Outre ce jeu de perspectives nécessaires, les partenaires de la communication doivent, toujours dans la réciprocité, reconnaître qu'ils partagent des buts interdépendants ou un but commun ; s'ils acceptent de subordonner et d'engrener leurs actions pour réaliser ensemble ces buts, la construction d'une condition instrumentale de l'interaction – la **réciprocité des motivations** – sera réalisée. La dernière condition

de l'interaction confine à la délicate question de la « figuration » ; il s'agit de la **réciprocité des images** (Bange, *id.* : 118) :

« Dans chaque interaction, chaque participant doit prendre soin de constituer son partenaire en participant digne de considération et de coopération par un travail cérémoniel, qui constitue une autre condition de possibilité (une condition sociale) de l'interaction ».

Toute interaction verbale est ainsi caractérisée par cette triple réciprocité (des perspectives, des motivations et des images) ; elle « fait l'objet d'un contrôle constant de la part des partenaires, peut y être thématifiée et négociée lorsqu'elle ne s'instaure pas spontanément » (*id.* : 119).

Coordonner les activités implique donc de les négocier (que cette négociation soit automatique et tacite ou qu'elle soit thématifiée) à différents niveaux : constitution du sens des énoncés, alternance des locuteurs, établissement des relations entre participants, construction des séquences, interprétation du contexte et des rôles, etc. La possibilité d'une telle organisation, coordonnée et négociée, des interactions repose sur le « principe de coopération » formulé par Grice (1979)¹⁴⁹.

3.3.3.2. Principe de coopération

Ce principe a été adapté par Bange (*id.* : 111) :

« Accomplis à chaque moment de la conversation à laquelle tu participes des actions verbales telles qu'elles contribuent de manière appropriée à tes yeux et aux yeux de tes partenaires à la réalisation des buts et directions que tu poursuis dans la conversation et qui passent par les actions de tes partenaires ».

L'interprétation de cette « base quasi-contractuelle », sur laquelle reposent les conversations selon le philosophe américain, ne doit cependant pas donner lieu à contresens¹⁵⁰ : coopération ne signifie ni identité des buts, ni harmonie préétablie de l'interaction, mais accord des partenaires sur les buts poursuivis et reconnaissance de

¹⁴⁹ « Que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé » (Grice, 1979 : 61).

¹⁵⁰ Selon de Salins (1992 : 186-187), un malentendu culturel autour du terme *cooperation* est à la base des interprétations erronées proposées en France sur le travail de Grice. Elle propose en conséquence la graphie « co-opération » pour rendre le sens anglais et le distinguer du « coopération » français. Nous garderons cette distinction présente à l'esprit, tout en conservant la graphie habituelle, pour des raisons de lisibilité.

l'interdépendance de ces buts. Bange (*id.* : 122) donne l'exemple de la communication entre enseignant et apprenant : les co-acteurs n'ont certes pas le même but (l'un doit enseigner, l'autre apprendre), mais ils sont réunis dans la relation didactique impliquant que chacun ne peut atteindre son but que si le partenaire atteint aussi le sien (ou, à tout le moins, que ses intérêts sont convergents).

Partant de ce principe de coopération mutuelle qui sous-tend la communication, Grice a proposé quatre maximes conversationnelles (régulatrices) ¹⁵¹ :

1. la maxime de quantité d'information selon laquelle un participant ne doit donner ni trop ni trop peu d'informations (Grice met en exergue la difficulté à cerner le moment où/les raisons pour lesquelles trop d'informations sont données) ;

2. la maxime de qualité qui repose sur une convention de véracité (« n'affirmez pas ce que vous croyez être faux » ; « n'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves ») ;

3. la maxime de relation qui impose aux participants d'être pertinents et cohérents, de parler à propos ;

4. la maxime de modalité qui impose aux participants d'être clairs, brefs et méthodiques, de s'exprimer sans ambiguïté ni obscurités.

Dans le cadre du principe de coopération, l'objectif de ces maximes est de permettre aux participants d'évaluer l'adéquation entre les moyens conversationnels mobilisés et les buts de l'énonciation. Sur cette base, Grice a mis au jour un mécanisme de double reconstruction de la signification qu'opèrent les acteurs de la communication : reconstruction de la **signification en situation** (les participants se fondent uniquement sur le contexte verbal pour saisir l'intention qu'a le locuteur de faire comprendre autre chose que ce qu'il vient de dire – sous-entendu, insinuation, etc.) au moyen de la **signification conventionnelle** (déterminée par le contexte, saisissable par les acteurs qui partagent la même expérience).

¹⁵¹ D'autres règles (esthétiques, sociales ou morales, voire de politesse) sont également mentionnées par Grice (*id.*), mais elles apparaissent secondaires dans la gestion de la communication, leur but n'étant pas l'efficacité maximale de l'échange d'informations.

De ce mécanisme d'interprétation, Grice (1975) a forgé le concept (et le modèle) de l'« *implicature* »¹⁵². Bange (*id.* : 145) en fait la description suivante :

« L'implicature consiste à mettre en relation la signification sémantique de la phrase avec le contexte pour reconstruire l'intention de communiquer du locuteur, la signification en situation de l'énoncé. Le fait de "dire", c'est-à-dire d'utiliser la langue, constitue le moyen dont L se sert pour réaliser son but qui est ici de faire reconnaître dans la situation S son intention de vouloir dire quelque chose ».

Des implicatures conversationnelles particulières peuvent apparaître, par exemple dans deux cas de figure : celui des figures de style (ironie, métaphore, litote, hyperbole), lorsque le co-acteur constate une incompatibilité entre son interprétation de la situation S et l'interprétation conventionnelle de ce que dit le locuteur ; celui des enclaves ludiques qui nécessite une modification de l'interprétation de la situation pour la rendre compatible avec le discours. Bange (1986) propose ainsi de distinguer registre sérieux et registre ludique de l'interaction et de nommer « fictionalisation » le passage d'un registre à l'autre, impliquant la construction et la négociation du (changement de) contexte par les acteurs de l'interaction.

3.3.3.3. Importance et rôle du contexte

Les travaux de Gumperz (1982), inspirés par l'analyse conversationnelle ethnométhodologique, ont permis d'approfondir et d'éclaircir certaines de ces notions. Le mécanisme de l'intercompréhension est fondé, selon lui, sur le processus d'« inférences conversationnelles »¹⁵³ qui repose non seulement sur le décodage (et la compréhension) de l'*input* verbal, mais également sur celui de l'*input* social de la conversation : cadre physique et connaissance d'arrière-plan des participants, attitudes, hypothèses sur les rôles et les statuts, les valeurs sociales associées aux messages.

¹⁵² Les maximes de Grice ont suscité de nombreuses controverses dont le compte rendu dépasse le cadre de notre travail ; nous renvoyons, par exemple, aux remarques de Wilson & Sperber (1979) les conduisant à montrer que l'ensemble des maximes de Grice peut être réduit au seul axiome de pertinence, ainsi qu'au chapitre 9 du *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique* de Moeschler & Reboul (1994) pour une discussion approfondie de la notion d'*implicature* telle que définie par Grice et reprise par le courant de la pragmatique néo-gricienne.

¹⁵³ Gumperz (1982 : 153) : « Conversational inference, as I use the term, is the situated or context-bound process of interpretation, by means of which participants in an exchange assess others' intentions, and on which they base their responses. [...] Aside from physical settings, participants' personal background knowledge and their attitudes toward each other, sociocultural assumptions concerning roles and status relationships as well as social values associated with various message components also play an important role ».

Dans cette perspective, le contexte n'est pas conçu comme un cadre préexistant, une donnée matérielle ; il est une construction interprétative des acteurs, définissant ainsi la situation en vue de la réalisation de leurs buts. Des « indicateurs de contextualisation » sont repérables à la surface du message (changement de code ou de prosodie) : « [...] les constellations de traits de surface dans la forme du message sont le moyen par lequel les locuteurs signalent et les interlocuteurs interprètent ce qu'est l'activité, comment le contenu sémantique doit être compris et comment chaque phrase est en relation avec ce qui précède et ce qui suit » (Gumperz, 1982 : 131 ; notre traduction).

Le sens des actions verbales est donc inséparable de la situation dans laquelle elles s'insèrent. « Activités et contexte se conditionnent réciproquement », souligne Bange (*id.* : 18). Ce sera le thème de la deuxième partie de notre travail.

3.4. Conclusion du chapitre 3

Quels sont les enjeux et l'impact d'une approche pragmatique des notions d'Interlangue et d'Exolingue ?

La réponse que nous apportons à cette question centrale comporte trois volets : épistémologique, méthodologique et heuristique.

Le premier volet est d'ordre épistémologique. Un constat périphérique a posé des lignes de partage similaires entre pragmatique et notion d'Interlangue : développements différenciés dans la tradition anglo-saxonne vs dans la tradition francophone et positionnement en réaction aux thèses radicales de Chomsky. Plus central a été le fait de constater la place nodale de la pragmatique : c'est, à notre sens, autour des travaux de Austin sur la notion d'*acte de langage* [*speech act*] que se sont parfaitement articulées RAL (*Interlanguage pragmatics*) et DLE (approche communicative). C'est dans la continuité de cette articulation que nous avons choisi d'adopter une approche pragmatique pour éclairer les notions (revisitées) d'Interlangue et de communication exolingue/endolingue. Écartant progressivement les orientations en pragmatique qui ne correspondaient pas directement à notre projet, nous en sommes venue à retenir une approche pluridisciplinaire (qui n'est pas, comme ce chapitre 3 tend à le montrer, synonyme d'éclectisme), permettant de conduire une analyse en termes d'actions conjointes : celle de pragmalinguistique développée par Bange (1992a).

Le deuxième volet concerne l'apport méthodologique. Le modèle hiérarchique-séquentiel tel que synthétisé par Bange permet d'appréhender micro- et macrostructures conversationnelles, niveau local et niveau global de l'(inter)action. Nous adoptons, d'une part, « l'attitude mesurée », prônée par Vion (2000 : 178), qui consiste à « concevoir la recherche structurelle comme un simple "arpentage" de l'interaction destiné à en préparer l'analyse » : la quête d'une structure rigoureuse, structurante et compatible avec l'analyse des mécanismes de la communication exolingue/endolingue, constituait effectivement l'une des motivations de ce chapitre 3 et a abouti dans et par la rencontre avec la pragmalinguistique. A ainsi été présenté le détail d'un modèle du système de prise de parole qui part des opérations de formulation des tours de parole, pose la séquence minimale comme étant composée de la paire adjacente de deux tours de parole, prend en compte les aspects rationnel et relationnel dans l'organisation

préférentielle des séquences conversationnelles et envisage enfin une organisation séquentielle de l'action (pré-séquences, séquences d'ouverture et de clôture, séquence analytique et séquences latérales) pour parvenir à la mise au jour de la macrostructure de l'interaction en faisant apparaître les relations existant entre ces séquences et le niveau englobant constitué par l'événement de communication. Cela ne peut se faire sans la prise en compte des conditions *a priori* de l'interaction : réciprocité des perspectives, des motivations et des images, principe de coopération, importance et rôle du contexte.

Le troisième volet pose que le recours à la pragmalinguistique ne se résume pas à ce préalable méthodologique. Le principe même de notre démarche d'exposition est concordant avec ce postulat : en articulant présentation "orthodoxe" du modèle de Bange et impact sur les notions d'Interlangue et de communication exolingue/endolingue en milieu guidé, nous avons souhaité d'emblée éclairer autrement les phénomènes communicatifs et métacommunicatifs jusqu'alors abordés. Diverses propositions, des lieux d'articulation et de mise en question autres ont ainsi été avancés : propositions d'un modèle pyramidal de l'action didactique, d'une typologie des stratégies de résolution des problèmes de communication et de schémas séquentiels (séquences d'élicitation) en milieu guidé ; articulation de la notion d'Interlangue et des concepts de Plan et d'Image mettant en évidence la distinction entre problèmes de planification et d'exécution, entre stratégies d'enseignant et d'apprenant, entre stratégies premières et secondaires ; importance du travail de figuration dans la communication exolingue/endolingue, *a fortiori* en milieu guidé et en milieu hétéroglotte (apprentissage du français par des apprenants chinois, en Chine), puis mise en question du couple enseigner/apprendre.

Ainsi s'est trouvé complété notre premier parcours théorique. Développer une approche pragmatique des notions d'Interlangue et d'Exolingue répond aux exigences que nous formulions en début de chapitre : doter l'analyse d'une structure cohérente, permettant d'arpenter les données sans les biaiser ; compléter la palette d'outils offerts par l'étude de la communication exolingue/endolingue par des outils pragmatiques, à même de couvrir les phénomènes centraux de métacommunication, de travail de mise en places et de figuration qui ne manqueront pas de surgir lors de l'analyse.

Conclusion de la première partie

Le recadrage de la notion d'Interlangue (conçue comme co-construction d'une compétence de communication non native) dans une dynamique de communication exolingue/endolingue s'impose donc, au terme de cette première partie.

Les deux notions-clés de cette partie, l'Interlangue (chapitre 1) et la communication exolingue/endolingue (chapitre 2) ont connu maints amendements et redéfinitions successifs dont nous avons présenté les enjeux pour aboutir à une actualisation synthétique de leurs contenus et perspectives (cf. 1.5. et 2.4.).

Inscrites dans la problématique des contacts de langue, ces notions sont parfois considérées, comme le rapporte Coste (1989 : 22), comme des « objets-tabous », des « marécages langagiers » ou encore des « bas quartiers de la communication » par « les puristes et les vrais défenseurs de la langue » :

« En tout état de cause, ces explorations aux marges et aux limites sont notoirement réservées aux aventuriers et leur intérêt scientifique passe, analogiquement à leur objet, pour marginal ».

Une des options fondamentales de ce travail est que ces deux notions se trouvent non en marge d'une discipline, mais à la jonction de problématiques croisées, permettant d'apporter, de fait, de nouveaux éclairages sur des interrogations menées en sciences du langage.

Nous avons montré, dans le chapitre 1, comment l'émergence de la notion d'Interlangue et les débats suscités croisaient des problématiques fondamentales de ces dernières décennies, s'en nourrissaient et donnaient accès de l'intérieur à des enjeux complexes.

Une même perspective peut être adoptée pour le second objet qui nous occupe et auquel le chapitre 2 a été consacré ; la notion d'Exolingue, tout en fédérant de nombreuses recherches se préoccupant de la description de ses modalités, permet en outre, à un niveau global, de décloisonner recherches sur le bilinguisme et l'acquisition, ainsi que modèles psychologiques d'apprentissage des langues (maternelle et étrangère).

Le chapitre 3 est parti du constat qu'une analyse de ces deux notions ne pouvait être effectuée, pour être méthodologiquement recevable, sans "interroger" la linguistique.

Pour des raisons épistémologiques, méthodologiques et heuristiques, c'est l'approche pragmatique, et plus particulièrement en son sein la pragmalinguistique développée par Bange (1992a), qui a répondu à cette interrogation, fournissant, en préalable méthodologique à l'analyse, une structure rigoureuse et des outils couvrant des phénomènes centraux dans l'étude tels la métacommunication, le travail de mise en places et de figuration.

Transition : Du lien entre linguistique, didactique et recherche en acquisition des langues

Les notions d'Interlangue et d'Exolingue occupent ainsi une place originale et jouent un rôle dynamique en sciences du langage : pour preuve la multiplication des études d'Interlangue et la constitution de corpus oraux mettant au jour différentes dimensions de la notion de communication exolingue/endolingue ces vingt dernières années. Toutefois, peu d'études dépassent le stade de la description pour proposer des réalisations en matière d'enseignement/apprentissage. D'où ce dessein énoncé par Cicurel (1988 : 21) :

« réfléchir à une articulation nouvelle entre la didactique et les sciences connexes en vue d'une théorisation qui ne soit pas un saut dans une discipline voisine mais qui soit à même d'ordonner les problèmes dans la spécificité du domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ».

Porquier (1986) et Coste (1992) mettent en lumière le rôle et les limites des notions d'IL et de communication exolingue/endolingue dans cette articulation entre recherche en acquisition/apprentissage des langues et didactique des langues.

Nonobstant les racines pourtant didactiques de la notion d'Interlangue, une fracture entre les préoccupations et les intérêts des linguistes et des didacticiens est nette (Porquier, *id.* : 102) :

« [...] la notion d'interlangue est, historiquement, d'origine didactique. Surgie à une période de crise de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, elle provient, initialement, d'interrogations sur l'enseignement/apprentissage *institutionnel* des langues (que signifient les erreurs des apprenants ? Comment les traiter ? Quelles progressions adopter ?) tendant à repenser des principes didactiques fondés sur une meilleure connaissance des processus d'apprentissage. Cette filiation, qui a contribué à vulgariser les recherches sur l'interlangue, l'analyse des erreurs, les stratégies d'apprentissage et de communication, et plus tard sur les échanges en classe, explique en partie le scepticisme de didacticiens ou d'enseignants vis-à-vis de travaux de nature à valoriser leur discipline, mais dont l'utilité concrète (comment

pédagogiser cela ?) reste à leurs yeux incertaine et douteuse. L'un des effets secondaires des recherches sur l'interlangue, jusqu'à leurs plus récents développements, aura été de montrer qu'une quête théorisante ne s'accommode pas facilement d'applications pratiques. Les uns cherchent à comprendre comment ça marche, les autres veulent savoir à quoi ça sert. Dans ce domaine, qui traite au fond du langage et de communication, on rencontre bien des dialogues de sourds ».

Si, en ce qui concerne la notion d'Interlangue, l'articulation semble difficile, la notion de communication exolingue/endolingue semble davantage porteuse. C'est ce que Coste (1992 : 325) met en évidence dans les lignes suivantes :

« La marque commune la plus forte dans ces divers déplacements qui tendent à réduire la distance initialement établie entre RAL et DLE, c'est l'attention portée au caractère dissymétrique des échanges exolingues et à ce que peut entraîner de spécifique cette situation de fait, dont on s'étonne qu'elle n'ait pas été plus tôt une des focalisations majeures en DLE et RAL. Tout ce qu'on range sous des appellations génériques comme celles de stratégies de réparation, de reformulation, d'évitement, mais aussi tout ce qui relève de notions comme celle de contrat didactique, appartient à cet ensemble que l'on cherche à qualifier ici ».

Les deuxième et troisième parties de notre travail sont orientées vers la création de cette articulation forte. Dans la deuxième partie, nous présenterons le détail des trois situations/contextes de classe et du recueil de corpus qui rendent possible et conditionnent une telle entreprise. Dans la troisième partie ensuite, nous mènerons à bien l'objectif descriptif de la recherche : en réalisant des analyses (comparatives) de détail, nous viserons à dégager la spécificité de la gestion de l'asymétrie/la symétrie et de la co-construction des compétences dans les contextes observés.

L'un de nos soucis majeurs, au fil des trois chapitres de cette première partie qui s'achève, a été de consolider la nécessaire passerelle entre linguistique, recherche en acquisition des langues et didactique des langues. L'activité de simulation, conçue comme outil de recherche **et** comme outil didactique, permet précisément d'articuler ces terrains d'investigation linguistique, acquisitionnel et didactique : elle sera, pour cette raison, centrale dans le chapitre 4 qui ouvre notre deuxième partie.

Deuxième partie :
Interrelations entre
situations/contextes/
activités et recueil de
corpus

Introduction de la deuxième partie

D'emblée, nous avons choisi d'effectuer notre étude sur le terrain de la didactique, pour les raisons universitaires et professionnelles évoquées en introduction. Au fil de la première partie de notre étude, nous avons tenté de mettre en évidence les éclairages successifs que jetaient sur ce terrain les notions d'Interlangue, de communication exolingue/endolingue et la perspective pragmatique par laquelle nous avons décidé d'approcher ces notions : l'importance du contexte et d'un « contrat didactique » défini en contexte, l'impact des stratégies et des normes, des activités métalinguistiques et métacommunicatives, de la mise en scène d'un événement de communication et du travail de figuration sont quelques-unes des dominantes qui ressortent de ce parcours. Bien que productif, ce passage obligé qu'est la recension des travaux antérieurs présente néanmoins un inconvénient majeur que nous avons déjà souligné : l'impossibilité, pour ne pas alourdir l'exposé, de présenter le détail des situations et activités à la base des études citées et, en conséquence, l'évocation d'une générique "classe de langue" ou d'un "milieu guidé" formant dichotomie avec le "milieu non guidé".

Commode pour la première partie, ce choix d'exposition généralisant aura, à tout le moins, eu le mérite de nous inciter à préciser la manière dont nous comprenons et utilisons des termes clés tels que *situation*, *contexte*, *milieux guidé/non guidé* et *homoglotte/hétéroglotte* : c'est ce que nous ferons en début du chapitre 4 qui sera ensuite consacré à la présentation des trois situations retenues pour le recueil de corpus ; sera également justifié dans ce chapitre le choix de la technique particulière de simulation, une activité communicative mise en place selon des dispositions différentes dans ces trois situations. Au chapitre 5, le profil des apprenants mobilisés dans l'étude sera présenté de manière exhaustive, avec un recours à l'outil statistique : ce choix méthodologique (établir le détail des profils d'apprenants plutôt que de comparer systématiquement, par exemple, systèmes linguistique et culturel français et chinois) s'inscrit dans la continuité des positions posées dans la première partie et permet, à notre sens, d'articuler situation et contexte. Enfin, au chapitre 6, les modalités de recueil du corpus et de sa transcription seront détaillées, d'une étude exploratoire autour d'une simulation globale réalisée en Chine au recueil définitif du corpus.

Chapitre 4. Interrelations entre situation et activité : l'activité de simulation dans trois situations d'enseignement/apprentissage

Plusieurs points forts ont été soulignés dans la première partie. On retiendra notamment :

1. La nécessité d'étudier l'Interlangue en contexte (voir 1.4.3.2. et 1.5.) ;
2. l'intérêt que représente le contexte d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité (voir 1.4.3.2.) ;
3. l'impact du contexte sur la mise en places et la négociation interactive des rôles (voir 2.2.2.2.) ;
4. l'éclairage qu'est susceptible d'apporter l'étude comparée de situations de communication exolingue et endolingue, l'observation et l'analyse de la communication endolingue devant permettre de faire saillir des traits de la communication exolingue (voir 2.2.2.4.) ;
5. la construction interprétative du contexte que réalisent les acteurs de la communication, (re)définissant la situation en vue de la réalisation de leurs buts (voir 3.3.3.3.) ;
6. l'interrelation entre activité et contexte (voir 3.3.3.3.).

C'est sur cette base que nous avons défini et choisi les situations qui fondent le corpus et qui se prêtent à la comparaison¹⁵⁴ :

- a. situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (en Chine),

¹⁵⁴ Pour assurer une comparabilité maximale, d'autres pôles de comparaison auraient sans doute pu être mis en place, en France : situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (par un public d'apprenants chinois), voire situation d'enseignement/apprentissage du français langue maternelle. Partant du principe méthodologique que les classes observées ne devaient pas être celles de l'enseignant-chercheur, il nous a été nécessaire de convaincre des enseignants de participer au projet de recherche : autant les bonnes volontés ont été nombreuses en Chine, autant, en France, les volontaires étaient-ils eux-mêmes majoritairement enseignants-chercheurs, cette réalité limitant, de fait, les possibilités de recueil d'autres corpus. Il n'est cependant pas exclu que nous complétions par la suite le présent dispositif par de telles analyses de corpus réalisés en milieu homoglotte.

b. situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère sur objectifs de spécialité (en Chine),

c. situation d'enseignement/apprentissage du français langue maternelle sur objectifs de spécialité (en France).

Avant de les présenter, il n'est pas superflu de faire une mise au point terminologique sur les termes que nous emploierons par la suite pour désigner les différentes facettes du terrain de l'étude.

4.1. Clarification terminologique : la description du terrain d'étude

La question de la description du terrain survient à un carrefour de la thèse : après la phase d'exploration théorique en amont et avant la phase d'extraction et d'analyse en aval. La préparation de ce terrain doit être minutieuse, comme le rappelle Mondada (1998 : 48) :

« La préparation du terrain est [...] orientée autant vers le travail de recueil qui y sera effectué que vers l'exportation des objets, matériaux, données de l'espace du terrain vers un autre espace, celui du laboratoire, de la table de travail, de l'ordinateur, des écrits des chercheurs ».

L'une des phases de préparation consiste à notre sens en une clarification terminologique des termes utilisés pour décrire le terrain : quelle(s) différence(s) y a-t-il entre une *situation* et un *contexte* ? Comment décrire situations et contextes : en termes de *milieu* ou de *domaine*, *guidé/non guidé*, *homoglotte/alloglotte/hétéroglotte* ? En débrouillant cet écheveau, nous en arriverons à une clarification des termes relatifs cette fois à la langue (maternelle/étrangère, première/seconde, source/cible), à la désignation des acteurs de la communication puis au problème (tant méthodologique que terminologique) de la tâche dans une étude sur l'Interlangue.

4.1.1. Clarification terminologique : désigner le terrain

La première question terminologique à résoudre est la distinction entre **situation** et **contexte**.

On peut remarquer, à la suite de Vion (2000 : 101) que c'est « la notion de situation qui, dans un premier temps, a permis à la sociolinguistique ou à l'ethnographie de la communication d'asseoir la réflexion » (modèle SPEAKING¹⁵⁵ de Hymes, qui recense les paramètres constitutifs de l'échange communicatif ; définition de la situation par les acteurs de la communication lors d'une « mise en scène » interactionnelle selon Goffman, 1973). D'où deux points de vue à articuler pour décrire une situation (*id.* : 105) :

1. la situation comme résultat de rapports sociaux antérieurs, comme une *donnée*,
2. la situation comme un produit de l'activité des sujets, comme une *construction*.

La première définition s'inscrit dans la continuité des propositions de Germain (1973), s'intéressant à la notion de situation en linguistique et la définissant de la manière suivante (*id.* : 26) : « Par situation, nous entendons ici l'ensemble des faits connus par le locuteur et par l'auditeur au moment où l'acte de parole a lieu ». C'est dans ce sens également que nous emploierons ce terme : la situation préexiste, dans cette perspective, à l'interaction.

La seconde définition se rapporte à ce que d'autres auteurs nomment *contexte* (Gajo, Koch & Mondada, 1996 : 68) : « le contexte, au contraire, est établi dynamiquement par les activités des participants, qui s'orientent vers tel ou tel aspect et le rendent ainsi pertinent. Ainsi le contexte ne préexiste pas à l'interaction, il se construit avec et par elle ». Nous suivrons ces auteurs tant dans leur choix terminologique que dans leur définition notionnelle.

Ce double choix est cohérent avec celui qu'opère Bange (1992a : 18) dans son modèle de pragmalinguistique :

« Dans une conception classique, la situation existe indépendamment de et antérieurement aux activités qui se déroulent “dans ce cadre” [...]. Le contexte n'est pas une donnée matérielle, mais une production des acteurs eux-mêmes, une construction interprétative par laquelle les acteurs définissent la situation en vue de la réalisation de buts pratiques ».

¹⁵⁵ *Setting* (les cadres, physique – temps et lieu – et psychologique), *Participants* (les participants, locuteur, auditeur, destinataire(s) ou non, membres présents et participants d'une façon ou d'une autre au déroulement de l'action), *Ends* (les finalités, buts et résultats de l'activité de communication), *Acts* (les actes, contenu et forme du message), *Key* (la tonalité, canal et formes du discours), *Instrumentalities* (les instruments, canaux de communication et codes qui leur correspondent), *Norms* (les normes d'interaction et d'interprétation), *Genre* (le genre, type d'activité du langage), in Hymes, 1991.

Une fois posée cette distinction entre situation et contexte, il nous reste à examiner les conditions d'exposition à la langue, facteur essentiel de l'apprentissage : c'est ce qu'il est convenu d'appeler le "**milieu**" (ou "**domaine**"¹⁵⁶) et ses caractérisations dichotomiques **guidé/non guidé (ou institutionnel/naturel), homoglotte/alloglotte/hétéroglotte**. Porquier (1974 : 13-14) précise ainsi les termes de la première de ces dichotomies :

« L'exposition est fournie par le milieu. La diversité des situations d'apprentissage peut *grosso modo* se réduire à la distinction [...] entre l'apprentissage institutionnel – guidé par un programme, une progression, une méthode, des procédures préétablies d'enseignement et d'évaluation – et l'apprentissage naturel, cette dernière appellation recouvrant cependant une extrême variété de situations et de conditions psychologiques et sociologiques ».

Bien que la dichotomie ait été mise en question (Trévisse, 1992a, souligne par exemple qu'il y a d'une manière ou d'une autre "guidage" dans les deux types de situations), elle nous semble opératoire pour décrire *a priori* une situation, sans ambiguïté possible¹⁵⁷.

Une autre manière (complémentaire) de caractériser le milieu (ou *environnement*, selon Porquier, 1994)) est de prendre en compte la dynamique entre « l'apprentissage d'une langue » et « l'environnement linguistique » (Porquier, 1995) : le milieu est homoglotte quand l'apprentissage d'une langue se fait dans l'environnement linguistique de cette langue (c'est le cas, dans notre corpus, de la situation d'enseignement/apprentissage du français langue maternelle, par des apprenants français, en France) et hétéroglotte¹⁵⁸ lorsque l'apprentissage d'une langue se fait hors de son environnement linguistique (c'est le cas, dans notre corpus, de la situation d'enseignement/apprentissage du FLE par des apprenants chinois, en Chine).

¹⁵⁶ Le terme *domaine* est parfois utilisé en lieu et place de *milieu*, par exemple par Gajo, Koch & Mondada (1996 : 67) qui évoquent les « domaines scolaire vs non scolaire » et Gajo (2000) discutant de la pertinence d'évoquer des domaines vs des contextes homoglotte et hétéroglotte.

¹⁵⁷ Nous parlerons ainsi de *milieu guidé* ou de *situation d'enseignement/apprentissage*, suivant en cela Pendanx (1998) qui la décrit en soulignant l'articulation entre les activités langagières mises en place par l'enseignant, réalisées dans une situation d'enseignement et la mise en œuvre de stratégies par l'apprenant dans un but d'apprentissage.

¹⁵⁸ Porquier (1995 : 96) apporte les précisions terminologiques et épistémologiques suivantes : « Dans la dichotomie *contexte homoglotte/contexte alloglotte*, proposée dans son ouvrage, L. Dabène (communication personnelle) préfère désormais remplacer *alloglotte* par *hétéroglotte* pour désigner l'apprentissage d'une langue dans un contexte linguistique autre que celui de cette langue. Dans le souci d'éviter des confusions terminologiques (*alloglotte* étant souvent utilisé pour désigner le locuteur non natif lors d'une interaction entre natif et non natif dans la langue du natif) ».

Au terme de ce premier parcours terminologique, le terrain que nous allons arpenter en milieu guidé peut ainsi être décrit : il s'agit de trois situations d'enseignement/apprentissage, dont deux sont en milieu hétéroglotte (apprentissage du français par des apprenants chinois en Chine) et l'une est en milieu homoglotte (apprentissage du français par des apprenants français en France). Ce qui nous intéressera lors de l'analyse sera d'observer et de comparer les modalités de co-construction du contexte que vont opérer les acteurs de la communication au sein de chacune de ces situations.

Un autre point qui nécessite clarification terminologique concerne la désignation de la langue.

4.1.2. Clarification terminologique : désigner la langue

La position de Matthey (1996 : 1) révèle l'éclectisme des dénominations possibles : elle adopte la dénomination *langue cible* comme hyperonyme de « langue seconde, deuxième langue, langue étrangère et langue non maternelle ».

Dabène L. (1994) propose des « repères sociolinguistiques » efficaces pour s'orienter dans cette diversité. Elle critique le principe de numérotation (deuxième langue, L2, etc.) pour son ambiguïté, accrue du fait de la désignation adoptée dans le système éducatif français (LV1 étant la première langue apprise au collège, LV2 la deuxième, etc.). En outre, l'appellation *langue seconde* semble désormais référer de manière privilégiée à cette réalité que Cuq (1991 : 89) présente ainsi :

« Parler de langue seconde, c'est implicitement faire référence à la présence d'au moins une autre langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant et admettre que cette langue, qu'on appelle classiquement "langue maternelle", occupe la première place. Mais c'est également reconnaître à la langue seconde une place privilégiée par rapport à toutes les autres langues avec lesquelles l'apprenant pourrait se trouver en contact et qu'on nomme "langues étrangères" ».

« Langue non maternelle », ensuite, s'oppose à « langue maternelle », appellation recouvrant une « constellation de notions » et, de fait, délicate d'emploi.

« Langue cible » (ainsi que son opposé « langue source »), fréquemment utilisé dans les analyses de linguistique contrastive, « ne désigne généralement dans cette

perspective qu'une entité abstraite, décrite par les linguistes, et non l'ensemble des compétences réelles des sujets » (Dabène L., *id.* : 16).

À la suite de Dabène L., nous en venons à retenir l'appellation *langue étrangère*, dotée de la définition suivante (*id.* : 29) :

« On peut donc appeler langue étrangère la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les Institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre. Une telle définition, essentiellement fondée sur le statut de l'objet considéré, peut correspondre, en fait, à des situations d'enseignement/apprentissage fortement diversifiées et qui entraîneront des implications didactiques différentes ».

Parmi les cas principaux, Dabène L. note celui où la langue étrangère n'est parlée, sur le territoire où elle est enseignée à ce titre, que par un nombre non significatif de locuteurs natifs et cite l'exemple du français dans les pays d'Asie.

Trévisse (1992b : 89-90), partant d'une réflexion sur l'objet de connaissance que constitue une langue seconde, légitime, dans une autre perspective, une semblable position :

« Il est sain de qualifier celle-ci d'«étrangère», tant il est vrai qu'elle reste étrangère au sujet, et qu'il lui reste étranger longtemps (voire toujours), et que les rapports intriqués entre cognition et langage continuent également longtemps de passer par le système symbolique de la langue dite «maternelle» ».

Les degrés dans la *xénité* (Weinrich, 1989¹⁵⁹, cité par Dabène L., 1994), résultante de plusieurs sortes de distance (matérielle/géographique, culturelle et linguistique), semblent faire écho à cette seconde proposition.

Nous adoptons ainsi ce terme de *langue étrangère* pour désigner la langue qu'apprennent (et que parlent dans la classe) les apprenants chinois de notre corpus, en Chine (cette appellation générique est recevable pour les deux situations de notre corpus, la deuxième situation pouvant être qualifiée de manière plus précise, ce que nous ferons dans la suite de notre exposé). Le degré dans la *xénité* (tant dans la distance matérielle, culturelle que linguistique) est ici, *a priori*, des plus hauts.

¹⁵⁹ Weinrich H., 1989, « Les langues, les différences », *Le Français dans le Monde*, n° 228.

Le terme le plus à même de former couple avec celui de *langue étrangère* est, toujours selon Dabène L. (*id.* : 39), celui de *langue maternelle*, « le couple conceptuel sur lequel s’est construit en grande partie l’édifice de la didactique [...] ». Elle distingue trois critères pertinents¹⁶⁰ pour cerner cet objet composite qu’est la langue maternelle d’un apprenant : le parler vernaculaire, la langue de référence et la langue d’appartenance.

Le parler vernaculaire est celui qui « s’insère en tant que conduite verbale dans un ensemble de pratiques interactionnelles plus larges englobant la proxémie, la mimogestualité, les rituels de prise de parole, etc., qui constituent en fait l’univers communicatif du sujet » (*id.* : 20).

La langue de référence caractérise la langue qui, en contexte d’enseignement/apprentissage, « inculquée par l’école sous son aspect le plus normé, c’est-à-dire l’écrit, constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs ». Dabène L. (*id.* : 22) remarque qu’en situation monolingue, la distinction entre parler vernaculaire et langue de référence est moins visible (tous deux représentant des réalisations dialectales) et peut être représentée sous forme de continuum, « la langue de référence représentant la norme standard seule légitimée par la société »¹⁶¹.

La langue d’appartenance enfin (nationale, religieuse ou ethnique) désigne « la langue envers laquelle le sujet fait acte d’allégeance et qu’il considère comme définissant son appartenance communautaire » (*id.* : 24).

Nous adoptons alors ce terme de *langue maternelle*, recouvrant une « constellation de notions » (relevant des trois domaines fondamentaux que sont celui du *parler*, celui

¹⁶⁰ Dabène (1994) met au jour, dans un premier temps, cinq critères discutables parfois avancés pour attribuer à une langue le qualificatif de “maternelle” : la langue maternelle est la langue de la mère (un critère remis en cause par l’observation d’autres pays) ; la langue maternelle est la première acquise (d’où l’expression de “locuteur natif”) ; la langue maternelle est la langue la mieux connue : cette antériorité implique un “niveau supérieur de compétence”, à l’aune duquel l’évaluation des connaissances acquises dans l’apprentissage d’une langue non maternelle sera effectuée ; la langue maternelle est la langue acquise “naturellement” ; la langue maternelle est celle dans laquelle s’est organisée la fonction langagière elle-même.

¹⁶¹ Blanche-Benvéniste (1983) distingue également ces deux pôles et propose la dénomination suivante : “langue de tous les jours” vs “langue du dimanche”. Gadet effectue une semblable distinction qui l’incite à proposer l’expression **français ordinaire** (1997 : V) : « “Français ordinaire” doit être compris par référence à ce quoi on peut l’opposer. Ce n’est bien sûr pas le français soutenu, ni recherché, ni littéraire, ni normé. Mais ce n’est pas non plus (pas seulement) le français oral ou parlé, puisqu’il peut s’écrire. Ce n’est pas seulement le français populaire, ou du moins c’est ce dernier dans la mesure où il manifeste des traits communs avec d’autres usages non standard du français. C’est donc surtout le français familier, celui dont chacun est porteur dans son fonctionnement quotidien, dans le minimum de surveillance sociale : la langue de tous les jours ». Enfin, pour clore cette rapide revue des termes consacrés, l’expression **français standard** apparaît d’emblée connotée : faisant implicitement référence à une compétence discursive du locuteur – faire appel à la variation selon les situations de parole –, elle semble impliquer des évaluations hiérarchiques et renvoyer à la notion de norme.

de la langue *revendiquée* et celui de la langue *décrite*) pour désigner la langue qu'apprennent (et que parlent dans la classe et hors de la classe) les apprenants français de notre corpus, en France. Le continuum entre parler vernaculaire et langue de référence, autrement dit le rapport à la norme standard, sera au cœur de nos préoccupations (et constituera l'un objet du chapitre 9).

La distinction entre langue étrangère et langue maternelle convient ainsi parfaitement à la description et à la comparaison des situations d'enseignement/apprentissage qui nous intéressent, dans la mesure où, comme le synthétise Porquier (1994 : 161) : « elle caractérise la (une) langue à la fois par rapport à un locuteur-apprenant et par rapport à un contexte d'apprentissage : on est locuteur natif ou non natif d'une langue qu'on étudie ou qu'on utilise comme langue “maternelle” ou “étrangère” ».

Cela posé, on ne peut ensuite faire l'économie d'une réflexion, déjà largement amorcée au chapitre précédent, sur la désignation des acteurs de la communication.

4.1.3. Clarification terminologique : désigner les acteurs de la communication

Si une situation d'enseignement/apprentissage détermine bien *a priori* les statuts des participants (élève/maître), les rôles et places sont ratifiés et/ou négociés en contexte. Un “feuilleté d'images”¹⁶², qui se répètent, est ainsi dessiné :

- participant ou acteur de la communication ;
- locuteur / interlocuteur (allocutaire, auditeur)¹⁶³ ;
- locuteur non natif (alloglotte)¹⁶⁴/ locuteur natif¹⁶⁵ (doublé du raccourci suivant : non-natif / natif) ;

¹⁶² Au sens de Goffman pour qui la communication est assimilable au jeu théâtral et implique une « mise en scène » par laquelle les sujets font circuler des images d'eux-mêmes, la réciprocité des images ainsi construites constituant une condition *a priori* de l'interaction (voir 3.2.3. et 3.3.3.1.).

¹⁶³ Pour Dubois *et al.* (2001 : 289), « le locuteur est le sujet parlant [un être humain capable de langage et possédant une compétence linguistique qui est la grammaire de sa langue (*id.*, 457)] qui produit des énoncés, par opposition à celui qui les reçoit et y répond ».

- expert / non-expert ;
- candidat-apprenant / informateur ;
- apprenant / enseignant.

Ces désignations sont « lourdes de sens », mettent en garde Mondada & Py (1995 : 383) : « elles sélectionnent dans une situation des traits qu'elles rendent automatiquement pertinents pour sa compréhension [...]. Le problème pour celui qui analyse la situation d'interlocution est donc de décider pour quelle description catégorielle il optera [...] ».

C'est effectivement un problème que nous rencontrerons lors de l'analyse : nous adoptons une position subjective en la matière, qui consiste à faire un choix au cas par cas, selon les contextes et les co-constructions successivement opérées du contexte, parmi ce feuilleté d'images.

Enfin se pose le problème, tant méthodologique que terminologique, des tâches et de leur évaluation dans une étude de l'Interlangue.

4.1.4. Clarifications méthodologique et terminologique : le problème des tâches dans l'étude de l'Interlangue¹⁶⁶

Comment sélectionner une tâche pour le recueil de corpus, réalisable dans les trois situations d'enseignement/apprentissage retenues et répondant à nos objectifs de recherche ? Pour répondre à cette question méthodologique fondamentale, il est nécessaire de procéder en deux temps : une orientation et une sélection dans l'ensemble des tâches et des activités existantes (sans pour cela en dresser une typologie exhaustive) ; une clarification terminologique autour de quatre activités dont on ne discerne pas toujours clairement les spécificités : étude de cas, jeu de rôle, simulation et simulation globale.

¹⁶⁴ Mondada & Py (1995 : 382) choisissent ainsi d'utiliser le terme *alloglotte* comme « hyperonyme renvoyant au locuteur catégorisé génériquement comme appartenant à une communauté langagière autre ».

¹⁶⁵ Dubois *et al.* (2001 : 289) caractérisent le locuteur natif comme « le sujet parlant sa langue maternelle, considéré comme ayant intériorisé les règles de grammaire de sa langue, c'est-à-dire pouvant formuler sur les énoncés émis des jugements de grammaticalité, de synonymie et de paraphrase [...] ».

¹⁶⁶ Pour paraphraser le titre de l'article de Frauenfelder & Porquier (1980) : « Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant », dont s'inspirent en grande partie les réflexions qui suivent.

Une clarification terminologique initiale s'impose autour des termes *tâche* et *activité*. C'est ce qu'opèrent nettement Frauenfelder & Porquier (1980 : 64) en posant que :

« Toute tâche consiste en principe en une activité langagière guidée par une consigne à partir d'un apport dans des conditions spécifiées par la procédure. Toute tâche peut donc être caractérisée par plusieurs composantes : 1. Ce que fait le sujet : l'*activité* qui lui est demandée ; 2. Dans quelles conditions : la "*procédure*" [les conditions dans lesquelles l'activité se déroule – le contexte de l'interaction, le lieu, les participants et leurs caractéristiques] ; 3. Ce qui lui est fourni : un (des) *apport(s)* et une (des) *consigne(s)* ».

Une des typologies possibles des tâches comporte alors quatre catégories (*id.* : 67) : tâches de manipulation de formes ou d'énoncés, tâches consistant à fournir un « équivalent », tâches de production/expression guidée ou semi-libre et tâches intuitionnelles ou métalinguistiques. Eu égard à nos objectifs de recherche – observer et comparer la gestion de la communication exolingue/endolingue dans différentes situations d'enseignement/apprentissage afin de mettre au jour les négociations et co-construction des compétences de communication –, le troisième type de **tâche de production/expression libre** est le plus adéquat : il s'agit alors de proposer aux sujets de l'étude une activité langagière guidée, les incitant à activer des connaissances déjà là et à les organiser de manière inédite.

En croisant les typologies, l'on peut affiner la description de ce type d'activités : elles s'apparentent à ce que Boekaerts (1981) nomme *transfert d'apprentissage* ou *résolution de problèmes*. Elle y distingue les *activités de prise de décision orale* (discussions et débats) et les *réalisations* dont font partie les « méthodes dramatiques » (jeu de rôle et simulation)¹⁶⁷. C'est vers ce dernier type de tâche que le parcours théorique effectué en première partie nous incite à nous tourner : elles exemplifient les principes de l'approche communicative (nous allons y revenir dans les prochains paragraphes) – l'orientation de DLE qui a coïncidé avec RLA (étude sur l'Interlangue) et linguistique (pragmatique) dans les années soixante-dix. L'idée est d'amener les apprenants à des expériences "authentiques" d'utilisation de la langue en tant que

¹⁶⁷ L'on pourra également consulter le n° spécial Recherches et applications de *Le Français dans le Monde* (1999), *Apprendre les langues étrangères autrement*, coordonné par J.-M. Caré. Outre les différentes facettes des simulations globales, les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie (selon Dufeu), les principes de la suggestopédie et de la programmation neuro-linguistique y sont, entre autres, présentés. Par ailleurs, nous avons fait le choix de centrer d'emblée notre présentation sur les activités de simulation et de ne pas nous attarder sur la théorie des jeux (ce qui aurait dépassé le cadre de notre étude) ; sur ce sujet, voir, par exemple, Caillois (1958) et Huizinga (1951).

moyen de communication. Dans ces conditions, rappelle Springer (1996 : 163), « la mise en scène de la communication » ne peut s'appuyer que sur deux moyens :

« Le premier concerne l'usage de documents authentiques répondant aux intérêts des apprenants. Le deuxième vise à simuler et à stimuler la communication ordinaire par des jeux de rôles ou toute autre activité communicative, par des scènes naturelles issues des médias et par une communication naturelle en classe de langues ».

La **simulation** est ainsi l'activité que nous retenons pour le recueil de corpus dans la mesure où elle peut être à la fois **activité d'enseignement/apprentissage** mise en place dans les trois situations choisies (selon des modalités et des objectifs différents comme nous le détaillerons dans la suite de ce présent chapitre) **et outil de recherche**, favorisant la collecte d'échantillons de communication exolingue/endolingue, dynamisant les questions de métacommunication – car les “règles de double énonciation” y sont explicitées – et de figuration – au “feuilleté d'images” précédemment décrit s'ajoutent les rôles que les participants de la communication vont tenir dans la simulation.

Passer brièvement en revue les quatre types d'activités que l'on regroupe derrière le terme de *simulation* – étude de cas, jeu de rôle, simulation et simulation globale –, utilisé de fait parfois comme hyperonyme, va nous permettre de baliser la comparaison des pratiques effectives dans les trois situations étudiées.

L'étude de cas est une activité élaborée par la *Business School* de Harvard, vers 1914, aux États-Unis, permettant d'appliquer des connaissances théoriques à un cas particulier en utilisant la participation de chaque membre d'un groupe : il s'agit d'un matériau assez élaboré dans les détails pour l'entraînement d'un groupe à cette activité complexe qu'est la résolution de problème. Une activité d'étude de cas comporte généralement quatre phases : analyser la situation ; rechercher les vrais enjeux ; imaginer des solutions optimales ; ébaucher les actions à entreprendre. Il n'y a pas de corrigé-type : une discussion sur les effets des solutions choisies fait office d'évaluation. « Elle peut être un préalable au jeu de rôle en tant que prérequis, mais ne peut en aucun cas se substituer à lui », précisent Proust & Posse (1991 : 77) : c'est la raison pour laquelle nous l'évoquons dans cette étape de clarification terminologique, mais n'y reviendrons pas par la suite, à la différence du jeu de rôle.

Le jeu de rôle peut être défini de la manière suivante (*id.* : 95) :

« [c'est] une technique pédagogique d'apprentissage des habiletés relationnelles ; elle appartient à la famille des simulations et consiste pour un formateur à faire reproduire, en salle, une situation vraisemblable de face à face en partie imprévisible – entretien ou réunion – durant laquelle les personnes jouent un rôle plus ou moins prédéterminé en inventant le dialogue à partir d'un canevas ou d'éléments de scénario ».

Un jeu de rôle comprend souvent trois phases (Tabensky, 1997) : mise en train ou échauffement, jeu ou action, retour au groupe ou synthèse. L'évaluation du jeu de rôle est effectuée sous forme d'un dialogue commenté en groupe qui permet une analyse des conduites en terme de stratégies.

À la différence du jeu de rôle, plutôt destiné à un public de non-natifs et de non-experts, la **simulation** s'oriente vers la vie professionnelle (Proust & Posse, *id.* : 77) :

« On appelle simulation en pédagogie tout dispositif structuré simple ou complexe, construit par un formateur, dont la fonction est de reproduire, en salle ou de manière portable, une situation (ou un ensemble structuré de situations) semblable à celle que devra affronter un apprenant après sa formation [...] ».

Tout comme les jeux d'entreprise, son origine remonterait à 1811 avec l'élaboration par le Prussien von Reisweitz de l'ancêtre de ce qui deviendra les *kriegspiel* des écoles militaires : la mise au point d'une maquette et d'une règle du jeu permettant de simuler une bataille.

Une simulation, en milieu guidé, comporte trois phases (Jones, 1982/1992) : le *briefing* qui consiste à expliquer ce qu'est une simulation ; l'action ; le *debriefing* qui est un commentaire en groupe sur les productions, analysées à différents niveaux.

Enfin, à plus grande échelle, l'on trouve les **simulations globales**, élaborées par le BELC (Bureau d'études pour la langue et la civilisation françaises à l'étranger) dans les années soixante-dix. L'objectif de ces simulations globales est l'autonomie de l'apprenant dans différentes situations de communication. Tout en reconnaissant la parenté entre jeu de rôle et simulation globale, Yaiche (1996 : 24) précise que les simulations offrent « l'avantage de passer par le fondement de l'écrit, de faire préparer les jeux de rôle éventuels par une série d'activités écrites permettant de donner une épaisseur et une mémoire aux personnages et aux situations ».

Un tel événement est structuré en quatre grandes phases : l'établissement de l'environnement et du décor ; l'établissement des identités fictives ; les interactions ordinaires et une phase écrite, consignant les événements.

La question de l'**évaluation** de telles activités communicatives se pose. Nous aborderons cette question sous deux angles complémentaires : l'évaluation de la compétence de communication et l'évaluation de l'activité de simulation.

Springer (1999 : 1) établit un nécessaire bilan de l'évaluation interactionnelle de la compétence de communication devant « permettre de mettre en évidence les stratégies mises en œuvre par un candidat, dans une situation de communication particulière, avec une visée communicationnelle spécifique, pour résoudre certaines contraintes et aboutir au but fixé ».

Il note le tournant qu'a représenté, dans ce domaine également, l'approche communicative : jusqu'alors, l'évaluation de la compétence d'un apprenant de FLE était effectuée en référence à la maîtrise idéalisée de la langue, celle d'un locuteur natif dit *educated native speaker*. Avec la création du *Niveau-seuil* (1972), différents niveaux fonctionnels intermédiaires de compétence ont été esquissés. L'évaluation fonctionnelle de la compétence en langue étrangère a alors pu être représentée sous forme d'échelle de performance, une modélisation allant d'une absence de compétence en langue étrangère à une maîtrise "totale". Cette entreprise taxinomique repose sur deux types de description : une description fonctionnelle (des savoir-faire langagiers dans des contextes communicatifs correspondants) et une description linguistique (les outils linguistiques supposés maîtrisés à un niveau donné). Pour surmonter les inconvénients de ce type de modélisation (mise en évidence des erreurs caractéristiques, présentation des contenus linguistiques du plus simple au plus complexe, référence aux calques de la langue maternelle, etc.), Springer (*id.* : 11) propose de définir un cadre d'évaluation pragmatique des compétences de communication, constitué d'un ensemble de règles spécifiques :

1. règles d'ordre logico-discursif : représentées par la composante discursive, qui se caractérise par le choix d'un schéma discursif et un système d'organisation textuelle assurant la cohérence de la présentation du contenu thématique ;

2. règles d'ordre interactionnel : représentées par la composante conversationnelle, qui se caractérise par des critères d'implication, de rôle, de gestion des échanges, de gestion des tours de parole, etc. ;

3. règles d'ordre métacognitif-acquisitionnel : représentées par la composante stratégique, qui relève des stratégies d'acquisition et des stratégies de communication ;

4. règles d'ordre social et culturel : représentées par la compétence sociolinguistique et socioculturelle, qui se caractérise par des critères de choix de registre, d'adaptation aux divers rituels, d'adaptation aux diverses conventions sociales et professionnelles.

Springer (*ibid.*) insiste sur le fait que « les traces de ces règles pragmatiques sont accessibles au travers de choix linguistiques et d'attitudes générales que le locuteur réalise dans le cadre des interactions ». C'est ce que nous aurons l'occasion d'observer lors de l'analyse de notre propre corpus (chapitres 7, 8 et 9).

Ce cadre d'évaluation pragmatique est celui que revendiquent les partisans des activités de simulation. Yaiche (1996 : 169) pose, de surcroît, clairement la nécessité de l'établissement d'un « contrat de classe » (sur lequel nous reviendrons au chapitre 10) :

« Tout est question de contrat de classe passé avec un apprenant qui doit savoir quand, comment, pourquoi et sur quels types d'exercices et de capacités l'on va évaluer ses productions. À partir du moment où l'enseignant a clarifié les conditions de l'évaluation – la sienne ou celle du groupe ou du voisin – évaluer dans le cadre d'une simulation globale ne pose pas plus de problèmes que d'évaluer dans un cadre habituel à l'enseignant ».

Ainsi trois types de simulation sont-ils susceptibles d'être réalisés : nous examinerons, dans ce qui va suivre, quel type chacune des trois situations d'enseignement/apprentissage s'est approprié avant d'évoquer au chapitre 6 l'activité que nous avons mise au point pour le recueil de corpus.

Cette nécessaire clarification terminologique effectuée, nous sommes maintenant en mesure de commencer à arpenter notre terrain d'étude. La démarche d'exposition qui sera adoptée dans le présent chapitre consistera à brosser à grands traits les caractéristiques des trois situations, en milieu guidé, retenues pour le recueil de corpus : situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (4.2.), situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère sur objectifs de spécialité (4.3.) et situation d'enseignement/apprentissage du français langue maternelle sur objectifs de spécialité (4.4.). Deux lignes de force transcendent la présentation des particularismes situationnels : les débats terminologiques qui recouvrent des débats notionnels et les activités de simulation qui sont mises en pratique selon différentes modalités, suivant les situations d'enseignement/apprentissage.

4.2. Situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère

Afin de caractériser globalement cette première situation d'enseignement/apprentissage, nous présenterons les débats terminologiques qui la traversent, nous synthétiserons les principes de l'approche communicative – perspective dans laquelle se place la présente étude –, puis nous conclurons par les activités de simulation qui y sont développées.

4.2.1. Débats terminologiques : français à l'étranger ou français langue étrangère ?

Sans vouloir suivre Galisson (*in* Galisson & Puren, 1999) dans des polémiques sur les mérites comparés des différents acteurs de l'histoire du Français langue étrangère, l'on peut néanmoins rappeler quelques jalons historiques. 1920 est la date de création de l'École supérieure de préparation des professeurs de français à l'étranger qui devient l'UFR Didactique du Français langue étrangère (Université Paris III – Sorbonne Nouvelle) en 1985 ; cette appellation de *français à l'étranger* présente incontestablement le mérite de cibler son domaine d'action : l'enseignement/apprentissage en milieu hétéroglotte. Elle n'a néanmoins pas survécu à l'appellation concurrente de *français langue étrangère* (plus couvrante et complète puisque renvoyant tant à l'enseignement/apprentissage en milieu homoglotte que hétéroglotte), née de l'élaboration et de la publication, en 1954, du *Français Fondamental* (voir 1.5.). Coste (1998 : 83) en rappelle ainsi les bases historiques :

« L'expression “français, langue étrangère” (entre guillemets et avec virgule) se voit consacré une première fois dans un numéro de la revue Les Cahiers pédagogiques que dirige André Reboullet en 1957. Elle s'instaure ensuite plus avant, avec la création de la revue Le français dans le monde et le développement du CRÉDIF [Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français] et du BEL [Bureau d'Étude et de Liaison]. Peu à peu, elle perd virgule et guillemets, se sigle en F.L.E., voire en FLE ».

Au tout début des années soixante-dix, le Conseil de l'Europe à Strasbourg (créé en 1949 et représentant à l'époque 22 pays) lance le projet « Langues vivantes », dont

l'objectif est, entre autres, de doter les apprenants d'une véritable compétence de communication, suivant en cela le mouvement de « centration sur l'apprenant ». L'une des publications majeures, *Le Niveau-seuil*, est une description de la langue (et des langues que décrivent les adaptations nationales particulières du *Niveau-seuil*), selon les principes de l'énonciation et de la pragmatique, avec une attention particulière aux dimensions sociolinguistiques. L'impact de ce projet sur la didactique du FLE est sensible, comme le note Porcher (1995 : 16-17) :

« Le projet du Conseil de l'Europe a défini ce qu'il est désormais convenu d'appeler "les méthodologies communicatives", c'est-à-dire les manières d'enseigner qui visent à se centrer sur la communication, à la fois comme démarche et comme objectif. Elles dominent aujourd'hui sans partage le territoire de l'enseignement des langues et, en particulier, celui du français langue étrangère. Elles ont balayé les méthodologies précédentes et ont permis de poser les problèmes didactiques d'une manière radicalement nouvelle ».

Nous évoquerons ensuite les principes et enjeux de l'approche communicative présentés dont l'émergence a été décrite en première partie (voir notamment 1.3.4.4.) et nous intéresserons ensuite aux activités de simulation mises en place dans cette situation d'enseignement/apprentissage (que nous qualifierons, suite à la remarque de Coste *supra*, de *situation d'enseignement/apprentissage du FLE*): la simulation est en effet l'une des « techniques caractéristiques » de l'approche communicative (Besse, 2000 : 295).

4.2.2. Approche communicative et simulation en situation d'enseignement/apprentissage du FLE

Après avoir signalé les principes de l'approche communicative, nous allons traiter, dans ce qui va suivre, de deux de ses pratiques caractéristiques développées dans les situations d'enseignement/apprentissage du FLE, en mettant en avant leurs similitudes et leurs différences : les jeux de rôle et les simulations globales.

4.2.2.1. Les principes de l'approche communicative

On peut rappeler, avec Bérard (1991 : 10), les facteurs expliquant l'émergence de l'approche communicative¹⁶⁸ : une critique des méthodes audio-orales et audio-visuelles ; une diversification des apports théoriques des sciences du langage ; l'utilisation d'outils nouveaux permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignement ; une évolution méthodologique qui intègre des principes différents en matière de progressions, documents et techniques de classe.

Dans cette perspective renouvelée de l'enseignement/apprentissage des langues, « la langue est vue avant tout comme un instrument de communication, ou mieux comme un instrument d'interaction sociale » (Germain, 1993 : 202). Outre les règles de la langue, il est nécessaire d'en connaître les règles d'emploi pour pouvoir communiquer ; le but étant que les apprenants communiquent de façon efficace dans la langue étrangère. Quatre principes forts sont pour cela définis, en rapport aux points faibles des méthodes structurales et audio-visuelles (Debyser, 1988) :

1. Un retour au sens (*via* la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens) ;
2. une pédagogie moins répétitive, grâce au développement d'exercices de communication « plus communicatifs conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » (*id.* : 375) ;
3. la centration sur l'apprenant impliquant que l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode ;
4. les aspects sociaux et pragmatiques de la communication.

Bérard (1995) souligne à ce propos la partition entre utilisation minimaliste de la pragmatique qui consiste à seulement en retenir l'acte de parole et utilisation maximaliste qui intègre non seulement l'acte de parole mais de surcroît les « différents

¹⁶⁸ À la différence de Bérard, nous choisissons d'utiliser le singulier dans la mesure où nous considérons ici l'approche communicative au sens de *méthode* et que notre propos n'est pas particulièrement de rendre compte de la diversité des mises en pratique qui en ont été faites. Par ailleurs, nous n'évoquerons pas le détail de la polémique qu'entretient Savignon, aux États-Unis, entre partisans de l'approche communicative. Elle dénonce ainsi avec virulence les principes des *Proficiency Guidelines* – instrument de mesure des capacités de communication – promu par l'*American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) et point de départ pour l'élaboration de méthodes et de conception de matériaux d'enseignement (1990 : 32) : « [...] en dépit des déclarations de principe et d'allégeance à l'approche communicative, ces méthodes et ces matériaux relèvent souvent d'une théorie de la langue qui ressemble étrangement aux conceptions behavioristes et structuralistes de Bloomfield ».

niveaux de structuration qui rendent compte de la façon dont fonctionne un échange et la manière dont les actes se succèdent et s'organisent » (*id.* : 25).

Enseigner une compétence de communication, appréhender le discours dans sa dimension globale et privilégier le sens sont donc les piliers de l'approche communicative ainsi conçue. Il s'agit alors, comme le synthétise Germain (*id.* : 211), « de concevoir des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication » ; les activités privilégiées ne sont alors plus les exercices structuraux ou les exercices de simple répétition, mais les jeux ; on recense par exemple les jeux de rôle et les simulations, dont nous allons maintenant détailler les modalités en situation d'enseignement/apprentissage du FLE.

4.2.2.2. Jeux de rôle et simulations

L'unanimité est loin d'être faite sur la pratique du jeu de rôle en situation d'enseignement/apprentissage du FLE, comme l'attestent les trois points de vues antagoniques suivants : Yaiche en présente les enjeux ; Caré la critique et Tabensky en expose les avantages.

Yaiche (1996) rappelle l'évolution particulière des jeux de rôle. Leur paternité est à attribuer au sociologue et médecin psychiatre autrichien Moreno qui développe l'idée d'un jeu de rôle et du psychodrame : habité par des rôles différents passés, présents et virtuels, réactivés selon les circonstances et les interlocuteurs, tout homme aurait besoin de ces jeux de rôle et de psychodrame pour devenir "acteur en situation", expliciter ces différents rôles et évacuer ainsi traumatismes et chocs mal assimilés. Épuré de toute visée analytique, le jeu de rôle en classe de langue se présente comme une « simulation simple où les joueurs se limitent à prendre une identité fictive et à agir de la façon la plus crédible et la plus authentique qui soit sous couvert de cette identité » (Yaiche, *ibid* : 24).

Caré (1997 : 108) met en cause cette origine et cette pratique ; il en reconnaît cependant le succès tout en déplorant les conditions de réalisation actuelle :

« Ces imitations partielles et incomplètes au service de la langue prirent le nom de jeu de rôles, en référence à l'anglais *role playing* plutôt qu'au jeu de rôle morénien qui, lui, par le biais du psychodrame, affichait des objectifs plus analytiques et thérapeutiques que pédagogiques [...]. Ces jeux de rôle sont aujourd'hui les passages obligés de tous les manuels. Malheureusement, les conditions dans lesquels ils sont pratiqués, leur

place dans l'unité didactique, leur conception même, font qu'ils relèvent plus de l'expression dramatique, de la mise en scène de courtes saynètes, que de la simulation d'une réalité donnée ».

Tabensky (1997) enfin, partisane de cette technique communicative, propose un "modèle" du fonctionnement des jeux de rôle selon huit hypothèses, à même de neutraliser les critiques précédentes. Nous nous attardons ici sur le détail de ce travail car il sera mobilisé lors de l'analyse du corpus :

1. Hypothèse d'une double structure

« Le jeu de rôle présente une structure simultanément interactionnelle et dramaturgique qui provient de sa double nature communicative et ludique et dont l'unité minimale est le mouvement » (*id.* : 165). Plusieurs influences sont remarquables dans cette proposition : celle des théories de Moréno, des propositions de l'approche communicative et de la linguistique des interactions.

2. Hypothèses des pistes de l'interaction

Cinq pistes formant le cadre de l'interaction dramatisée sont proposées : deux pistes communicationnelles, observables à partir des données enregistrées et contribuant directement à la marche de l'interaction : une piste interactionnelle et une piste dramaturgique ; deux pistes métacommunicationnelles observables à partir des données enregistrées mais ne contribuant pas à la marche de l'interaction : une piste métalinguistique et une piste métainteractionnelle ; une troisième piste métacommunicationnelle aux manifestations peu évidentes et inanalysables : une piste tacite manifestée par des silences.

3. Hypothèse de l'écart

Il y a écart et perturbation du déroulement du jeu de rôle lorsque le niveau d'implication des participants n'est pas identique. Cet écart se traduit par des remarques, critiques ou demandes d'explication concernant soit la participation au jeu (celle de l'apprenant, source de l'écart ou celle des autres apprenants), soit les compétences de communication.

4. Hypothèse de la coopération

La coopération est également fonction du niveau d'implication, d'engagement dans le jeu : l'apprenant-acteur doit accepter le rôle qui lui est attribué dans le jeu, quelles que soient les distances entre sa personnalité véritable et ce rôle fictif. Dès lors, lorsqu'une différence du niveau d'implication surgit au cours du jeu, le principe de coopération devient paradoxal. Comme le synthétise Tabensky (*id.* : 167), « comme

dans toute rencontre en face-à-face, la coopération dans une interaction dramatisée se traduit par un effort de coordination étroite et soutenue de l'action ».

5. Hypothèse du profil interactionnel

Selon le profil interactionnel de chaque apprenant (ou groupe d'apprenants), la pratique sociale de coopération sera vécue différemment. Une même situation de base pourra ainsi être actualisée de manières diverses.

6. Hypothèse de la composante agonale (voir 2.2.2.2.)

Lorsque l'apprenant perçoit une différence voire une opposition quant aux rôles attribués dans le jeu, il peut affirmer sa bonne compréhension des rôles, soit en renforçant le principe de coopération, soit en dramatisant l'action et exploiter alors des ressources encore inexploitées (dispute, moquerie, etc.).

7. Hypothèse de la composante mimétique (cf. 2.2.2.2.)

La composante mimétique est une preuve d'empathie de la part des apprenants et atteste d'une atmosphère de confiance. Trop explicite, elle peut cependant les amener à abandonner le jeu de rôle (fou rire, etc.).

8. Hypothèse de l'implication dans le jeu

Déjà évoquée à plusieurs reprises, cette implication représente une condition *sine qua non* dans l'activité du face-à-face.

Reprenons en conclusion cette approche de l'engagement de l'apprenant dans le jeu de rôle proposé par Tabensky (*id.* : 169) :

« Un engagement arrive à sa “juste mesure” lorsqu'il permet à l'interactant de s'identifier assez avec son rôle pour accepter la dualité du jeu mais, en même temps, pour coopérer avec l'autre interactant dans la dyade, suivant la réciprocité de “donner/prendre” du processus de communication ».

L'engagement de l'apprenant dans la communication conditionne ainsi le fonctionnement de l'intercompréhension et manifeste une gestion particulière de l'altérité. Nous rejoignons ici des pistes de recherche mises au jour lors de l'investigation théorique menée en première partie, confirmant en cela l'étroite correspondance entre les mécanismes de la communication exolingue/endolingue et les activités de simulation.

Suscitées dans le jeu de rôle, les activités d'ajustement réciproque le sont également, sous différentes modalités, par une activité complémentaire, opératoire dans le cadre de l'approche communicative : celle des simulations globales.

4.2.2.3. Les simulations globales

Retracer l'évolution de cette activité, des premières simulations aux réalisations multimédia, va nous permettre d'en saisir les enjeux.

Les premières simulations sont apparues dans les années soixante-dix et ont représenté une alternative aux manuels de langue appliquant les principes de la méthode communicative. Développées à plus grande échelle dans les années quatre-vingt, les simulations globales ont pour objectif de simuler un aspect de la réalité (la vie d'un immeuble, d'un cirque, d'un village, etc.) et d'engager les apprenants dans cette invention-recréation d'une partie du monde. Les moyens linguistiques appropriés ainsi que le savoir culturel sont ainsi mobilisés au sein de simulations sollicitant, par ailleurs, les fonctions ludiques et poétiques du langage.

La simulation globale a été initialement proposée à des publics non spécialisés tout en fixant des "règles" et des contraintes de départ rigoureuses. Cette technique permet, tout en synthétisant les activités habituelles d'un cours de langue étrangère, de laisser libre cours à l'imaginaire et à la créativité des apprenants. De surcroît, elle se présente comme une amélioration de simulations plus classiques telles les études de cas : des imprévus peuvent être "programmés" et constituent une pression communicative supplémentaire.

Se démarquant partiellement de l'approche communicative *stricto sensu*, les simulations globales se sont parfaitement prêtées à ces derniers développements que représente le recours aux Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC)¹⁶⁹.

¹⁶⁹ Les exemples de simulations sur TIC sont de plus en plus nombreux (Foucher & Rosen, 1998). La classique simulation globale de Debyser, « L'immeuble », peut être consultée sur Internet. Le site « *A day in the life of a parisian family* » propose également un travail en groupe dont l'objectif est d'organiser une journée de loisirs à Paris pour une famille parisienne traditionnelle (ou non traditionnelle). Les apprenants disposent des ressources suivantes, disponibles sur des sites dont l'adresse leur est fournie : bulletin météorologique, transports, manifestations culturelles, loisirs, shopping, déjeuner, etc. Les apprenants doivent alors créer une conversation dans laquelle la famille discute de ses projets, rejetant trois activités (avec des raisons) et en sélectionnant trois autres (motivées par des raisons de coûts, horaires, etc. qui doivent être précisées).

Un didacticiel a également été réalisé (Caré, 1997) où l'un des programmes mis au point permet de construire un paysage sur écran. L'ordinateur permet ainsi de contrôler l'invention et d'individualiser l'apprentissage.

Pour ce qui est de la mobilisation des connaissances à la fois linguistiques et techniques, les NTIC (hyper- et multimédia, Internet) offrent la possibilité aux apprenants de rechercher des données diverses : interroger tant des ressources linguistiques (dictionnaires, glossaires, grammaire, etc.) que des ressources techniques en ligne (encyclopédies, site de certaines entreprises, documentation technique, etc.).

Le souhait de Yaiche (*ibid.*), « l'utilisation des nouvelles technologies pour gérer des informations utiles à la mise en œuvre d'une simulation globale (CD Rom, vidéodisque) ou pour résoudre certaines difficultés de liaison entre les actes "inventer et apprendre" », semble ainsi en passe d'être réalisé.

4.3.2. Bilan intermédiaire : la situation d'enseignement/apprentissage de français langue étrangère

La première situation d'enseignement/apprentissage qui constitue notre corpus peut ainsi être caractérisée comme une situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). Choisir une telle situation d'enseignement/apprentissage (où l'approche communicative, et plus particulièrement les activités de simulations, sont traditionnellement développées) afin d'analyser l'Interlangue dans une dynamique de communication exolingue/endolingue semble optimal : objectif de l'enseignement/apprentissage (développer chez l'apprenant une compétence de communication pluriforme) et objectif de la recherche (analyser la co-construction d'une compétence de communication exolingue/endolingue) coïncidant sensiblement.

Qu'en est-il de la situation d'enseignement/apprentissage du français sur objectifs de spécialité ?

4.3. Situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère sur objectifs de spécialité

Comment caractériser la "communication spécialisée"¹⁷⁰ (en l'occurrence celle du domaine automobile) et son enseignement/apprentissage (auprès d'apprenants chinois, en Chine, en cursus universitaire pré-professionnel) ?

¹⁷⁰ A la suite de Lehmann (1993), nous considérons cette expression de *communication spécialisée* comme hyperonyme des autres expressions examinées.

Pour répondre à cette délicate question, nous examinerons, dans un premier temps, les débats terminologiques (en relation avec les méthodologies) menés dans l'évolution du domaine lui-même (4.3.1.), ce qui ne peut être dissocié d'une discussion autour de la spécificité des publics et leurs besoins (4.3.2.) ; sera enfin évoquée la spécificité des pratiques de simulations dans cette situation d'enseignement/apprentissage (4.3.3.).

4.3.1. Un débat terminologique complexe

La dénomination de la « communication spécialisée » est, comme l'évoque Lehmann (1993 : 7), des plus délicates :

« C'est une question un peu empoisonnée, au point qu'on ne sait trop comment la nommer : que certains emploient à son propos le terme de “langues de spécialité”, alors que d'autres parlent de “langues pour non spécialistes” (à comprendre comme “non spécialistes des langues”), voilà de quoi alimenter la perplexité de chacun ».

Le déplacement des perspectives d'analyse sur le type de discours particulier, la variété de langue, le type de publics concernés, etc., a, en effet, suscité l'émergence successive ou concomitante d'expressions recouvrant les réalités envisagées : *français scientifique et technique, langue de spécialité, français instrumental, français fonctionnel, technolecte, français langue professionnelle et enseignement sur objectifs spécifiques* ; autant de termes dont nous allons maintenant détailler significations et enjeux terminologiques et méthodologiques et évaluer la pertinence pour la présente étude.

4.3.1.1. Français scientifique et technique

Cette expression, l'une des plus anciennes, réfère à la fois à des variétés de langue et à des publics auxquels on veut les enseigner. Telle quelle, elle ne renvoie à aucune méthodologie particulière. Eurin Balmet & Henao de Legge (1992 : 74) mettent cependant en garde contre les écueils suivants : un écueil terminologique et conceptuel (il n'existe pas à proprement parler une langue scientifique différente d'une langue usuelle), ainsi qu'un écueil “pédagogique” : les apprenants, lorsqu'ils relèvent de disciplines scientifiques, peuvent avoir des besoins langagiers spécifiques, mais ces besoins relèvent de pratiques langagières inhérentes à la communication scientifique et

non du domaine de spécialité (ou d'une quelconque "scientificité" du public) ; par ailleurs, le choix des contenus à enseigner dépend essentiellement de la plus ou moins grande importance accordée aux objectifs suivants : français langue de communication scientifique pour s'informer, pour communiquer, pour acquérir un savoir nouveau.

Ces critiques formulées par Eurin Balmet & Henao de Legge nous semblent pertinentes et nous incitent à écarter ce terme de *français scientifique et technique* (même s'il était officiellement en cours à l'Université Polytechnique Automobile de Wuhan, où nous avons réalisé une partie du recueil de corpus).

4.3.1.2. Langue de spécialité

Surtout utilisée dans la décennie 1963-1973, cette appellation ajoute à la précédente une coloration méthodologique affirmée, celle du structuro-global audio-visuel de première génération et s'inscrit dans la mouvance du *Français Fondamental*. Dans cette optique, l'accent est mis, quel que soit le niveau, sur des sélections lexicales et syntaxiques.

Des orientations particulières peuvent être retenues : l'émergence de vocabulaires spécialisés, destinés à indiquer des contenus lexicaux pour l'enseignement dans des domaines spécifiques, par exemple le *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (1971)¹⁷¹, i.e. des inventaires lexicaux menés selon des principes affinés issus du *Français Fondamental*, mais sur des corpus de dimension beaucoup plus vaste.

Portine (1990 : 64) note l'ambiguïté de cette expression de *Français Langue de Spécialité* et surtout de son acronyme F.L.S., pouvant être confondu avec *Français Langue Seconde*, et Lerat (1995) propose d'utiliser en lieu et place de cette expression maladroite (car laissant supposer, à tort, que ces langues représentent des sous-systèmes indépendants de la langue), l'expression *langue spécialisée*, présentant l'avantage de « renvoyer au système linguistique pour l'expression et aux professions pour les savoirs » (*id.* : 12).

Critiquée pour son ambiguïté, connotée méthodologiquement et restreinte par cette connotation, l'expression de *langue de spécialité* (ainsi que l'expression *langue spécialisée* avec laquelle elle peut être aisément confondue), telle quelle, ne peut être retenue pour la description de la situation d'enseignement/apprentissage qui nous intéresse.

¹⁷¹ *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (V.G.O.S.)*, 1971, Paris, CRÉDIF/Didier.

4.3.1.3. Français instrumental et français fonctionnel

Le *français instrumental* est un terme lancé en Amérique latine dès le début des années soixante-dix pour désigner un enseignement du français ne se voulant ni culturel, ni usuel, mais souhaitant mettre l'accent sur la communication scientifique et technique. Sont concernées aussi bien les sciences “dures” que les sciences humaines. Dans les différents contextes intéressés par ce type d'objectif, le *français instrumental* recouvre essentiellement l'enseignement de la lecture de textes spécialisés. Cet enseignement ne correspondant pas aux orientations adoptées dans la situation d'enseignement/apprentissage observée, nous ne retenons pas cette expression.

Le *français fonctionnel* est, par ailleurs, un terme lancé au milieu des années soixante-dix par le Ministère français des Affaires Étrangères pour étiqueter une politique volontariste (bourses, stages de formation, opérations) de diffusion de la communication spécialisée en français. En lançant l'expression “enseignement fonctionnel du français”, les méthodologues ont mis l'accent sur les spécificités des publics et de leurs besoins, sur une pédagogie adéquate et une adaptation méthodologique, plus que sur les problèmes de langue. D'où de vives critiques soulignant les aspects problématiques de la démarche fonctionnelle. L'essentiel du plaidoyer de Besse (1980, *in* Lehmann, *op. cit.* : 108) est que :

1. il n'y a pas isomorphie des besoins et des objectifs ; autrement dit, l'inventaire des premiers ne livre pas directement le catalogue des seconds ;
2. le futur supposé des apprenants (tel qu'induit par la description et l'analyse des situations cibles) ne suffit pas à la mise en scène de leur présent (la situation d'apprentissage) ;
3. on doit s'appuyer sur les acquis et les potentialités d'apprentissage des apprenants et non sur leurs manques et leurs lacunes ;
4. si les auteurs des inventaires d'actes de parole sont conscients de rapports entre un acte de parole donné et ses formulations possibles dans des situations diverses, il n'est pas certain qu'il en aille de même pour les utilisateurs des niveaux-seuils ;
5. les spécificités et les distances culturelles ne sont pas absentes des contextes d'apprentissage spécifiques.

À l’instar de l’expression de *langue de spécialité*, cette expression de *français fonctionnel* nous semble véhiculer trop d’implicites et de critiques déjà portées à son égard : nous l’écarterons donc de nos choix.

4.3.1.4. Technolecte

Portine (*id.* : 70), commente ainsi l’émergence de l’expression *technolecte* pour prendre en compte les langues/textes de spécialité : « s’il y a lecte, on est dans une problématique voisine de la sociolinguistique qui traite des formes d’idiolectes (indirectement, par rapport aux lectes suivants), de dialectes, de sociolectes ».

Cusin-Berche (1995 : 42) arrive à la conclusion inverse :

« [...] nous avons choisi de privilégier le terme “technolecte” au détriment de celui de “langue de spécialité”. Etant entendu que “lecte”, comme le confirme le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*¹⁷², désigne “l’ensemble des caractéristiques linguistiques différenciées qu’on peut regrouper en une structure qu’on réfère (soit) à une couche sociale – il s’agit alors du sociolecte –, (soit) à un groupe professionnel ”, il s’agit dans ce cas du technolecte. Simultanément, nous avons évité l’expression “vocabulaire de spécialité”, pour mettre en évidence que ces usages spécifiques ne sont pas réductibles à la seule question de la terminologie ou de la dénomination ».

Il s’avère ainsi que les débats soulevés par ce terme ne correspondent pas à notre objet de recherche, ni à notre domaine empirique d’investigation.

4.1.3.5. Français langue professionnelle

Cette dénomination est l’apanage du groupe « Discours d’enseignement et interactions » du CEDISCOR, dont le projet initial était d’analyser un corpus recueilli dans trois situations d’enseignement/apprentissage du FLE, mettant en présence des publics souhaitant se former à un métier (dans les domaines du Tourisme, du Commerce et des Affaires). La situation et l’enseignement du *Français Langue Professionnelle (FLP)* sont ainsi caractérisés (Cicurel & Doury, 2001 : 12 ; 14) :

« [...] l’enseignement du français comme langue professionnelle [...], pour être souvent centré autour des mots de la langue professionnelle, n’est pas sans rapport avec le fonctionnement interactionnel ordinaire

¹⁷² Dubois et al. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris.

propre à l'enseignement/apprentissage de la langue usuelle. [...] Ces situations d'enseignement articulent un double but : celui d'enseigner des savoirs nécessaires à l'exercice d'une profession, et celui d'enseigner la langue usuelle ».

Deux remarques s'imposent sur ces propositions : d'une part, l'articulation de la communication générale et de la communication spécialisée nous rapproche de cette ligne de recherche. Il nous semble cependant délicat d'adopter la dénomination et l'acronyme forgés par un groupe de recherche aux méthodes et aux objectifs quelque peu différents des nôtres, notamment dans la visée ambitieuse (qui aurait nécessité un autre dispositif de recherche dans le cadre de notre travail doctoral) de « se poser des questions sur ce qui se passe au cours d'une interaction en milieu professionnel réel » et de faire l'hypothèse que « tout enseignement d'une langue se construit avec, en parallèle, des représentations plus ou moins tacites d'un extérieur » (Cicurel & Doury, *id.* : 12).

4.3.1.6. Enseignement sur objectifs spécifiques

Cette expression est calquée sur l'anglais *ESP (English for Special/Specific Purposes)* ; adaptée au contexte français, elle incite à la création de l'acronyme *FOS (Français sur Objectifs Spécifiques)*.

Sont, partant, distingués l'apprentissage/enseignement du français comme langue de communication, baptisé *Français à Orientation Générale* (Eurin Balmet & Henao de Legge, *ibid.*) et l'apprentissage/enseignement du français comme langue de communication spécialisée, ou *Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)*.

La perspective adoptée ici met l'accent sur le but de l'apprentissage et le contexte projeté d'utilisation de la langue et nous semblerait, de fait, parfaitement correspondre à la situation d'enseignement/apprentissage du corpus, si l'expression n'était relativement malencontreuse. À l'instar de Porcher (1995 : 41-42), l'on ne peut en effet que remarquer qu'il est « difficile de définir ce qu'est un enseignement du français “à objectifs spécifiques” dans la mesure où l'on ne voit pas ce que pourrait être un enseignement qui n'en aurait pas ».

Nous appuyant sur le parcours terminologique effectué, nous choisissons donc de forger un terme respectant ce dernier cadrage, de maintenir l'acronyme **FOS**, qui nous semble déjà bien installé, et de substituer au maladroit *Français sur Objectifs*

Spécifiques, l'expression **Français sur Objectifs de Spécialité** (en l'occurrence, dans notre corpus, la spécialité automobile).

La description des besoins en formation de ces publics spécialisés¹⁷³ est le deuxième éclairage fondamental permettant de cerner la spécificité de cette situation d'enseignement/apprentissage.

4.3.2. La spécificité des publics spécialisés et leurs besoins

Analysant les résultats d'une enquête du Ministère des Affaires étrangères et de sa sous-Direction de la Coopération linguistique et éducative, Couillerot & Fariol (1990 : 29) dégagent trois facteurs qui interviennent dans toute opération sur objectifs de spécialité : les publics, les domaines de spécialité et les méthodes.

Ils distinguent, ce faisant, plusieurs types de publics : un public étudiant (description que nous détaillerons plus particulièrement ci-après puisqu'elle concerne l'ensemble de notre corpus), un public de professionnels (public d'agents de l'État et public du secteur privé) et un public composite.

4.3.2.1. Essai de typologie : les publics spécialisés et leurs besoins en formation

Le public étudiant reçoit un enseignement de communication spécialisée dans un cadre universitaire, d'instituts ou écoles spécialisés. Dans ce cas, c'est l'institution qui est demandeuse et non l'apprenant, même si celui-ci est motivé. Les besoins des étudiants sont d'abord académiques avant d'être liés à des actes langagiers précis dans le domaine de leur discipline. À la différence de Eurin Balmet & Henao de Legge (*infra*), Couillerot & Fariol (*id.* : 29) affirment leur volonté de distinguer de cette catégorie de public étudiant « les opérations de type “préformation linguistique” qui sont du ressort d'un enseignement général type enseignement de français langue étrangère sans lien particulier avec un domaine de spécialité » ; il sera d'autant plus intéressant, suivant cette remarque de Couillerot & Fariol, d'observer si des différences de compétences (et lesquelles) sont discernables entre les deux publics chinois concernés par notre étude et

¹⁷³ Cette expression – utilisée par la revue *Reflète* (Alliance Française/CRÉDIF, Hatier, Paris) pour sa rubrique concernant l'enseignement du français à des publics adultes de spécialités diverses à différents niveaux de professionnalisation – permet de mettre l'accent sur les publics concernés par des formations spécifiques, sans préjuger des méthodologies retenues, et nous semble complémentaire du terme précédemment retenu de FOS.

dans quelle mesure l'on peut distinguer deux situations : enseignement/apprentissage du FLE et du FOS.

Le public professionnel est *a priori* un public non captif pensant avoir des contacts avec la France ou des Français et demandeur d'un enseignement ciblé, dans leur champ d'activités.

Le public composite est composé d'adultes professionnels individuels recherchant des cours dans le cadre d'une formation continue ou auto-financée. Les besoins sont de tous ordres et non homogènes.

Pour présenter maintenant le profil des apprenants concernés par une situation d'enseignement/apprentissage du FOS et leurs différents domaines de spécialité, deux démarches peuvent être adoptées : recenser les domaines de spécialité et les analyser d'un point de vue thématique et en fonction de leur distribution géographique ; ou aller au-delà de ce recensement et croiser les types de public (soit dans un environnement non francophone, soit dans un environnement francophone) et leurs priorités en termes de besoins et d'objectifs de formation.

Cette deuxième perspective nous a semblé plus judicieuse ; nous reprendrons ici la présentation synthétique effectuée sous forme de tableau (voir tableau 20) par Eurin Balmet & Henao de Legge (1992 : 80).

Tableau 20 : Publics et besoins en environnement non francophone¹⁷⁴

BESOINS / PUBLICS	Scolaires et étudiants de sections scientifi- ques et techniques	Publics relevant de programmes spécifiques			
		(1)	(2)	(3)	(4)
Besoin de communication générale	+++	+++	+++	+	++
Besoin d'informations socioculturelles et professionnelles	+++	+++	+	++	+++
Formation de mise à niveau scientifique et technique		+		+++	
Besoins liés au savoir-faire de la vie étudiante en France		+++			++
Besoins linguistiques liés aux domaines de spécialité	+	++	+++	+++	+++

(1) Etudiants en préformation avant un départ pour la France ;

(2) Apprenants individuels ou en petits groupes devant exercer leur profession
en milieu francophone ;

(3) Etudiants suivant une formation scientifique en français dans leur pays ;

(4) Professionnels suivant un programme lié à leur domaine d'activité.

La situation (3) présentée ici est identique à la situation
d'enseignement/apprentissage de FOS observée : un public d'apprenants chinois

¹⁷⁴ Les priorités sont traduites par des + (priorité moindre), ++ (priorité d'importance relative), +++ (priorité importante). La colonne marquée en gris présente les caractéristiques du public concerné par notre étude.

relevant de programmes spécifiques liés au domaine automobile. Les besoins de formation de ces apprenants peuvent *a priori* être précisés.

Ces besoins s'organisent selon un ordre de priorité croissant : la communication générale est une priorité moindre. Les besoins d'informations socioculturelles et professionnelles sont plus importants : ce sont ces données qui permettront aux apprenants de comprendre le monde du travail français, son organisation, ses implicites et ses exigences tacites. Prioritaires, enfin, sont les besoins de formation de mise à niveau scientifique et culturelle et les besoins linguistiques liés au domaine automobile.

Une fois cernés la spécificité de cette situation, le type de public concerné et les besoins en formation, la question des contenus¹⁷⁵ à mettre en place se pose. Centrée sur l'apprenant et son apprentissage de la communication spécialisée, cette élaboration des contenus ne devra pas omettre la composante fondamentale – et, pourtant souvent oubliée, comme le remarque Lehmann (1993 : 12) – qu'est la dimension culturelle.

4.3.2.2. De la dimension culturelle dans la mise en place des contenus d'enseignement

Les différences de comportements professionnels – une des spécificités de la dimension culturelle – sont particulièrement en jeu lorsque l'intérêt se porte sur les publics spécialisés. La connaissance d'une certaine "culture d'entreprise" nationale et les comportements inhérents à cette culture professionnelle sont susceptibles d'être intégrés dans la conception de programmes d'enseignement des langues : des observations de traits de comportement, des informations sur les conduites implicites et l'interprétation d'indices kinesthésiques pourraient judicieusement guider un apprenant dans le milieu professionnel auquel il va être confronté et lui éviter les malentendus, incompréhensions et autres désagréments qu'entraînent les distances entre comportements et cultures

¹⁷⁵ Une liste non exhaustive des questions préalables à l'élaboration d'un programme d'enseignement/apprentissage de FOS est proposée par Eurin-Balmet & Henao-de Legge (1992 : 8) : Quels sont les objectifs de formation ? Où trouver des documents authentiques ? Qu'est-ce qui est scientifique : le public, la langue, le domaine ? Quel matériel pédagogique choisir ? Quelle est l'attente des responsables de formation ? Quels sont les enjeux de la politique de coopération ? Existe-t-il un français de spécialité ? Peut-on adopter une approche communicative avec tout type de public ? Les scientifiques ont-ils vraiment des besoins langagiers spécifiques ? etc.

De manière complémentaire, le questionnaire établi par Hutchinson & Waters (1987 : 62-63 ; traduit par Lehmann, 1993 : 132) permet d'établir un cadre d'analyse, de cerner le profil des apprenants, de déterminer leurs besoins et, partant, de proposer une réponse adéquate (Pourquoi les apprenants suivent-ils le cours ? Comment les apprenants apprennent-ils ? Quelles sont les ressources disponibles ? Qui sont les apprenants ? Où le cours a-t-il lieu ? Quand le cours a-t-il lieu ?).

professionnelles¹⁷⁶. Pour reprendre la comparaison¹⁷⁷ proposée par Lehmann (1993 : 12), on peut effectivement attendre des gens qui ont des modes alimentaires différents des différences de comportement dans leurs activités professionnelles.

Ces ambitions amènent à une approche d'autant plus critique de la situation actuelle.

4.3.2.3. Une approche critique de la situation actuelle

L'avant-propos de Lehmann (*id.* : 7) approche, de manière critique, la situation actuelle :

« Ces publics se caractérisent à la fois par leur très grande diversité, par le fait qu'ils ont des besoins précis en matière de capacités langagières visées, et qu'ils disposent de peu de temps pour atteindre les objectifs que ces besoins permettent de définir. Mais aussi les cours de langue qui leur sont proposés ne les satisfont guère, parce qu'ils ne leur permettent que rarement de bien communiquer en langue étrangère dans les situations qui motivent leur demande de formation. A cela, on peut, en première analyse, trouver deux explications. Soit que l'on ait négligé leurs objectifs et qu'on leur enseigne, par exemple, la langue usuelle pour des échanges oraux en face à face alors qu'ils ont besoin de lire des ouvrages d'anthropologie en français. C'est malheureusement la situation la plus fréquente. Soit encore que l'on ait tenu compte de leurs objectifs, mais que la méthode utilisée ne soit pas de nature à permettre d'atteindre ces objectifs de manière satisfaisante ».

La réintroduction de l'interaction, ce qu'exemplifient les pratiques de simulation, permet de dépasser en partie ces apories. À tenter d'établir un programme de formation en tenant compte de ces différents paramètres, on peut être amené à préciser, à l'instar de Lehmann (*id.* : 194), l'objectif de toute classe de langue : privilégier la communication et les interactions dans la classe.

Effectuée conjointement avec le déplacement de problématique constaté en didactique des langues ces dernières années, la centration sur l'apprenant et son apprentissage repose, également pour les publics spécialisés, à la fois sur l'introduction de tâches communicatives et sur les interactions langagières engendrées. En situation d'enseignement/apprentissage du FOS, la définition et l'accomplissement de ces tâches

¹⁷⁶ Pour résumer ces objectifs, Gohard-Radenkovic (1997 : 36) propose au théoricien et au praticien de se poser (et de répondre à) un ensemble de questions sur son public : « Qu'est-ce que mes apprenants devront savoir dire, savoir-faire, savoir identifier, savoir repérer, savoir décoder, savoir interpréter pour acquérir de réelles compétences de communication culturelle ? »

¹⁷⁷ Le bien-fondé de cette comparaison est attesté lorsqu'on examine les variations importantes dans la chronologie des repas et leur composition chez nos voisins européens et est *a fortiori* attesté lorsqu'on s'intéresse à une sphère de référence asiatique.

sont conditionnées par les situations de communication spécifiques en langue étrangère auxquelles les apprenants seront amenés à participer (et par les “contraintes discursives” pesant sur ce type particulier d’interactions verbales).

D'où les nombreux avantages d'un mode de découpage souple et adapté aux situations d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité, dans une perspective communicative. Ces tâches communicatives peuvent prendre alors la forme de simulations, adaptées aux publics spécialisés.

4.3.3. Une réponse adaptée : les simulations globales

Initialement conçues pour l'enseignement/apprentissage du FLE, les simulations globales ont ensuite été utilisées dans le cadre d'un enseignement/apprentissage du FOS¹⁷⁸.

Comme le précise Yaiche (1996 : 11), « elles offrent l'avantage de mettre en place un cadre qui dépasse le simple jeu de rôle et d'ouvrir sur des situations de communication authentiques ».

Proposées à des publics spécialisés, ces simulations permettent, par ailleurs, de pallier le déclin de motivation rencontré dans certains cours de langue dont les contenus sont axés sur la réalité quotidienne. La simulation globale, appliquée à des publics spécialisés, présente de nombreux avantages (complémentarité des documents techniques et des documents littéraires, intégration d'apprenants aux besoins hétérogènes, etc.).

Le gain en authenticité des activités de compréhension et de production, ainsi que la compréhension de l'intérieur des caractéristiques langagières et culturelles caractéristiques d'une profession peut également être mis en exergue.

La simulation globale met, en effet, en jeu l'acquisition de compétences diverses : compétences de communication écrite et orale en situation (pré-)professionnelle, savoir-faire liés à l'apprentissage (prise d'informations, recherche documentaire, capitalisation des données, travail de groupe, conduite de réunion et enquêtes de terrain).

Cette activité permet la mise en relation de la formation à un ensemble plus vaste qui comprend les entreprises. Elle constitue un instrument d'amélioration de l'acquisition de

¹⁷⁸ *L'entreprise* (Favret, Guidecoq & Raveneau, 1991-1992, Paris, BELC) pour le français des affaires et de l'industrie ; *La conférence internationale et ses variantes* (Cali, Cheval, Zabardi, 1995, Paris, Hachette FLE) pour le français langue de la diplomatie ; *Le Congrès médical* (Bourdeau, Bouygue & Gatein, 1992, Paris, CIEP-BELC) pour le français de la médecine.

savoir et savoir-faire en situation pré-professionnelle et permet de garantir la meilleure intégration des étudiants dans les entreprises.

Le besoin d'acquisition d'une composante culturelle, et plus particulièrement d'acquisition d'une culture de la profession de spécialisation, voire d'une culture d'entreprise, mentionné précédemment, est ainsi parfaitement pris en compte. Ce point essentiel a été souligné par Yaiche (*id.* : 77) :

« Quant à la simulation professionnelle, il y a là une manière d'initiation au langage et aux *habitus* d'une corporation, aux tics, aux trucs, aux signes, voire aux secrets, initiation qui autorise bien sûr les ratés, les retours, les fautes et qui assurera à l'élève une meilleure prise sur le réel professionnel quand il aura réellement à l'aborder ».

L'étude comparative et évolutive de la construction d'objets de connaissance technique dans des interactions exolingues menée par Saudan (1995) corrobore ce constat. Analysant les activités et les représentations langagières observées dans le cadre d'une situation de communication exolingue/bilingue d'apprenants suisses romands (francophones) et suisses alémaniques (germanophones) en contexte d'échanges professionnels, Saudan (*id.* : 224) conclut à la nécessité de « formats interactionnels adéquats » :

« C'est dans le cadre de négociation du sens et à partir d'un contrat didactique explicite, négocié et ratifié par tous les participants que le travail sur les difficultés linguistiques des apprentis pourraient devenir le point de départ à tout un ensemble d'apprentissages : apprentissage linguistique, technique, mais surtout social ».

La réintroduction d'activités communicatives en situation d'enseignement/apprentissage du FOS, encadrée par des formats interactionnels adéquats que les techniques de simulation peuvent proposer, est à même de susciter les activités de négociation du sens et l'élaboration commune d'un contrat didactique que Saudan recherche. La situation d'enseignement/apprentissage du FOS se prête ainsi parfaitement à une recherche sur les mécanismes de la communication exolingue/endolingue et sur la co-construction d'une compétence de communication (spécialisée). Cette situation d'enseignement/apprentissage est donc non seulement complémentaire, à cet égard, de la situation d'enseignement/apprentissage du FLE précédemment présentée, mais elle devrait nous permettre d'observer, de surcroît, des dimensions de l'apprentissage autres (apprentissage social, par exemple).

4.3.4. Bilan intermédiaire : la situation d'enseignement/apprentissage de français langue étrangère sur objectifs de spécialité

Cette deuxième situation de classe qui constitue le corpus peut être globalement caractérisée comme situation d'enseignement/apprentissage du français sur objectifs de spécialité (FOS), qui vise le développement d'une compétence de communication spécialisée.

La comparaison des différentes dénominations proposées pour cerner cette réalité complexe a permis de constater l'existence d'un parallélisme certain entre l'évolution de cette situation d'enseignement/apprentissage et celle de FLE. La centration sur l'apprenant (ses besoins et motivations) est, de fait, également devenue, avec une réintroduction nécessaire de l'interaction et des activités communicatives, une donnée majeure des approches développées pour ces publics spécialisés.

La spécificité de cette situation d'enseignement/apprentissage réside, d'une part, dans la définition des besoins des apprenants : la communication générale devenant une priorité moindre, la mise à niveau de professionnelle **et** culturelle, ainsi que les besoins linguistiques liés au domaine de spécialité étant primordiaux ; d'autre part, les articulations entre compétence de communication et savoir-faire discursifs, contraintes d'ordre discursif et conventions socioculturelles d'une profession sont apparues comme déterminantes dans la construction d'une compétence de communication spécialisée.

Ces paramètres se trouvent intégrés dans les activités de simulation pour permettre à l'apprenant une mise en situation professionnelle plus authentique, clé de l'apprentissage non seulement linguistique et technique, mais également social.

Le développement suivant sur la situation d'enseignement/apprentissage du français langue maternelle sur objectifs de spécialité devrait nous amener à établir la validité d'une comparaison de ces trois situations d'enseignement/apprentissage du français.

4.4. Situation d'enseignement/apprentissage du français langue maternelle sur objectifs de spécialité

L'articulation entre les deux situations précédentes et la mobilisation de cette troisième situation s'inspirent d'une conclusion prospective tirée par Py & Alber (1986 : 162) :

« On conclura que les conditions sont réunies pour reconnaître aux stratégies exolingues une assez grande autonomie. Nous voulons dire par là que les conversations n'ont pas à être considérées de l'intérieur. En d'autres termes, elles ne constituent pas en premier lieu des approximations plus ou moins heureuses de modèles endolingues, mais des actes communicatifs possédant une spécificité propre, une logique se suffisant à elle-même. C'est après seulement que cette spécificité aura été reconnue et comprise que l'on s'interrogera éventuellement sur l'opportunité et les modalités de la transformation de l'endolingue en exolingue » (souligné par nous-même).

Pour une étude de la spécificité de la communication endolingue (voire de « la transformation de l'endolingue en exolingue »), il nous a semblé pertinent de choisir une situation d'observation de formation professionnelle, dans la mesure où comme le décrit Py (1989 : 86) [cf. 2.2.1.2.] : « Du côté du premier [du pôle endolingue], on trouvera des spécialistes d'une même discipline parlant la même langue »¹⁷⁹.

L'étude de l'oral de publics “natifs” pose des problèmes tant au chercheur¹⁸⁰ qu'à l'enseignant : ces deux perspectives se rejoignent dans la question complexe de savoir comment nommer et cerner l'objet étudié/enseigné (4.4.1.). Dans le prolongement des présentations précédemment effectuées, nous constaterons l'ampleur du tournant communicatif qu'a connu cette situation d'enseignement/apprentissage (4.4.2.), avant de présenter la spécificité des simulations qui y sont réalisées (4.4.3.).

¹⁷⁹ La manière d'envisager la relation apprenant/enseignant en formation (pré-)professionnelle pèse sur la définition même de la situation : si l'on considère la non-expertise des uns et l'expertise des autres (enseignants de français et/ou de spécialité), il n'y aurait en effet pas de situation de classe endolingue (voir 2.2.5.). L'observation, en contexte, d'une remise en cause de la situation initiale, nous permettra d'explorer cet aspect, spécifique à la situation de classe, de la communication endolingue.

¹⁸⁰ Voir sur cette question, entre autres, les remarques de Culioli (1983) sur l'exclusion du “français parlé” du champ de la linguistique, et de Sitri (1998) sur les contraintes matérielles et méthodologiques liées au caractère oral de données de recherche.

4.4.1. Le français langue maternelle sur objectifs de spécialité

D'un point de vue terminologique, tout d'abord, nous nous appuyons sur le parcours effectué au sujet du français langue étrangère sur objectifs de spécialité (4.3.) pour proposer, dans une perspective comparative, de baptiser la présente situation *situation d'enseignement/apprentissage du français langue maternelle sur objectifs de spécialité*. L'acronyme suivant en découle : FmOS¹⁸¹.

Ce premier point posé, le rapport entre le français, langue de référence, et le français sur objectifs de spécialité doit être davantage précisé.

Posant la problématique du « français parlé » et de son application dans l'enseignement professionnel, Blanche-Benvéniste (1995) remarque que les pratiques de langue parlée n'ont rien de spontané et se conforment à des modèles collectifs de prise de parole : « les locuteurs ont appris une forme de discours professionnel qu'ils reproduisent dès qu'il s'agit de parler de leur métier, et qui concerne aussi bien le lexique que la syntaxe et l'organisation de l'information » (*id.* : 346).

Trois principes généraux d'organisation peuvent néanmoins être dégagés : les jeux énonciatifs, la redondance et l'organisation des phrases.

Les jeux énonciatifs, mobilisés lors d'explications, mettent en scène un interlocuteur (fictif), pris comme témoin et désigné par *vous* ou *tu*. Reprenant l'organisation de l'information en différentes séquences, le locuteur théâtralise ainsi des « visites guidées qui font passer l'interlocuteur fictif à travers une succession de scènes imageant des étapes de l'explication » (*id.* : 347)¹⁸².

Les constructions hypothétiques et la répétition d'éléments lexicaux permettent d'exemplifier les **phénomènes de redondance**. Blanche-Benvéniste remarque ainsi que, dans les explications orales, l'expression de l'hypothèse et de sa conséquence est dédoublée en deux phrases, l'une positive, l'autre négative et conclut que « le rapport entre hypothèse et conséquence semble être parcouru deux fois, vers sa conclusion

¹⁸¹ Pour ne pas brouiller la lisibilité de notre exposé, nous avons opéré le choix suivant : maintenir l'acronyme FOS, bien établi, pour désigner les situations d'enseignement/apprentissage de français **langue étrangère** sur objectifs de spécialité plutôt que de forger un autre acronyme FLOS qui aurait été distingué immédiatement des situations d'enseignement/apprentissage de français **langue maternelle** sur objectifs de spécialité (FmOS).

¹⁸² Cette description peut sans doute être rapprochée de celle de Cicurel (1991) recensant, en langue étrangère, parmi les indices textuels de fictionnalité, un flottement des pronoms (voir 2.2.4.2.).

positive d'une part et vers la négative d'autre part. Ce double parcours est fréquemment utilisé, surtout lorsque la prise de parole se veut très convaincante [...] » (*id.* : 348).

Cette répétition d'éléments lexicaux est dotée d'une fonction de cohésion textuelle et permet de montrer l'enchaînement de séquences.

L'organisation des phrases, enfin, est segmentée : chaque verbe relatant un épisode majeur est placé dans une unité syntaxique distincte.

En conclusion de cette réflexion, Blanche-Benvéniste précise les enjeux de l'étude du français langue maternelle sur objectifs de spécialité :

« L'intérêt de ces prises de parole professionnelles ne réside pas dans le respect plus ou moins poussé des normes grammaticales scolaires mais plutôt dans l'information qu'ils donnent sur des pratiques du langage en partie façonnées par les milieux professionnels, et qui pourraient servir de base à la définition de "bons modèles" » (*id.* : 350-351) (souligné par nous-même).

L'analyse des productions d'apprenants en situation d'enseignement/apprentissage du FmOS s'avère donc triplement pertinente. L'enseignant (de français) qui les analyse de manière systématique peut créer une palette de "bons modèles" de prises de parole professionnelles, ou, s'il a déjà un corpus "authentique" constitué, mesurer le chemin que les apprenants doivent encore parcourir. Pour le chercheur, elle peut donner lieu à détailler, tout d'abord, les caractéristiques d'un continuum parler vernaculaire/langue de référence, puis à repérer les spécificités d'une "langue d'appartenance" professionnelle, et à ensuite dégager les stratégies mises en place par les apprenants. Elles sont enfin indispensables à l'apprenant, qui, dans une pratique d'autoscopie, peut mesurer les domaines de sa compétence de communication et/ou de communication socioprofessionnelle à perfectionner.

Cette utilité triple de l'analyse des productions d'apprenants n'est pas sans rappeler celle dégagée par Corder (*cf.* 1.3.1.) sur une analyse des erreurs d'apprenants – à la différence sans doute que les apprenants de FmOS ne testent pas véritablement d'hypothèse sur une langue cible différant de systèmes déjà connus.

Présentant un ensemble d'études menées auprès d'élèves d'établissements techniques et professionnels portant sur les liens entre construction de connaissances techniques et verbalisation de ces connaissances, Vileyn (1995 : 180) apporte des éclairages sur le

rôle et le fonctionnement de la langue dans les processus d'acquisition de connaissances et recense ainsi :

1. Le rôle de la langue comme véhicule des connaissances à acquérir, dans des situations de formation professionnelle ;
2. le fonctionnement de la langue comme indice de la structuration des connaissances sur le domaine technique ;
3. le lien entre les modes de pratiques langagières et les processus d'acquisition de connaissances ;
4. le problème de maîtrise de la langue comme composante du problème général de la formation technique et professionnelle des jeunes.

L'interdépendance du français langue maternelle, langue de référence, et du français sur objectifs de spécialité est, dans cette situation d'enseignement/apprentissage, saillante et actualise avec acuité l'articulation nécessaire entre compétence de communication et savoir-faire discursifs, contraintes d'ordre discursif et conventions socioculturelles d'une profession, soulignée dans la situation d'enseignement/apprentissage du FOS. Ce constat est à replacer, de surcroît, dans la problématique de l'oral et de son enseignement/apprentissage, dans laquelle nous situons notre étude.

Dans le domaine de la didactique du FLE, comme nous l'avons vu précédemment (voir 4.2.), une place marquante a été accordée à la pratique de l'oral, confirmée par l'approche communicative. En didactique du français langue maternelle, l'oral n'a conquis une place qu'au prix d'une (ré-)orientation vers les pratiques de la communication effectuée dans les années soixante-dix. Les deux mouvements, en didactiques du FLE et du FLM, coïncident en apparence, les enjeux et les conséquences didactiques également, ce que nous allons maintenant essayer de montrer¹⁸³.

¹⁸³ Coste (1988b : 68) rappelle les relations fécondes entre, d'une part, les sciences du langage, et d'autre part, didactique du français, langue étrangère et langue maternelle, dans les années soixante-huit : « [...] une liaison originale va s'établir, autour du berceau de l'A.F.E.F. [Association française des enseignants de français], entre français langue maternelle et français langue étrangère : Reboullet [...] sera rédacteur en chef du *Français aujourd'hui* jusqu'au n° 18 (1972), menant cette tâche de front avec la rédaction du *Français dans le monde* ; ce qui permettra aux deux revues de publier simultanément – le fait a une importance autre qu'éditoriale – en 1969 un numéro intitulé « Université et diversité du français contemporain », co-dirigé par R.-L. Wagner et B. Quemada (n° 8, décembre 1969, pour *Le français aujourd'hui*) ».

4.4.2. Enseignement/apprentissage du français oral et “tournant communicatif”

Dolz & Schneuwly (1998 : 14) soulignent le véritable “tournant communicatif” opéré en 1970 dans les instructions officielles, présidant à une rénovation du français dans les pays francophones :

« Les nouveaux programmes et méthodologies abandonnent les formules telles que “apprendre à exprimer correctement ses idées” qui traduisent la conception traditionnelle de la langue comme outil de représentation de la pensée et mettent en avant l’importance d’apprendre à s’exprimer dans de véritables situations de communication ».

Ce tournant communicatif s’est accompagné de modèles théoriques de référence (4.4.2.1.) et d’activités innovantes (4.4.2.2.).

4.4.2.1. Objectifs d’enseignement/apprentissage communicatifs et modèle théorique de référence

Le groupe de réflexion *Expression, Méthodologie, Communication et Culture* (Académie de Grenoble) réfléchit, depuis 1994, sur la didactique du français dans l’enseignement supérieur et, plus particulièrement, sur l’enseignement du français en crise du fait d’une baisse de niveau sensible¹⁸⁴. L’oral, quoique très pratiqué, demeure le parent pauvre de la didactique (Fintz, 1998).

Pour remédier à une telle situation, de nombreuses convergences apparaissent, synthétisées par Colletta (1998 : 270) :

« À la lueur de nos connaissances actuelles sur la communication et les pratiques langagières orales, on voit qu’il y a désormais place, en classe, pour un oral-objet d’enseignement dont la finalité tiendrait dans le développement de la compétence communicative des élèves ».

D’où la question suivante (*id.* : 278) : « Les interactions entre pairs : panacée de la pédagogie nouvelle ou d’un enseignement rénové ? ».

¹⁸⁴ Les communications les plus représentatives du questionnement qui traverse ce groupe de recherche ont été publiées sous la direction de Fintz (1998).

Dabène M. (*id.* : 56) répond par l’affirmative et spécifie qu’un tel programme implique une interrelation entre didactique et courants des sciences du langage qui privilégient :

« la notion de co-construction du sens dans l’interaction entre des partenaires engagés dans des situations de communication aux composantes à la fois psychologiques et sociales et alternativement producteurs de stratégies énonciatives et interprétatives en fonction des enjeux de l’échange » (souligné par nous-même).

Costa et Fintz (*id.* : 36-37), dans une même perspective, cherchent à circonscrire “un profil de communication orale de nature socioprofessionnelle” et définissent un modèle en trois pôles de références¹⁸⁵ qui induit une recherche de type “recherche-action” partant du terrain et y retournant, en quête des savoirs nécessaires à la constitution d’outils les plus adaptés possibles.

Les recherches développées par Dolz & Schneuwly (1998) s’inscrivent dans une telle perspective.

4.4.2.2. Tournant communicatif et activités innovantes

Ces chercheurs regroupent les pratiques en quatre prototypes d’approche didactique :

1) L’approche par imprégnation a pour objectif la pratique d’un code soutenu, fondée sur des principes behavioristes ;

2) l’approche par analyse de la langue orale vise la maîtrise d’un code oral standard ;

3) les approches communicationnelles strictes « travaillent l’oral en créant des situations diversifiées dans lesquelles les élèves peuvent (et doivent) prendre la parole » (Dolz & Schneuwly, *id.* : 16) et s’inscrivent dans le prolongement des conceptions psychologiques de Piaget ;

4) les approches communicationnelles mixtes, tout en insistant également sur la nécessité de travailler dans des contextes variés où les apprenants prennent la parole,

¹⁸⁵ Selon Costa & Fintz (*id.* : 36), les trois pôles de savoirs structurant les pratiques de l’oral sont **un pôle de savoirs savants** (la didactique du français, les sciences du langage – aspects énonciatifs, pragmatiques et interactifs de la communication ; la psychosociologie – aspects psychosociologiques de la communication orale, individuelle et groupale, rôles, rituels, rapports de place, stratégies ; et la pédagogie – travail du “plan pédagogique” que fait intervenir tout oral “professionnel” ; **un pôle comportemental**, d’expression du corps ; **un pôle philosophique et éducatif** (l’oral comme mode d’expression s’inscrivant dans un projet éducatif global, relevant d’un apprentissage de la citoyenneté ; l’oral étant le lieu d’une prise en compte du sujet global, socio-affectif, de l’apprenant).

« mettent l'accent sur la nécessité d'une prise de conscience de certaines formes langagières mises en œuvre [...]. La prise de conscience pouvant se faire à des moments séparés de ceux de la communication » (*id.* : 17).

Dolz & Schneuwly proposent, pour dépasser ces pratiques hégémoniques (qui ne sont pas sans rappeler celles mises en place en situation d'enseignement/apprentissage du FLE), l'élaboration d'une séquence didactique conçue comme « un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe¹⁸⁶.

Denooz & Vanhulle (2000 : 79-80) mènent, à l'Université de Liège, une recherche-action appliquant ce principe de séquence didactique pour favoriser la rédaction technique d'apprenants en formation professionnelle. Bien que leur support de travail et leur objectif soient le développement d'une compétence rédactionnelle, elles soulignent l'importance d'une dimension dépassant les projets ainsi mis en place :

« [...] Dès lors, une dimension traverse ces travaux : il s'agit du rôle omniprésent des interactions sociales dans l'apprentissage et dans la gestion de la classe. Cette dimension nous semble essentielle : susciter des interactions multiples dans la classe dépasse à notre sens le simple fait de faire participer les élèves et de les socialiser. [...] Le projet pédagogique a pour corollaire l'interaction et l'apprentissage du travail en équipe. Il y a donc nécessairement prise de conscience de l'importance d'une bonne communication au sein de toute organisation – entreprise ou collectivité »¹⁸⁷.

Ainsi l'évolution récente des orientations didactiques en situation d'enseignement/apprentissage du FLE, du FOS et du FmOS sont-elles voisines, s'engageant sur le développement des moyens langagiers de la communication. La différence majeure est que, dans un cadre professionnel d'apprentissage, l'apprentissage vise non seulement le développement des compétences de communication générale, des

¹⁸⁶ Ce principe de séquence didactique nous semble opératoire et complémentaire d'une activité de simulation : nous reviendrons sur ce point dans la dernière partie de notre travail (chapitre 10). L'on peut cependant d'ores et déjà signaler la polysémie du terme *séquence*, utilisé dans cette perspective didactique mais également mobilisé par Bange pour désigner des moments de la structure hiérarchique séquentielle d'une interaction (*séquences latérales, séquences d'ouverture, de clôture*, etc.).

¹⁸⁷ Reinhardt (2000), dans un contexte d'enseignement/apprentissage de l'allemand, langue maternelle, sur objectifs de spécialité (médicale), souligne également l'importance de l'apprentissage du travail – et de la communication – en groupe, en classe, afin de préparer les futurs aide-soignants à une bonne insertion professionnelle (une mauvaise communication au sein des équipes médicales, à laquelle s'ajoutent de pénibles conditions de travail, étant l'une des causes principales de réorientation professionnelle des aide-soignants en Allemagne).

compétences de communication spécialisée, mais touche également à des compétences de communication sociale et relationnelle.

Une activité a été développée dans ce contexte et constitue une réponse adéquate à ces exigences : les simulations.

4.4.3. Les simulations globales et fonctionnelles

Les simulations globales sont principalement mobilisées, dans l'enseignement/apprentissage du FmOS, dans une perspective de formation aux relations humaines, auprès d'adultes – elles ont alors pour objectifs de développer les aptitudes à la créativité, au travail en groupe et à la prise de décision.

Deux types de simulations sont développés : simulations globales et simulations fonctionnelles.

“Résolument pluridisciplinaires”, comme le note Caré (1997 : 118), « les simulations globales permettent à l'apprenant d'acquérir des compétences spécifiques, autres que purement linguistiques ». D'autres types de simulation, à plus petite échelle, sont, par ailleurs, développées dans ces contextes professionnels : jeux d'entreprise, simulations de vente, etc. Héberlé-Dulouard (1995), analysant l'argumentation dans des simulations de vente d'apprentis-vendeurs, présente la simulation comme un exercice très contraint par ses consignes précises et limitatives et un scénario en prévoyant le début, la fin, les rôles, et les objections à émettre¹⁸⁸.

Caré (1997 : 114), comparant ces deux types de simulation, simulations globales et fonctionnelles, synthétisent leurs différences :

« Ces simulations sont utiles et relativement complémentaires des études de cas quand il s'agit d'atteindre des objectifs fonctionnels particuliers. Plus adaptatives que réellement inventives, elles n'ont pourtant pas les mêmes visées pédagogiques que les simulations globales ».

Simulations fonctionnelles et simulations globales sont ainsi des activités aux visées différentes mais orientées vers un même objectif : le développement d'une communication générale et spécialisée en classe.

¹⁸⁸ Voir également Héberlé-Dulouard & Rosen (2000) sur « La simulation, projet d'excellence ou excellence d'un projet ».

4.4.4. Bilan intermédiaire : la situation d'enseignement/apprentissage de français langue maternelle sur objectifs de spécialité

Cette troisième situation de classe peut être caractérisée comme situation d'enseignement/apprentissage du français langue maternelle sur objectifs de spécialité (FmOS). Cette désignation concentre la complexité des données en jeu : sous l'appellation de français langue maternelle s'imbriquent une constellation de notions (continuum parler vernaculaire/langue de référence, norme, etc.) auxquelles s'articulent les savoir-faire discursifs et les conventions socioculturelles d'une profession que doivent maîtriser les apprenants.

La pratique de l'oral qui nous intéresse n'est pas le lieu habituel de cette structuration ; mais, du fait du tournant communicatif opéré dans les années soixante-dix, la légitimation de notre projet de comparaison de trois situations d'enseignement/apprentissage du FLE, du FOS et du FmOS est effective. L'activité de simulation, souple et modulable, peut répondre aux différentes visées de chacune de ces situations ; en l'occurrence, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FmOS, la simulation permet de perfectionner non seulement les compétences de communication générale et de communication spécialisée, mais également les compétences sociales et relationnelles.

4.5. Conclusion du chapitre 4: situations d'enseignement/apprentissage et évolution du projet de recherche

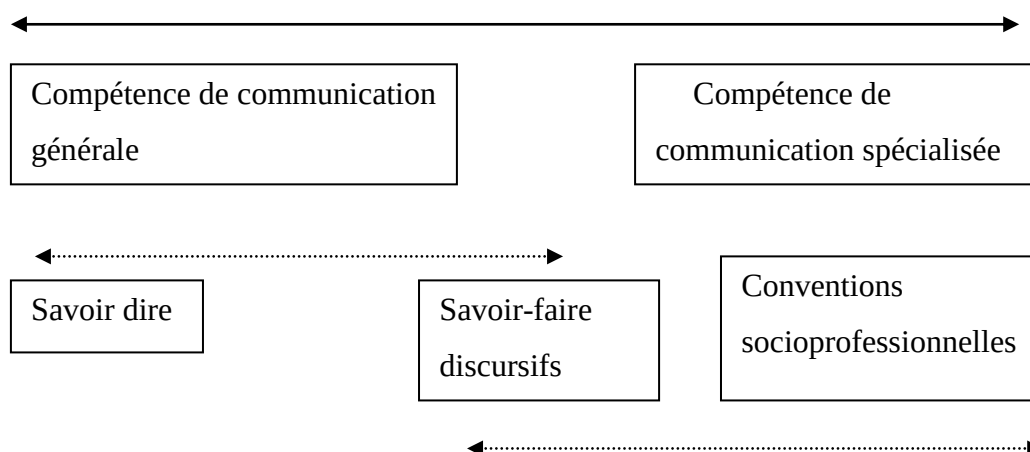
Les constats dressés dans la présentation des situations d'enseignement/apprentissage du FLE, du FOS et du FmOS confortent ainsi les orientations de notre projet de recherche : une articulation entre linguistique, acquisition et didactique des langues est nécessaire pour explorer de nouvelles pistes et apporter des éclairages en retour dans chaque domaine impliqué. À l'intersection de ces domaines se trouve la notion de co-construction du sens dans l'interaction en situations d'enseignement/apprentissage des langues – étrangère et maternelle.

L'ambition avouée de Costa et Fintz (voir 4.4.2.1.) nous incite à préciser les étapes de notre projet de recherche : effectuer une recherche-action qui aurait pour but de circonscrire la co-construction de compétences de communication, générale et spécialisée, en articulant différents pôles de références (pôles savants et éducatifs), en partant du terrain (réalisation de simulations dans trois situations de classe), en quête des savoirs nécessaires (mise à l'épreuve des outils constitués dans la première partie, modifiés et enrichis dans et par l'analyse des productions d'apprenants).

Cette avancée dans la définition du projet de recherche nous amène à reconsidérer la validité des trois outils sélectionnés à la fin du chapitre 2 de notre travail (cf. 2.4.). Les deux premiers outils, fondé pour l'un dans la mouvance des SPA et du SLASS, et pour l'autre sur une taxinomie des stratégies à plusieurs niveaux mobilisées par les locuteurs nous semblent toujours opératoires. En revanche, la schématisation croisant dimensions exolingue/endolingue et unilingue/bilingue permettant de prendre en charge les codes linguistiques respectifs des participants au fur et à mesure de leur apparition dans la communication, n'apparaît pas à même de rendre compte des mouvements de négociation et de co-construction des compétences opérés par les apprenants lors des pratiques de simulation.

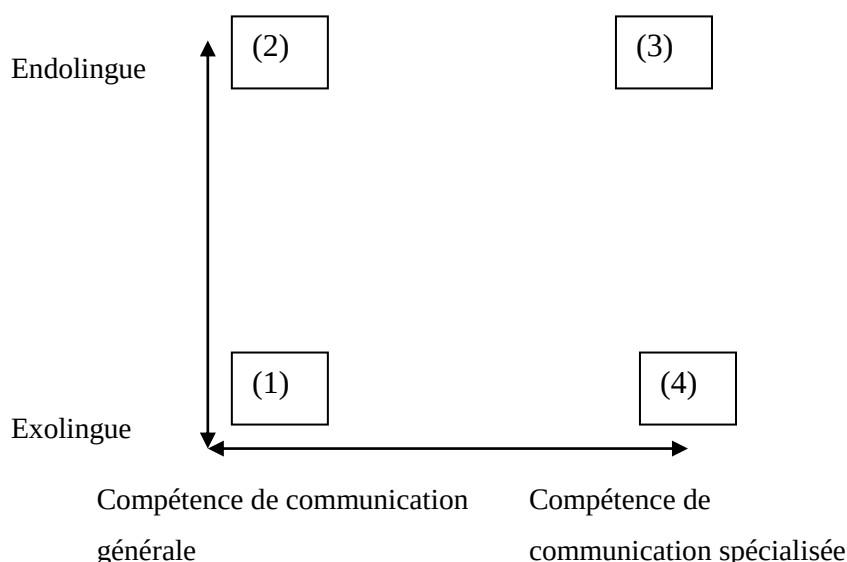
Un aménagement semble donc nécessaire pour exprimer la spécificité des situations d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité : nous conservons l'axe exolingue/endolingue et substituons à l'axe unilingue/bilingue un axe compétence de communication générale/compétence de communication spécialisée. Sous forme de continuum, cet axe condense les articulations complexes constitutives des situations d'enseignement/apprentissage présentées (voir figure 9).

Figure 9 : Axe compétence de communication générale / compétence de communication spécialisée



Le troisième outil d'analyse, revu et corrigé, se présente ainsi sous la schématisation suivante. Il nous permet, d'ores et déjà, de distinguer des formes de communication prototypiques représentatives des trois situations d'enseignement/apprentissage retenues (voir figure 10).

Figure 10 : Axes exolingue/endolingue et compétences de communication générale/compétence de communication spécialisée



Communication endolingue/Compétence de communication générale: Objet de controverses, l'analyse du corpus nous permettra de trancher sur la réalité de son existence ;

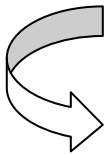
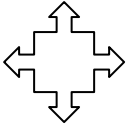
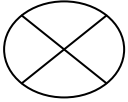
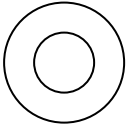
Communication exolingue/Compétence de communication générale : *A priori*, le type de communication illustré dans la situation d'enseignement/apprentissage du FLE ;

Communication exolingue/Compétence de communication spécialisée : *A priori*, le type de communication illustré dans la situation d'enseignement/apprentissage du FOS ;

Communication endolingue/Compétence de communication spécialisée : *A priori*, le type de communication illustré dans la situation d'enseignement/apprentissage du FmOS.

Nous aurons recours à de tels schémas pour visualiser les mouvements de co-construction des compétences opérés lors des simulations par les apprenants : des conventions particulières ont été utilisées pour symboliser ces différents mouvements que nous allons présenter dans ce qui suit non sans préciser nettement qu'il s'agit de développer ici une aide visuelle à l'analyse et non d'effectuer une tentative de formalisation (voir tableau 21).

Tableau 21 : Conventions de figuration des mouvements de co-construction des compétences

(1)	Situation prototypique
	Mouvement sur l'axe Compétence de communication générale /Compétence de communication spécialisée et/ou sur l'axe exolingue/endolingue
	Redéfinition de la situation prototypique
	Absence de mouvement et/ou échec de la communication
	Blocage de la communication
	Menace à la face et/ou perte de face
	Interlangue fossilisée

Ces repères nous permettront de traiter les observables, d'en dégager schématiquement les spécificités en rapport avec trois situations d'enseignement/apprentissage. Un des enjeux de la thèse est de montrer cependant qu'ils ne peuvent suffire et que les dichotomies et les acceptions exolingue/endolingue et compétence de communication générale/compétence de communication spécialisée sont dépassées dans la réalité de la communication.

L'étude détaillée des profils d'apprenants impliqués, présentée au chapitre suivant, constitue un préalable nécessaire pour comprendre certains de ces mouvements de négociation du sens opérés en contexte.

Chapitre 5. Entre situation et contexte : les profils d'apprenants, en milieux hétéroglotte et homoglotte

Dans ce travail de recherche, nous partons de la prémisse que les différences contextuelles auront une influence sur la co-construction des compétences de communication et/ou de communication spécialisée des apprenants : eu égard aux situations (d'enseignement/apprentissage du FLE, du FOS et du FmOS), et aux profils particuliers des acteurs de la communication chinois et français, une gestion différente de l'intercompréhension et des ajustements spécifiques du discours devrait pouvoir être observée, conduisant à une renégociation, à différents niveaux et selon différentes modalités, des situations, statuts et places initiales.

Afin de pouvoir cerner au plus près et au plus juste la teneur et l'impact de ces mouvements caractéristiques de la communication exolingue/endolingue, il est nécessaire de ne pas s'en tenir à une caractérisation prototypique de chaque situation d'enseignement/apprentissage. Traduire « pas à pas » (en traduisant successivement aux rangs des morphèmes, du mot, de la proposition et de la phrase) une phrase du chinois au français à l'instar de Halliday (1962), décrire le chinois « vu d'Europe » (Dell, 1980, *in* Besse & Porquier, 1984/1991 : 110-111), comparer espaces énonciatifs en chinois contemporain et en français comme le fait Paris M.-C. (1997) ou effectuer une analyse d'erreurs inter-langues (Audry-Iljic & Iljic, 1987 et 1989) apporteraient certainement des informations précieuses sur le savoir linguistique des apprenants mobilisés. La même réflexion pourrait d'ailleurs être conduite en matière d'appartenance culturelle. Pour présenter les données préalables à la communication et à l'interaction, nous aurions ainsi pu effectuer une comparaison systématique des systèmes linguistique et culturel chinois et français. Cela nous aurait-il permis de cerner plus finement les mécanismes de la communication exolingue en milieu hétéroglotte ? Au vu de notre première partie, nous répondons par la négative à cette question. Nous adoptons en effet un postulat fort de l'interaction qui rejoint celui de Dausendschön-Gay & Krafft (1998 : 96) s'intéressant au lien entre exolingue et interculturel :

« Ce n'est pas parce que les partenaires appartiennent à des groupes ethniques ou linguistiques différents que la situation sera exolingue ou interculturelle. Elle ne le deviendra que dans la mesure où les partenaires prendront en compte et traiteront ces différences comme pertinentes pour la définition, le fonctionnement et l'interprétation de l'événement social en cours ».

Ainsi, sans nier que l'éloignement typologique des deux langues (et cultures), chinoise (langue maternelle des apprenants) et française (langue étrangère apprise), ait des conséquences sur l'apprentissage, nous choisissons de concentrer tout d'abord notre attention sur la communication et de prendre en compte les indications biographiques et socioculturelles permettant de comprendre qui sont les participants chinois et français impliqués dans les différentes interactions.

Comme nous l'ont enseigné les analyses menées lors de nos travaux de recherche précédents (mémoires de Mastère en Éducation, Rosen, 1994 et de D.E.A., Rosen, 1995), une enquête détaillée sur les profils d'apprenants peut parfois apporter des éclairages pertinents et inattendus lors des analyses de corpus : cette analyse des profils d'apprenants constitue, à notre sens, l'articulation entre situation et contexte. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de présenter plus en détail objectifs des formations et profils des informateurs retenus : cette présentation s'ouvrira par les caractéristiques des participants en milieu hétéroglotte (5.1.) pour continuer par le milieu homoglotte (5.2.).

5.1. Caractéristiques des profils d'apprenants en milieu hétéroglotte

Deux types de sujets d'étude ont été mobilisés et permettent d'esquisser une comparaison "interne" au milieu hétéroglotte (apprentissage du français en Chine par des apprenants chinois), *i.e.* une comparaison entre apprenants dans des situations d'enseignement/apprentissage du FLE et du FOS¹⁸⁹.

Nous présenterons globalement les informateurs chinois (5.1.1.), les projets de formation et les effectifs des différentes promotions (5.1.3. et 5.1.4.), les conditions de

¹⁸⁹ Cette enquête a été réalisée sur deux ans : de 1995 à 1996, nous avons recueilli les données à l'Université Polytechnique Automobile de Wuhan – où nous étions en poste – ainsi que celles du groupe de contrôle à l'Université de Wuhan. De 1996 à 1997, nous avons poursuivi l'enquête auprès des apprenants de l'École des Langues Étrangères de Wuhan. Les chiffres et statistiques mentionnées datent, sauf mention contraire, de cette époque.

réalisation de l'enquête (5.1.4.) et de traitement des données (5.1.5.) pour passer ensuite à la partie d'analyse de cette enquête (5.1.6).

5.1.1. Les informateurs chinois

Le premier groupe est constitué d'apprenants de la section de Langue Française de l'Université Polytechnique Automobile de Wuhan (désormais UPAW). Neuf groupes ont été impliqués (dont trois partiellement, en tant que groupe de contrôle¹⁹⁰ pour le questionnaire), représentatifs des quatre années d'études et des quatre spécialisations aux métiers de l'automobile proposées par l'Université (Interprétariat/Traduction¹⁹¹, Automobile, Électronique, Commerce international). Les dénominations de première, deuxième, troisième et quatrième années correspondent aux années du cycle universitaire et, corrélativement, au nombre d'années d'apprentissage du français.

Le deuxième groupe est constitué d'apprenants de la section de Langue Française de l'École des Langues Etrangères (désormais ELE). Trois groupes ont été impliqués, représentant l'ensemble de la formation à la langue française mise en place dans l'École, à savoir des apprenants en quatrième, cinquième et sixième années d'études. Ces années correspondent ici au nombre d'années d'études secondaires (la sixième année est l'année de préparation à ce qui est l'équivalent, en Chine, du baccalauréat) ainsi qu'au nombre d'années consacrées à l'apprentissage du français.

Un troisième groupe, constitué de deux sections spécialisées en Commerce (et Finances) international, troisième et quatrième années, de l'Université de Wuhan (désormais WUDA), est partiellement impliqué comme groupe de contrôle pour le questionnaire. Les dénominations de troisième et quatrième années correspondent, tout

¹⁹⁰ Les groupes de contrôle sont les groupes mobilisés pour le questionnaire, impliqués dans des spécialisations différentes (en Électronique à l'UPAW et en Commerce et Finances à l'Université de Wuhan), qui n'ont pas participé ensuite aux simulations.

¹⁹¹ Nous avons été sensibilisée, par la suite, à la différence entre enseignement/apprentissage de l'Interprétariat et de l'Interprétation (communication personnelle de M. Israël, directeur de l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle) : l'acte de traduire, lorsqu'il est fondé sur la théorie interprétative du sens passe par un acte de déverbalisation ; il s'agit alors de comprendre un texte puis, dans une deuxième étape, de réexprimer ce texte dans une autre langue. L'interprétariat, s'inscrivant dans le non-respect de cette perspective, est, dès lors, récusé par les interprètes de l'École.

comme à l'Université Polytechnique Automobile de Wuhan, aux années du cycle universitaire et corrélativement, au nombre d'années d'apprentissage du français.

Les deux tableaux suivants (tableaux 22 et 23) permettent de visualiser la répartition numérique des informateurs ayant participé, dans un premier temps, au groupe de contrôle, puis au questionnaire sous sa forme finale.

Tableau 22 : Informateurs du groupe de contrôle

<i>Université</i>	<i>Nombre d'informateurs</i>
UPAW	43
WUDA	40

Tableau 23 : Informateurs du questionnaire

<i>Université</i>	<i>Nombre d'informateurs</i>
UPAW	100
ELE	39

Deux établissements scolaires ont donc été impliqués principalement dans notre étude : l'ELE et l'UPAW. Nous allons tout d'abord présenter les projets de formation mis en place dans ces établissements.

5.1.2. Les projets de formation

L'ELE est une école chinoise regroupant des classes de collège et de lycée. Sa particularité est, en parallèle des cours classiques pour ces années, le développement de sections d'apprentissage intensif du français, de l'anglais et du japonais.

L'UPAW, établissement central de notre analyse par la formation pré-professionnelle qui y est dispensée, mérite une présentation plus détaillée. Les enjeux politique et institutionnel en présence doivent être explicités d'emblée pour mieux comprendre le contexte de recherche, la situation d'enseignement/apprentissage des apprenants ainsi que certaines des difficultés rencontrées¹⁹². Seront ainsi présentés le choix de l'implantation de cette université, les objectifs initiaux, la mise en place du projet sino-français et le programme de formation par section.

¹⁹² Ces enjeux politique et institutionnel permettent également d'expliquer la différence quantitative sensible d'informations dont nous disposons sur le projet de formation à l'UPAW. A l'ELE, école chinoise, les renseignements nous ont été communiqués par les enseignants (étrangers) en poste ; à l'UPAW, en revanche, du fait de la définition d'un projet de formation français, soutenu par l'Ambassade, nombre de documents et de plaquettes en français étaient à notre disposition.

5.1.2.1. Implantation de l'Université Polytechnique Automobile de Wuhan

Wuhan, ville industrielle au centre de la Chine, a été choisie, en 1991, pour l'implantation d'une société mixte sino-française de production de véhicules légers entre la société chinoise Dongfeng Motor et Citroën ; en appui à cette opération, les autorités françaises ont développé un projet de centre de formation aux métiers de l'automobile.

Le site de Wuhan, et plus particulièrement l'Université Polytechnique Automobile dont la vocation a toujours été la formation de techniciens et d'ingénieurs de l'industrie automobile, a été choisi pour implanter une politique de formation linguistique et d'accompagnement industriel en français.

5.1.2.2. Les objectifs initiaux

Ce projet d'envergure, né en 1992, s'est donné comme objectifs premiers la formation initiale et la formation à la spécialité en français, la mise en réseau de la formation dans le tissu industriel sino-français de Wuhan, la formation des formateurs de français, l'information et la formation induites par la participation des entreprises et la mise en place d'une méthodologie adaptée à une visée pré-professionnelle.

5.1.2.3. La mise en place du projet

La mise en place du projet a nécessité la création par la France de deux postes budgétaires de coordination et d'organisation de la formation technique.

L'UPAW a, quant à elle, engagé cinq experts et professeurs français en contrats locaux qui dispensent les cours de français et l'enseignement de spécialité (Commerce, Mécanique et Électronique). Six professeurs chinois de français travaillent en étroite collaboration avec les enseignants français pendant les deux premières années : ils assurent les bases grammaticales et se chargent des traductions des textes étudiés ; la dimension communicative étant, de façon privilégiée, confiée aux enseignants français.

5.1.2.4. Le programme de formation

Ce programme s'inscrit dans un cursus certifiant de Licence de Sciences et Technologie en quatre ans.

Le français est la première langue étrangère tout au long du cursus : les deux premières années sont consacrées à la formation au français de communication initiale, les deux suivantes au domaine de spécialité.

La totalité des groupes-classes en formation “bilingue” représente un sous-ensemble de 260 apprenants francophones sur un ensemble de 4000 étudiants à l'UPAW (qui est à ce titre et en importance le premier centre de formation au français en Chine).

Le français représente 1160 heures sur un total de 2700 heures, soit 42 % de la formation totale (cours de politique et d'éducation civique inclus). La part de formation théorique en chinois et en français est sensiblement la même, de l'ordre de 870 heures. Les formations pratiques en atelier ou en stage représentent 300 heures.

Ce programme s'organise dans deux directions certifiantes : formation de techniciens dotés d'une compétence en français dans leur domaine et formation d'interprètes et de traducteurs scientifiques et techniques. Il propose ainsi deux types de professionnels francophones : des techniciens supérieurs agents de maîtrise et des interprètes-traducteurs.

La formation se déroule sur quatre ans et est répartie en trois secteurs : technique automobile (sections Mécanique, Électronique, Production), commerciale (section Commerce international) et Interprétariat/Traduction.

Une description plus détaillée du contenu de chacune de ces formations (élaborées *a priori* en adéquation avec les besoins professionnels d'apprenants destinés à intégrer une des *joint-venture* françaises implantées dans la région) nous permettra de dégager leurs spécificités¹⁹³.

5.1.2.4.1. Les sections de Techniques Automobiles et de Commerce

La formation chinoise, pluridisciplinaire, propose un programme différent aux sections Automobile et Commerce dès la première année et comprend, en particulier, des stages en entreprise et la maîtrise de l'anglais.

La formation française comporte un tronc commun de deux années de français intensif. Dès la troisième année de leur cursus universitaire, les apprenants de la section abordent une formation technique en français, dispensée par des enseignants français, en parallèle avec leur formation chinoise. Dans ces cursus de techniciens, les cours de

¹⁹³ Voir également en annexe B, Volume II, la bibliographie commentée des manuels utilisés.

français initial représentent 880 heures les deux premières années ; 280 heures les deux années suivantes sont consacrées à l'enseignement/apprentissage du FOS.

Métallurgie, lecture de plan, mécanique des moteurs, transmission, électronique automobile, règles élémentaires de la communication en entreprise, gestion, commerce, etc., apportent aux apprenants, parallèlement à leurs cours chinois, une vision généraliste du monde industriel de la production automobile.

Le niveau linguistique technique français leur permettra de travailler efficacement dans une structure sino-française en tant qu'assistant ingénieur ou secrétaire technique (pour les filières techniques) ; responsable commercial ou assistant de direction (pour la filière commerciale).

5.1.2.4.2. La filière d'Interprétariat/traduction

Après l'acquisition du français de communication, le perfectionnement linguistique proprement dit est mené de pair avec une spécialisation dans les domaines technique et commercial. Cette spécialisation est parallèlement assurée par des cours chinois dès la deuxième année.

Parallèlement aux troisième et quatrième années, une formation spécifique est assurée par des enseignants français : français du commerce et du secrétariat, de l'automobile. Ces différents cours de spécialisation représentent, suivant les semestres, 50 à 75 % du temps imparti à l'enseignement du français.

Un stage de deux semaines en atelier mécanique interne à l'université est programmé en deuxième année. Des stages en entreprise, en deuxième et troisième années, apportent aux étudiants une connaissance concrète de l'entreprise et une occasion d'exercer leurs compétences linguistiques.

Cet enseignement est enfin complété par des cours de perfectionnement en anglais.

Au terme de ce cursus, les étudiants de cette filière devraient être aptes à assumer les tâches de traducteur, d'interprète, voire de secrétaire dans les entreprises sino-françaises.

5.1.3. Effectifs des différentes promotions de l'UPAW

La première promotion, vingt étudiants de la section de français, a terminé son cycle de quatre ans en 1995 et a été engagée principalement par les constructeurs automobiles : Citroën-Dongfeng et Renault ainsi que par des entreprises

équipementiers, tel Valéo, sur des postes d'agent de maîtrise et de collaborateurs d'ingénieurs.

Les promotions suivantes devaient s'établir comme suit (voir tableau 24)¹⁹⁴:

Tableau 24 : Effectif des différentes promotions (UPAW)

	Promotion 1999	Promotion 1998	Promotion 1997	Promotion 1996
Mécanique				30
Commerce				20
Production	32	18	40	
Électro.			36	
Interpr./ Trad.	15	15	22	

5.1.4. Réalisation de l'enquête

Deux cent vingt-deux questionnaires ont été soumis à quatorze sections différentes : neuf sections de l'Université Polytechnique Automobile de Wuhan, trois sections de l'École des Langues Étrangères, deux sections de l'Université de Wuhan.

Pour établir la représentativité de notre échantillon, cinq sections ont été sollicitées à titre comparatif, en tant que groupes de contrôle : trois sections de l'Université Polytechnique Automobile de Wuhan dont deux engagées dans une spécialisation professionnelle en Électronique, troisième année, et une en spécialisation professionnelle Automobile, deuxième année ; deux sections de l'Université de Wuhan, engagées dans une spécialisation professionnelle en Commerce international, troisième et quatrième années. Le tableau suivant (voir tableau 25) permet de synthétiser les conditions de recueil des questionnaires (les zones grisées correspondent aux groupes de contrôle).

Tableau 25 : Conditions de recueil des questionnaires (en Chine)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Nombre de questionnaires recueillis

¹⁹⁴ Les zones grisées correspondent à des sections soit nouvellement créées (exemple des sections Production, Électronique et Interprétariat/Traduction qui n'ont pas encore d'étudiants en fin de cycle en 1996), soit à des sections qui doivent fermer pour des raisons budgétaires (exemple des sections Mécanique et Commerce).

Université Polytechnique Automobile de Wuhan (UPAW)	1	Interprétariat	15
UPAW	2	Interprétariat	17
UPAW	3	Interprétariat	18
UPAW	2	Automobile	17
UPAW	3	Automobile	15
UPAW	4	Commerce international	18
École des Langues Étrangères (ELE)	4	Français sur Objectif Général	19
ELE	5	Français sur Objectif Général	8
ELE	6	Français sur Objectif Général	12
UPAW	2	Automobile	8
UPAW	3	Électronique	17
UPAW	3	Électronique	18
Université de Wuhan (WUDA)	3	Commerce international	24
WUDA	4	Commerce international	16

5.1.5. Traitement des données

Le questionnaire élaboré se présente sous forme non structurée (c'est-à-dire comprenant exclusivement des questions ouvertes) et est aussi bref que possible afin d'économiser la durée de la passation et celle du traitement. Il a été établi afin de permettre une présentation aussi exhaustive que possible du contexte de la recherche : quatorze questions ont été posées concernant profils biographiques individuels et collectifs, contextes éducatif et linguistique¹⁹⁵. La passation de ce questionnaire a été

¹⁹⁵ Le questionnaire type figure en annexe A, volume II. Il est le fruit de trois années de recherche et a été mobilisé et amélioré dans nos deux travaux de recherche précédents (Mastère et D.E.A.). Nous nous sommes appuyée, outre sur des cours universitaires suivis (cours de statistique de Mme Boe [1993-1994] à Carthage College, USA ; cours de méthodologie de la recherche de MM Porquier et Filliolet [1994-1995] à l'Université de Paris X – Nanterre), sur le *Manuel de recherches en Sciences Sociales* Quivy & Van Campenhoudt, 1995) et sur les propositions de Seliger & Shohamy (1989) éditées dans *Second Language Research Methods*. Nous n'avons pu bénéficier, lors de l'élaboration du questionnaire, des conseils recueillis dans *L'enquête sociolinguistique* (sous la direction de Calvet & Dumont), paru en 1998 ; il nous a semblé cependant que notre questionnaire s'inscrivait dans la continuité des principes

effectuée lors des cours, de français ou de FOS ; le questionnaire, en français, n'étant pas rédigé dans une langue parfaitement maîtrisée par les sujets, la passation en classe permettait aux apprenants de bénéficier de l'aide d'un enseignant pour résoudre certaines difficultés de compréhension et/ou d'expression. Les questionnaires ont été immédiatement récupérés par le chercheur après la passation.

Les réponses obtenues nous ont permis de dégager les spécificités de notre échantillon de recherche, que nous avons étayées par des compléments théoriques. Une comparaison pseudo-longitudinale des résultats et une mesure de la représentativité des échantillons par l'analyse des résultats des groupes de contrôle a été ainsi entreprise. Plusieurs outils statistiques (simples) ont été retenus afin de traiter aussi pertinemment que possible les résultats obtenus pour chaque question. Deux de ces outils (le mode et la moyenne) permettent une mesure des tendances centrales de notre échantillon. Enfin, certaines questions feront l'objet d'une caractérisation par pourcentage¹⁹⁶.

Le tableau suivant (voir tableau 26) permet de récapituler les numéros, les thèmes des différentes questions et l'outil statistique choisi :

Tableau 26 : Traitement du questionnaire par outils statistiques

<i>Numéro de la question</i>	<i>Thème principal</i>	<i>Outil statistique</i>
<i>En-tête</i>	Sexe des apprenants	pourcentage
<i>1</i>	Age	moyenne
<i>2</i>	Région d'origine	pourcentage

méthodologiques développés dans cet ouvrage (en particulier ceux synthétisés dans l'article de Boukous, *id.* : 15-24).

¹⁹⁶ Pour repérer ainsi les résultats qui apparaissent le plus fréquemment dans notre distribution de résultats, le mode est l'outil statistique adéquat. Il est obtenu par observation des résultats et non par calcul informatique. Il peut arriver dans certaines distributions qu'il y ait plus d'un mode : des distributions bimodales voire multimodales ont été ainsi repérées dans notre échantillon (Best & Kahn, 1993 : 282). Un autre outil statistique retenu pour mesurer les tendances majeures est le calcul de moyenne, il sera par exemple utilisé pour obtenir une moyenne de l'âge des apprenants par classe. Une deuxième approche permet de comparer les résultats des apprenants en formation professionnelle (UPAW et WUDA) et ceux des apprenants en formation non professionnelle (ELE). Un outil statistique utilisé est le test "t" qui permet de montrer si la différence entre les deux moyennes de deux groupes est statistiquement significative. Le test "t" sera utilisé pour comparer les âges moyens des apprenants. La comparaison pour les questions traitées par mode ou par pourcentage se fera par observation.

Trois questions n'ont pas fait l'objet d'un traitement statistique : la question 4 concernant les langues parlées à la maison fera l'objet d'un commentaire appuyé par des extraits des réponses écrites des apprenants ; les questions 6 et 8 seront incluses dans le traitement d'autres questions.

3	Profession des parents	mode
3 bis	Nombre de frères et sœurs	mode
5	Diplôme préparé	pourcentage
7	Choix de l'université	mode et pourcentage
9	Motivation professionnelle	mode
10	Choix du français	mode
11	Langues étrangères apprises	pourcentage
12	Utilité du français en milieu professionnel	mode
13	Vie associative	mode
14	Genre de livres lus	mode

Dans les paragraphes suivants, nous présenterons l'analyse des données effectuée avec ces outils statistiques. Nous reprendrons, au début de chaque nouveau paragraphe, la question posée aux apprenants. L'ordre du questionnaire et l'ordre du traitement des réponses étant différents, nous préciserons donc également le numéro de la question dans l'ordre du questionnaire.

À l'analyse statistique sont adjoints des extraits de réponses au questionnaire. Parfois paradoxales pour un esprit occidental, ces réponses ont été retenues comme témoignages authentiques, illustrant la réalité estudiantine chinoise.

5.1.6. Analyse des données

Deux types de questions peuvent être distingués dans le questionnaire proposé : des questions “biographiques” permettant de cerner les profils personnels des apprenants et présentées, s’il y a lieu, en rapport avec leur incidence sur la configuration des classes (sexe des apprenants et répartition par sections, 5.1.6.1. ; âge, 5.1.6.2. ; environnement familial, 5.1.6.3. ; région d’origine, 5.1.6.4. ; parcours scolaire, 5.1.6.5. ; langues parlées à la maison, 5.1.6.6. ; loisirs, 5.1.6.7. et livres lus, 5.1.6.8.) ; des questions liées à l’orientation scolaire et professionnelle des apprenants (choix de l’établissement scolaire, 5.1.6.9. ; motivation professionnelle, 5.1.6.10. ; langues étrangères apprises, 5.1.6.11. ; choix du français et représentation de son utilité en milieu professionnel, 5.1.6.12.).

5.1.6.1. Sexe des apprenants et répartition par section¹⁹⁷

En établissant une relation entre le sexe des apprenants et leur répartition par section, on s'attend à retrouver les clivages auxquels la réalité scolaire française nous a habituée : les apprenants de sexe féminin dans des filières "littéraires" et les apprenants de sexe masculin dans des filières scientifiques pour les apprenants sans spécialisation professionnelle, et un clivage non moins important quand il s'agit d'une spécialisation choisie. Observer la répartition chinoise sexe/section nous permettra de constater si un tel clivage est réalisé dans d'autres systèmes éducatifs.

À l'Université Polytechnique Automobile, la répartition des sexes s'effectue selon les spécialisations d'élection. Ce constat se confirme dans une perspective pseudo-longitudinale : forte majorité masculine en spécialisation Automobile et Commerce international, forte majorité féminine en spécialisation Interprétariat/Traduction. Cette tendance est, par ailleurs, confirmée dans les groupes de contrôle : le second groupe d'apprenants en spécialisation Automobile présente la particularité de ne rassembler que des apprenants masculins, les groupes d'apprenants en spécialisation Électronique confirment la tendance masculine majoritaire pour les sections Mécanique (voir tableau 27).

Tableau 27 : Sexe des apprenants et répartition par sections (UPAW)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Sexe des apprenants (en %)
UPAW	1	Automobile	Masculin : 82 Féminin : 18

¹⁹⁷ En réponse à l'en-tête du questionnaire, "section", "classe" et "nom". Ce sont ici les prénoms "français" des apprenants qui sont demandés. Aucune ambiguïté sur les relations prénom/sexe de l'apprenant n'existant dans ce cadre, nous avons jugé inutile de faire préciser aux apprenants leur sexe, dans cet en-tête.

UPAW	2	Automobile	Masculin : 87 Féminin : 13
UPAW	2	Automobile	Masculin : 100 Féminin : 0
UPAW	3	Automobile	Masculin : 81 Féminin : 19
UPAW	1	Interprétariat	Masculin : 37 Féminin : 63
UPAW	2	Interprétariat	Masculin : 35 Féminin : 65
UPAW	3	Interprétariat	Masculin : 25 Féminin : 75
UPAW	3	Électronique	Masculin : 76 Féminin : 24
UPAW	3	Électronique	Masculin : 77 Féminin : 23
UPAW	4	Commerce international	Masculin : 75 Féminin : 25
UPAW	Total	Automobile	Masculin : 87,5 Féminin : 12,5
UPAW	Total	Interprétariat	Masculin : 32,3 Féminin : 67,6
UPAW	Total	Électronique	Masculin : 76,5 Féminin : 23,5
UPAW	Total	Toutes sections	Masculin : 67,8 Féminin : 32,1

Ainsi l'UPAW se caractérise-t-elle par une partition dans la répartition par sexes entre spécialisations professionnelles¹⁹⁸ : aux apprenants de sexe masculin les spécialisations mécaniques et commerciales, aux apprenants de sexe féminin les spécialisations linguistiques.

Cette cohérence peut sans doute s'expliquer par un lien de continuité avec les choix effectués lors des études secondaires, les apprenants de sexe féminin s'orientant majoritairement vers des études et un baccalauréat scientifiques.

La répartition par sexe des deux groupes de contrôle de WUDA entre spécialisation en Commerce et en Finances internationales est plus pondérée (voir tableau 28).

L'équilibre est quasiment atteint en troisième année avec une légère prépondérance masculine alors qu'en quatrième année, c'est le sexe féminin qui est majoritaire.

Tableau 28 : Sexe des apprenants et répartition par section (WUDA)

¹⁹⁸ Les différences de répartition que l'on constate entre années ne sont pas, par ailleurs à expliquer autrement que par le hasard des compositions de classe d'année en année.

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Sexe des apprenants (en %)
WUDA	3	Commerce international	Masculin : 54 Féminin : 46
WUDA	4	Commerce international	Masculin : 31 Féminin : 69
WUDA	Total	Commerce international	Masculin : 42,5 Féminin : 57,5

À l'ELE, il est également difficile de dégager une tendance majoritaire : la dominance féminine en quatrième et cinquième années est contrebalancée par une forte majorité masculine en sixième année.

Tableau 29 : Sexe des apprenants et répartition par section (ELE)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Sexe des apprenants (en %)
ELE	4	Français sur Objectif Général	Masculin:42 Féminin :58
ELE	5	Français sur Objectif Général	Masculin :30 Féminin :70
ELE	6	Français sur Objectif Général	Masculin : 77 Féminin :23
ELE	Total	Français sur Objectif Général	Masculin :49,6 Féminin : 50,3

Comparer ces analyses de la répartition par sexe des apprenants dans différentes sections nous incite à mettre en question la dichotomie première posée entre apprenants engagés dans une formation professionnelle et apprenants engagés dans une formation non professionnelle.

Le choix de la spécialisation professionnelle semble ainsi influencer sensiblement la répartition par sexe entre sections à l'UPAW ; la généralisation de cette tendance est cependant invalidée par les analyses de la répartition des apprenants en section professionnelle à WUDA et celle des apprenants en section non professionnelle à l'ELE.

Si clivage il y a, il n'est donc pas à trouver entre apprenants engagés ou non dans une spécialisation professionnelle (avec pour corollaire un clivage dans la répartition par

sexe des apprenants), mais plutôt dans un clivage entre établissements scolaires : l'UPAW, d'un côté, où la répartition des apprenants par sexe se fait dans la continuité des études secondaires, et WUDA et l'ELE, de l'autre côté, où cette même répartition n'est ni systématique, ni prévisible.

Cette explication est étayée par l'analyse des motivations présidant au choix de l'établissement scolaire : comme nous serons amenée à le constater (voir 4.6.9.), toutes les sections de l'UPAW s'accordent sur l'importance d'une préparation aux métiers de l'automobile, toutes les sections de WUDA et de l'ELE avancent comme motivation première la bonne réputation de l'établissement scolaire. Ces réponses reflètent un choix, voire une absence de choix : choix des étudiants qui, ayant réussi leur "baccalauréat", peuvent comparer les mérites et réputations des universités, et choix "en négatif" des étudiants ayant eu des notes moins élevées à cet examen (un constat corroboré par les réponses majoritaires des apprenants de la section Interprétariat/Traduction, deuxième année, qui reconnaissant n'avoir pas choisi d'étudier à l'UPAW).

La répartition par section des deux sexes s'explique ainsi plus aisément¹⁹⁹. En se gardant bien de toute généralisation abusive, la proposition suivante peut être énoncée : la répartition constatée à l'UPAW est prévisible car à aucun moment de la scolarité des apprenants n'est remise en question la voie traditionnelle adoptée et suivie depuis les études secondaires. Les répartitions à WUDA et à l'ELE sont plus aléatoires et non systématiques car elles sont le fruit d'un choix de l'apprenant autorisé par ses résultats scolaires à décider de sa formation secondaire et universitaire.

5.1.6.2. Âge des apprenants²⁰⁰

Observer l'âge moyen des apprenants par section et par année d'étude devrait nous permettre de dégager une logique interne à chaque établissement et, partant, de valider notre hypothèse d'analyse pseudo-longitudinale.

À l'UPAW, l'âge moyen en première année de spécialisation à l'Interprétariat est 18,4 ; en deuxième année 19,82 ; en troisième année 20,33 : le passage en classe supérieure d'une année à l'autre semble donc s'opérer sans rupture majeure.

¹⁹⁹ Les évolutions quantitatives s'expliquent, par ailleurs, par une variation pseudo-longitudinale selon les années.

²⁰⁰ En réponse à la question 1 du questionnaire : "Quel âge avez-vous ?"

En section Automobile, la moyenne d'âge en deuxième année est sensiblement identique, 19,52, et la troisième année affiche le même écart d'une année avec une moyenne d'âge de 21,09. La section de Commerce international affiche une moyenne d'âge de 21,2 en quatrième année. Le schéma d'une progression identique, constatée dans ces trois sections, peut ainsi être esquissé (voir tableau 30).

Tableau 30 : Âge moyen des apprenants par année d'étude (UPAW)

<i>Année d'étude</i>	<i>Âge moyen</i>
Première année	de 18 à 19 ans
Deuxième année	de 19 à 20 ans
Troisième année	de 20 à 21 ans
Quatrième année	de 21 à 22 ans

Les trois groupes de contrôle s'inscrivent globalement dans ce schéma, avec une conformité totale des deux sections Électronique (moyenne d'âge de 20,5 et 20,82 en troisième année) et une conformité partielle (avec une variation enregistrée de plus ou moins six mois) pour la section Automobile, deuxième année (moyenne d'âge de 20,62).

L'âge moyen d'entrée à l'université se situe ainsi entre 18 et 19 ans, l'âge moyen de fin du premier cycle d'études entre 21 et 22 ans. La possibilité d'une analyse pseudo-longitudinale est confortée par l'observation des moyennes d'âge des apprenants de l'UPAW engagés dans différentes spécialisations professionnelles. Le passage en section supérieure (et, pour corollaire, le passage au niveau supérieur d'apprentissage du français) s'effectue sans rupture, c'est-à-dire sans redoublement.

Ces données sont confirmées par l'observation des groupes de contrôle de WUDA avec une moyenne d'âge de 20,25 en troisième année et 20,93 en quatrième année. Le schéma esquissé précédemment semble recevable par delà les spécificités inhérentes à chaque établissement scolaire.

Les données recueillies à l'ELE confirment indirectement ces analyses. Les mêmes caractéristiques sont observables : le passage en section supérieure (et, pour corollaire, le passage au niveau supérieur d'apprentissage du français) s'effectue sans redoublement.

Une continuité se dégage de l'analyse, concernant l'âge moyen des apprenants, entre les apprenants engagés dans une formation professionnelle et les apprenants non engagés dans une formation professionnelle.

Empiriquement, nous avons estimé que la différence d'âge était contrebalancée par l'investissement linguistique : quatre, cinq ou six ans d'études intensives de français au niveau d'études secondaires vs un, deux, trois ou quatre ans d'études du français au niveau universitaire²⁰¹.

Ainsi les moyennes d'âge des apprenants s'inscrivent-elles dans la continuité de la progression scolaire : des études secondaires à la fin des études universitaires, le passage au niveau supérieur a pour corollaire le passage au niveau supérieur d'apprentissage du français et s'effectue d'une année sur l'autre, dans une homogénéité par âge des classes et des sections, engagées ou non dans une formation professionnelle.

La pertinence d'une analyse pseudo-longitudinale supposant précisément cette continuité entre classe d'âge, niveau d'apprentissage du français et spécialisations professionnelles (ou non-spécialisation professionnelle) est, par ce biais, de nouveau confirmée.

5.1.6.3. Environnement familial

Seront présentés le nombre de frères et sœurs ainsi que la profession des parents des apprenants chinois.

²⁰¹ Nous avons souhaité étayer ce constat empirique d'une validation statistique. Établir l'existence d'une différence statistiquement significative quant à la moyenne d'âge des apprenants de nos trois établissements scolaires est possible par le truchement d'un test "t". La moyenne d'âge de deux groupes d'apprenants pris au hasard dans une même population d'apprenants n'est pas forcément identique ; toute différence qui apparaît ainsi à la fin d'une expérience ou d'un traitement pédagogique peut être attribuée à une erreur dans le recueil des données et du choix des échantillons. Pour être statistiquement significative, la différence doit être plus importante que celle raisonnablement imputable à une erreur dans le recueil des données. Le test "t" est le test permettant de constater si la différence entre deux moyennes est significative ou non. Il implique le calcul du ratio entre la variable expérimentale (à savoir la différence entre les deux moyennes des échantillons) et la variable d'erreur dans le recueil des données (Best & Kahn, 1993 : 328).

Trois tests "t" ont ainsi été réalisés pour permettre une comparaison des moyennes d'âge entre l'UPAW et WUDA, l'UPAW et l'ELE et WUDA et l'ELE. Trois valeurs de "t" ont été respectivement obtenues ($t = 0,116$; $t = 2,216$; $t = 1,945$). Dans la mesure où nos échantillons concernent plus de 30 sujets, la valeur critique de "t" approche le résultat "z" (sigma). Dans ces cas de figure, lorsque la valeur "z" est égale ou supérieure à 1,96, on est en mesure de conclure que la différence entre les moyennes est significative au degré .05 et de rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les deux moyennes considérées. Avec les trois tests "t" réalisés, on constate que, dans la comparaison des moyennes d'âge des apprenants de l'UPAW et de WUDA, de WUDA et de l'ELE, la valeur "z" est inférieure à 1,96. On ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle, il n'y a donc pas de différence significative entre la moyenne d'âge de ces apprenants au degré .05. Dans la comparaison des moyennes d'âge des apprenants de l'UPAW et de l'ELE, on constate que la valeur "z" est inférieure à 2.58. Il n'y a donc pas de différence significative au degré .01 entre la moyenne d'âge de ces apprenants. Le constat empirique initial est donc validé statistiquement.

5.1.6.3.1. Nombre de frères et sœurs²⁰²

La question du nombre de frères et sœurs nous amène à dépasser le cadre de notre étude car elle implique le contexte politique et son influence sur les apprenants.

Une présentation graphique est particulièrement expressive (voir tableaux 31, 32 et 33).

Tableau 31 : Nombre de frères et sœurs des apprenants (UPAW)

<i>Établissement scolaire</i>	<i>Année d'étude</i>	<i>Spécialisation</i>	<i>Nombre de frères et sœurs (mode)</i>
UPAW	2	Automobile	1
UPAW	2	Automobile	1 ou 2
UPAW	3	Automobile	1
UPAW	1	Interprétariat	1
UPAW	2	Interprétariat	2
UPAW	3	Interprétariat	1
UPAW	3	Électronique	1
UPAW	3	Électronique	1 ou 2
UPAW	4	Commerce international	1

Tableau 32 : Nombre de frères et sœurs des apprenants (WUDA)

<i>Établissement scolaire</i>	<i>Année d'étude</i>	<i>Spécialisation</i>	<i>Nombre de frères et sœurs (mode)</i>
WUDA	3	Commerce international	1
WUDA	4	Commerce international	1

La composition familiale est homogène mais encore fluctuante avant 1979, certaines familles comptant cinq enfants (c'est le cas d'un apprenant en section Automobile

²⁰² En réponse à la question 3 bis : « Combien de frères et sœurs avez-vous ? »

deuxième année, quatre apprenants en section Électronique troisième année, un apprenant en section Électronique troisième année).

Après 1979 et la prise de mesures législatives incitatives du gouvernement chinois en faveur de l'enfant unique, le paysage familial devient uniforme. La présentation par recours statistique au mode est révélatrice, l'ajout d'une présentation de la moyenne d'enfant par famille permet de constater l'efficacité de ces mesures législatives sur le comportement individuel des foyers chinois (les apprenants de sixième année ont en moyenne 17,5 ans et sont donc nés en 1979).

Tableau 33 : Nombre de frères et sœurs des apprenants (ELE)

Établissement scolaire	Année d'étude	Nombre de frères et sœurs (mode)	Nombre de frères et sœurs (en %)
ELE	4	0	0,05
ELE	5	0	0,25
ELE	6	0	0,58

Ainsi peut-on constater l'impact immédiat et radical des décisions politiques et législatives sur la vie quotidienne des apprenants. Les conditions financières, le soutien apporté à l'accès et à la poursuite des études des apprenants masculins et féminins ont été sans doute conséquemment modifiés après 1979.

5.1.6.3.2. Profession des parents²⁰³

Trois secteurs socioprofessionnels sont majoritairement représentés dans la population des parents d'apprenants : des pères agriculteurs, ouvriers ou ingénieurs et professeur et des mères agricultrices, ouvrières ou professeurs (voir tableaux 34, 35 et 36).

Tableau 34 : Profession des parents (UPAW)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Profession des parents : père et mère (mode)

²⁰³ En réponse à la question 3 : « quelle est la profession de vos parents ? »

UPAW	2	Automobile	professeur professeur
UPAW	2	Automobile	ouvrier ouvrière / médecin
UPAW	3	Automobile	agriculteur agricultrice
UPAW	1	Interprétariat	professeur ouvrière
UPAW	2	Interprétariat	agriculteur agricultrice
UPAW	3	Interprétariat	professeur professeur
UPAW	3	Électronique	ingénieur agricultrice
UPAW	3	Électronique	professeur professeur
UPAW	4	Commerce international	ingénieur ouvrière / fonctionnaire

Tableau 35 : Profession des parents (WUDA)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Profession des parents (mode)
WUDA	3	Commerce international	ouvrier ouvrière
WUDA	4	Commerce international	ingénieur professeur / comptable

Tableau 36 : Profession des parents (ELE)

Établissement scolaire	Année d'étude	Profession des parents (mode)
ELE	4	ouvrier ouvrière
ELE	5	ouvrier professeur / médecin
ELE	6	ingénieur ouvrière

5.1.6.4. Région d'origine des apprenants²⁰⁴

Connaître la région d'origine des apprenants permet de placer en contexte l'analyse des motivations, quant au choix de l'université (voir 5.1.6.9.) : seuls quelques apprenants de WUDA ont reconnu que le choix de cette université avait été motivé par sa proximité géographique.

L'analyse de la répartition par sexe (voir 5.1.6.1.) entre les différentes sections des trois établissements scolaires nous a, de surcroît, déjà permis de constater l'existence d'un choix de leur orientation scolaire par les étudiants les plus performants. Ce facteur a une double incidence sur la provenance géographique des apprenants de Wuhan : apprenants performants, ils ont pu décider de leur établissement scolaire soit en fonction de son prestige ou des spécialisations proposées et ce au prix d'une migration géographique ; ou, apprenants moins performants, subir une affectation dans un établissement moins prestigieux ou plus éloigné.

Ainsi, à l'UPAW, seuls trois des groupes sont en majorité originaires du Hubei (voir tableau 37) : les étudiants en section Automobile deuxième et troisième années à une faible majorité et les étudiants en section Interprétariat/Traduction de première année. Cet afflux majoritaire d'apprenants du Hubei en première année peut sans doute être expliqué par un changement de politique de l'université : outre la sélection sur résultats au "baccalauréat", 1995 était la première année où des étudiants pouvaient compenser financièrement leurs résultats médiocres.

Tableau 37 : Région d'origine des apprenants (UPAW)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Apprenants dont le Hubei est la province d'origine (en %)
UPAW	2	Automobile	58,82
UPAW	2	Automobile	37,5
UPAW	3	Automobile	53,34

²⁰⁴ En réponse à la question 2 : « De quelle région venez-vous ? »

UPAW	1	Interprétariat	73,3
UPAW	2	Interprétariat	41,17
UPAW	3	Interprétariat	33,33
UPAW	3	Électronique	23,5
UPAW	3	Électronique	27,7
UPAW	4	Commerce international	38,8
UPAW	Toutes années	Toutes sections	43,5

À WUDA, les deux groupes sont majoritairement originaires du Hubei (voir tableau 38).

Tableau 38 : Région d'origine des apprenants (WUDA)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Apprenants dont le Hubei est la province d'origine (en %)
WUDA	3	Commerce international	58,3
WUDA	4	Commerce international	68,75
WUDA	Toutes années	Toutes sections	63,52

Il en va de même des trois groupes de l'ELE (voir tableau 39).

Tableau 39 : Région d'origine des apprenants (ELE)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Apprenants dont le Hubei est la provenance d'origine (en %)
ELE	4	Français sur Objectif Général	100

ELE	5	Français sur Objectif Général	100
ELE	6	Français sur Objectif Général	83,3
ELE	Toutes années	Toutes sections	94,43

Une dichotomie identique à celle observée quant à la répartition des sexes entre les différentes sections des différents établissements scolaires semble ainsi se profiler. La provenance géographique des apprenants est aléatoire et non systématique à l'UPAW, la proportion majoritaire apprenants "migrants" dans le Hubei s'explique par leur choix pour la spécialisation Automobile, une spécialisation rare en Chine et donc susceptible de motiver une migration. La provenance des apprenants est davantage prévisible à WUDA et à l'ELE, les étudiants de la région choisissant les écoles jouissant d'une excellente réputation.

5.1.6.5. Parcours scolaire²⁰⁵

L'analyse de la moyenne d'âge des apprenants par établissement scolaire et par section a montré l'existence d'un parcours linéaire dans la scolarité des apprenants chinois (voir 5.1.6.1.). Un constat identique peut être dressé à l'analyse des diplômes acquis et préparés par les apprenants, depuis les études secondaires jusqu'à la fin de la licence. À l'ELE, 100 % des apprenants ont obtenu le diplôme du collège et ambitionnent à 100 % d'obtenir le baccalauréat. À l'UPAW et à WUDA, 100 % des apprenants ont obtenu le diplôme du collège et le baccalauréat, et 100% ambitionnent d'obtenir une licence. Rares sont, par ailleurs, les étudiants qui se distinguent en affichant leur volonté de poursuivre des études doctorales (voir tableaux 40 et 41).

Tableau 40 : Diplôme préparé par les apprenants (UPAW)

<i>Établissement scolaire</i>	<i>Année d'étude</i>	<i>Spécialisation</i>	<i>Diplôme préparé après la licence (en %)</i>
UPAW	2	Automobile	doctorat : 5,88
UPAW	2	Automobile	maîtrise : 25

²⁰⁵ En réponses aux questions 5 et 6 : « Quel diplôme préparez-vous ? » ; « Avez-vous déjà un diplôme ? si oui, lequel ? »

UPAW	3	Automobile	
UPAW	1	Interprétariat	
UPAW	2	Interprétariat	maîtrise : 5,88 doctorat : 11,76
UPAW	3	Interprétariat	doctorat : 11,11
UPAW	3	Électronique	doctorat : 29, 41
UPAW	3	Électronique	doctorat : 16,66
UPAW	4	Commerce international	
UPAW	Toutes années	Toutes sections	17,61

Tableau 41 : Diplôme préparé par les apprenants (WUDA)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Diplôme préparé après la licence (en %)
WUDA	3	Commerce international	MBA : 4,16 maîtrise : 4,16
WUDA	4	Commerce international	doctorat : 6,25
WUDA	Toutes années	Toutes sections	4,85

À l'UPAW, les apprenants de trois sections sur neuf pensent arrêter leurs études à la licence ; ce souhait semble indépendant de la section choisie et du nombre d'années d'études effectué après le baccalauréat (section Automobile troisième année, section Interprétariat/Traduction première année et section Commerce international quatrième année).

Si les apprenants des sections Automobile et Interprétariat/Traduction considèrent comme ponctuelle l'éventualité d'une maîtrise ou d'un doctorat, la volonté, affichée par les groupes de contrôle des sections Électronique, d'entreprendre un Doctorat est plus affirmée quoique toujours minoritaire.

À WUDA, la poursuite hypothétique des études est un fait minoritaire, concernant un ou deux étudiants par section.

Ainsi le parcours d'un étudiant chinois apprenant de français apparaît-il sensiblement planifié, qu'il ait choisi ou non une spécialisation professionnelle : obtenir le diplôme du collège, le baccalauréat puis une licence. L'insertion dans la vie active semble alors la destinée réservée au commun des étudiants, 11,74 % seulement des apprenants de l'UPAW et 4,85 % des apprenants de WUDA souhaitant entreprendre une Maîtrise ou un Doctorat.

5.1.6.6. Langue(s) parlée(s) à la maison²⁰⁶

L'analyse des langues parlées à la maison est à mettre en corrélation avec l'analyse précédente sur la provenance géographique des apprenants (voir 5.1.6.4.). La Chine présente la particularité linguistique d'être dotée d'une langue officielle nationale (le *putonghua* ou mandarin) et de recenser quantité de dialectes régionaux. Si la langue écrite est uniformisée et standardisée sur l'ensemble du pays jusqu'à devenir parfois le seul moyen de communication usité entre natifs, la langue orale est le lieu par excellence de la variation dialectale (caractérisée par les prononciations, les créations de lexèmes, etc.). Les pratiques des apprenants reflètent cette réalité et une analyse statistique *stricto sensu* serait ici de peu d'intérêt ; d'où le choix de présenter conjointement les représentations des apprenants et de citer quelques passages représentatifs²⁰⁷.

Le particularisme linguistique à l'échelle chinoise est mis en exergue par les apprenants des trois années de l'ELE reconnaissant avoir recours majoritairement à la langue de Wuhan (ou *wuhanhua*) en famille et parfois au mandarin.

À l'UPAW, certaines sections éludent la question en affirmant parler chinois (sections Interprétariat/Traduction, première année, Automobile deuxième et troisième années, Électronique troisième année). Les apprenants des autres sections perçoivent une nuance entre le recours au mandarin ou à un dialecte régional. Quelques réponses authentiques rendent perceptibles les représentations de nos apprenants quant à la langue parlée à la maison :

- « Je parle la langue nationale *putonghua*. Quelquefois, le *wuhanais* » (Alice, UPAW, section Interprétariat/Traduction, deuxième année).
- « La langue normale » (Mariette, UPAW, section Interprétariat/Traduction, troisième année).
- « Je parle l'accent de Sichuan avec les parents et les frères » (Rémi, UPAW, section Électronique, troisième année).

²⁰⁶ En réponse à la question 4 : « Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison (avec vos parents, votre famille ? »

²⁰⁷ Nous avons fait le choix, dans ces citations, de restituer fidèlement les réponses des apprenants et d'utiliser les prénoms français qui leur sont attribués au début de leur première année d'apprentissage du français à l'UPAW, à l'ELE et à WUDA.

- « Je parle chinois (langue de Shanghai), bien entendu » (Marguerite, UPAW, section Commerce international, quatrième année).

De semblables réponses ont été enregistrées à WUDA :

- « On utilise le dialecte de mon pays natal » (Sophie, quatrième année)
- « Bien sûr, c'est chinois que la plus part de Chinois peut comprendre » (Lucien, troisième année)

Outre l'intérêt anecdotique de cette présentation, le caractère parfois bilingue (mandarin/dialecte) de la langue parlée par les apprenants chinois a été mis au jour. Peu (ou pas) de traces de cette situation complexe ne sont présentes dans notre corpus. L'impact des types et procédés fondamentaux d'apprentissage du mandarin, langue nationale officielle, peut, quant à lui, être significatif. Yang (1995 : 120), dans une étude sur l'attitude de l'apprenant chinois face au métalangage grammatical, a ainsi distingué trois traits caractéristiques inhérents au mode d'apprentissage du mandarin : l'apprentissage de l'écriture prend beaucoup de temps ; l'ordre des mots constitue la base quasi unique de la syntaxe ; les procédés fondamentaux d'apprentissage s'appuient essentiellement sur l'imitation d'un modèle. Ces traits caractéristiques peuvent avoir une influence sensible sur l'apprentissage des langues étrangères, si, comme l'avance Yang (*ibid.*) :

« Le comportement visiblement peu actif des apprenants chinois et leur goût pour les tâches dites “non créatives” proviennent probablement de leur vécu scolaire et notamment de la manière dont ils ont à réfléchir sur leur langue maternelle ».

Ces types et procédés fondamentaux d'apprentissage du mandarin s'insèrent de surcroît dans un contexte éducatif chinois plus vaste. L'éducation en Chine a longtemps été la cible des mouvements politiques et s'inscrit toujours dans un projet de formation sociale des individus. Les nouveaux étudiants doivent obligatoirement passer un mois d'entraînement militaire dans le campus avant d'intégrer les classes. Les cours de politique et d'éducation marxistes sont prévus dans la formation et représentent 15 % du temps de formation générale.

Assimilation à l'identique du contenu de cours et répétition, mise en avant d'un travail de mémoire plus que d'analyse, mise en avant du groupe et effacement de l'individu, etc., résument ainsi les principes éducatifs et postures d'apprentissage traditionnels.

5.1.6.7. Loisirs²⁰⁸

Si le parcours scolaire des apprenants ne se différencie guère d'une formation (professionnelle ou non) à une autre, d'un établissement scolaire à un autre, des profils individuels peuvent-ils être distingués à l'observation de la vie associative, culturelle et sportive ?

Le recours à une analyse statistique par le mode nous incite à répondre par la négative à cette question : à l'UPAW, les apprenants, toutes sections confondues, optent pour la pratique d'un sport et/ou une participation à l'association de français ; à WUDA, outre la pratique d'un sport, c'est l'adhésion aux *Jeunesses communistes* qui remporte les adhésions ; cette adhésion massive aux jeunesses communistes se trouve confirmée et amplifiée auprès des apprenants de l'ELE.

Afin de nuancer cette vision quasi monolithique de la vie estudiantine chinoise, les réponses apportées aux questionnaires nous incitent à la recherche de profils individuels originaux.

Dans une perspective comparative, les réponses des apprenants de troisième année universitaire (sections Interprétariat/Traduction, Automobile, Électronique de l'UPAW, sections Commerce et Finances internationales de WUDA) et sixième année d'études secondaires peuvent être consultées et des profils dégagés :

a) des profils d'apprenants très actifs et pluridisciplinaires

- « L'association français : adhérent ; l'association de loi : adhérent ; le poste de la radio : présentatrice ; l'équipe de basket-ball » (Marianne, section Interprétariat/Traduction, troisième année).

b) des profils d'apprenants très directifs et ambitieux

- « Oui. Avant, j'ai participé l'association littéraire et j'étais la chef. Maintenant je suis le membre de l'association de français et

²⁰⁸ En réponse aux questions 13 et 14 : « Faites-vous partie d'une association ou d'un club de sport ? (précisez le nom de l'association et votre rôle) » ; « Quels livres préférez-vous ? Combien de livres lisez-vous par mois ? »

je suis la chef de l'appartement de relation publique » (Nancy, section Interprétariat/Traduction, troisième année).

- « Oui. L'association des étudiants : dans le département d'économie mondiale. Je suis un ministre et le vice-président » (Antoine, section Commerce international, quatrième année).

c) des profils d'apprenants attachés à leur région d'origine

- « je suis le président de l'association de compatriote de Puqi²⁰⁹ à WUDA » (Antoine, Commerce international, troisième année).

Du fait d'une adhésion massive aux Jeunesses communistes, des distinctions peuvent être opérées. Ainsi, en sixième année de l'ELE :

- « Oui, la jeunesse communiste : Un simple soldat » (Chloé, sixième année, ELE).
- « Je fais partie de l'association des juniors communistes : je suis un membre général » (Michel, sixième année).

Une justification est donnée, par ailleurs, quant à la relative défection des apprenants pour la vie associative :

- « Non. J'ai été la secrétaire général d'association français, mais maintenant je ne suis pas. Je n'ai pas assez de temps pour ça. J'ai beaucoup de l'autre chose à faire » (Michel, section Électronique, troisième année).

Cette assertion est confirmée par un apprenant de WUDA :

- « Non, les cours dans l'université sont assez chargés. Je n'ai que de temps pour s'amuser » (Ondine, Commerce international, troisième année).

5.1.6.8. Livres lus

Une démarche identique semble appropriée pour l'analyse du genre de livres lus et du nombre de livres lus par mois. Une analyse fondée uniquement sur l'outil statistique qu'est le mode amène à une perception monolithique de tous les apprenants chinois, sections et établissements confondus : de un à quatre romans lus par mois.

²⁰⁹ Puqi est une petite ville dans le sud de la province du Hubei.

Observer les réponses des mêmes apprenants retenus précédemment nous permet de nuancer cette approche par l'adjonction du détail des types de romans lus et de la relation à la lecture :

a) les romans français (traduits en chinois et diffusés largement dans le pays) ont la faveur des étudiants :

- « Je préfère le livre de rouge et noir. Huit par mois et deux par semaine » (Jean, UPAW, section Automobile, troisième année)

b) les romans étrangers, en général

- « Je préfère le livre de "went away with vent"²¹⁰, par semaine, je lis de trois de livres » (Sylvie, UPAW, section Automobile, troisième année).
- « Je préfère les livres variés. Par exemple, les romans policiers. Surtout les romans connus du monde : *Autant en emporte le vent* (le roman américain), *Rêves du bâtiment rouge* (le roman chinois), etc. Quand j'ai du temps, je lis les livres toujours, mais pas périodiquement » (Pauline, UPAW, section Interprétariat/Traduction, troisième année).

c) les sujets variés

- « Je lis au rythme d'un bouquin par semaine, des sujets variés, le commerce, la technique, et des chefs d'œuvres littéraires » (Vincent, UPAW, section Interprétariat/Traduction, troisième année).
- « Des livres riches d'idée et connaissances avec une langue humoristique. Je lis un ou deux livres par semaine » (Gilles, WUDA, section Commerce international, troisième année).

Le manque de temps lié aux études est parfois mis en avant :

- « J'aime les livres françaises. A cause de manque de temps à l'université, je lis des revues au lieu de livres » (Patricia, WUDA, section Commerce international, troisième année).

²¹⁰ La stratégie de transfert, de l'anglais au français, développée par l'apprenante est remarquable. On peut supposer que l'apprenante a repris le titre anglais *Gone away with the wind*, n'a pas connaissance de la traduction consacrée en français *Autant en emporte le vent* et traduit le seul mot qu'elle sait traduire en français "vent".

5.1.6.9. Choix des établissements scolaires²¹¹

Nous observerons, dans un premier temps, que les réponses des apprenants à cette question sont nuancées ; dans un deuxième temps, une brève évocation de la politique gouvernementale chinoise permettra d'éclairer les raisons ayant présidé à ces choix.

5.1.6.9.1. Des réponses nuancées

“Bien” choisir son établissement scolaire est décisif dans la vie estudiantine chinoise : dès la fin des études primaires, les premières décisions sont prises en fonction des résultats scolaires jusqu'alors obtenus. Une “élite” se distingue déjà qui ne connaîtra pas les bancs des collèges et lycées publics mais ceux plus rares d'écoles spécialisées. L'ELE est un exemple du fonctionnement de ces écoles sélectives : outre l'enseignement secondaire traditionnel, une formation intensive aux langues étrangères est dispensée.

La sélection suivant les résultats obtenus au “baccalauréat” chinois (examen à la fin des études de lycée) est encore plus décisive. Les apprenants établissent leurs choix et ce sont les universités qui décident ensuite ou non de les accepter. La sélection des apprenants par les universités est donc sévère et s'effectue sur les critères des notes obtenues au baccalauréat ; réciproquement, la sélection des universités par les apprenants n'est pas moins sévère et s'effectue selon la bonne réputation des établissements.

Les réponses au questionnaire des apprenants de l'ELE et de WUDA s'inscrivent dans cette logique du système éducatif (voir tableaux 42 et 43).

Tableau 42 : Choix de l'établissement scolaire (ELE)

<i>Établissement scolaire</i>	<i>Année d'étude</i>	<i>Choix de l'université (mode)</i>
ELE	4	beauté de la langue et du pays
ELE	5	beauté de la langue et du pays
ELE	6	beauté de la langue et du pays

Les apprenants de l'ELE ont été séduits majoritairement par la réputation de l'école et sa caractéristique principale, l'existence d'un enseignement intensif des langues. Afin de nuancer cette analyse, mentionnons trois réponses singulières :

²¹¹ En réponse à la question : « pourquoi avez-vous choisi d'étudier à...? »

- « Quand j'ai su que cette école était un internat, j'ai décidé d'y étudier, c'était très intéressant pour moi » (Françoise, quatrième année).
- « C'est mes parents qui ont choisi, pas moi, et mes parents trouvent que l'ELE de Wuhan est le meilleur de Wuhan » (Jacqueline, sixième année).
- « J'étais obligé. Je voulais apprendre les sciences, mais mes parents étaient contraires » (Michel, sixième année).

Tableau 43 : Choix de l'établissement scolaire (WUDA)

<i>Établissement scolaire</i>	<i>Année d'étude</i>	<i>Spécialisation</i>	<i>Choix de l'université (mode)</i>
WUDA	3	Commerce international	réputation de l'université
WUDA	4	Commerce international	réputation de l'université

Une semblable motivation a animé les apprenants de WUDA. Cette ambition scolaire a parfois été renforcée par des convictions personnelles :

- « C'est un célèbre université avec paysage agréable » (Isabelle, quatrième année).
- « Comme je viens de l'Est, je suis curieuse de la vie des gens au milieu de la Chine » (Cécile, quatrième année).
- « À vraiment dire, c'est pas très loin à mon pays natal ; ça dure seulement neuf heures pour rentrer chez moi en train » (Lucien, troisième année).

Le choix d'étudier à WUDA, de grande réputation nationale, n'arrive cependant pas à combler toutes les espérances :

- « C'est la destination qui m'a envoyée à WUDA, car je n'ai pas choisi WUDA comme la première volonté dans la formule » (Delphine, troisième année).
- « Parce que c'est une université assez connue, et puis je n'étais pas assez fort pour une université comme l'université de Beijing » (Martin, troisième année).

Si consensus il y a à l'ELE et à WUDA sur la réputation de l'établissement scolaire comme motivation principale du choix des apprenants, les avis sont plus partagés à l'UPAW (voir tableau 44).

Tableau 44 : Choix de l'établissement scolaire (UPAW)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Choix de l'université (mode)
UPAW	2	Automobile	Section Automobile
UPAW	2	Automobile	section Automobile
UPAW	3	Automobile	section Automobile
UPAW	1	Interprétariat	beauté de la langue et du pays
UPAW	2	Interprétariat	choix extérieur
UPAW	3	Interprétariat	section de français
UPAW	3	Électronique	section Automobile
UPAW	3	Électronique	section Automobile
UPAW	4	Commerce international	section Automobile

Deux types de motivation peuvent être distingués : la double caractéristique de l'UPAW (les sections Automobile et Langues étrangères) et un choix extérieur.

Le tableau suivant (voir tableau 45) permet d'affiner cette première approche en détaillant, par section, les motivations en pourcentage :

Tableau 45 : Détail du choix de l'établissement en % (UPAW)

Année d'étude	Section	Auto.	L2	Choix extérieur	Autre
2	Automobile	64.70	5.88	29.41	
2	Automobile	100	0		
3	Automobile	86.66	0	6.66	
1	Interprétariat	53.33	40	13.33	
2	Interprétariat	29.41	47.0	52.94	

3	Interprétariat	16.66	55.5	5.55	
3	Électronique	58.82		29.41	
3	Électronique	72.22	0	11.11	Électro 11.11
4	Commerce international	61.11	5.55	0	Com. 5.55

Fluctuantes d'une section à l'autre et d'une année à l'autre, les motivations liées à un choix extérieur s'apparentent davantage à des démotivations et permettent d'expliquer les différences sensibles entre apprenants de même année, en section différente (par exemple Automobile et Interprétariat/Traduction, deuxième année) :

- « C'est une chose compliquée » (Bernard, section Interprétariat/Traduction, deuxième année).
- « Parce que j'ai échoué à mon examen et j'ai perdu la chance d'entrer dans une meilleure université, alors je l'ai choisi » (Jocelyne, section Interprétariat/Traduction, deuxième année).
- « Parce que je n'ai pas d'autre choix » (Justine, section Interprétariat/Traduction, deuxième année).

Les apprenants des sections Automobile, Électronique et Commerce international, toutes années confondues, ont choisi majoritairement l'UPAW pour sa spécialisation Automobile. Il en va de même pour la section Interprétariat/Traduction première année avec une motivation pour l'apprentissage des langues étrangères, motivation que l'on retrouve plus prononcée encore en deuxième et troisième années.

Cet engouement pour le secteur automobile fait écho à l'histoire du secteur automobile en plein essor et aux mesures incitatives prises par le gouvernement chinois.

5.1.6.9.2. Choix d'un établissement scolaire et politique gouvernementale

Une politique de réforme industrielle, mise en place en 1978 par Deng Xiaoping (d'emblée accompagnée d'une ouverture sur l'étranger avec l'importation de véhicules en provenance du Japon), a été activement poursuivie ces vingt dernières années. La politique de modernisation et de restructuration de ce secteur a été redéfinie en 1994 par la Commission d'État au Plan. Le rapport de cette commission élaboré le 19 février 1994 détermine ainsi que « la politique industrielle automobile est définie dans le but de faire de l'industrie automobile chinoise (y compris l'industrie des motocyclettes), dans

les meilleurs délais, un pilier de l'économie nationale » (traduit et cité par Robin, 1996 : 84).

Les grandes lignes du développement de l'industrie automobile jusqu'à l'horizon 2000 et les mesures envisagées pour y parvenir y sont présentées (Robin, *id.* : 8-9) :

- a) transfert et absorption de la technologie de la fin des années quatre-vingt-dix ;
- b) concentration et développement de pôles avec de gros volumes de production ;
- c) aide accordée par l'État en fonction des volumes de production et du niveau d'intégration locale atteints ;
- d) incitation au regroupement des producteurs en deux ou trois grands groupes d'ici à l'an 2000 ;
- e) accueil des investissements étrangers tout en préservant la majorité chinoise (à l'exception des équipements automobiles) ;
- f) création de centres de recherche et de développement disposant d'un budget d'au moins 2% du chiffre d'affaire des sociétés ;
- g) mise en place de mesures d'accompagnement pour notamment favoriser l'achat de voitures par les familles ;
- h) protection de l'industrie nationale de la compétition internationale par des mesures appropriées ;
- i) élaboration des normes à appliquer avant l'horizon 2000 en matière de lutte antipollution et dans les domaines de la sécurité active et passive notamment.

Poursuivre des études et une formation professionnelle aux métiers de l'automobile est ainsi comme un choix finalement judicieux, les efforts politiques et économiques du gouvernement chinois pour faire du secteur automobile un des piliers de l'économie chinoise n'étant pas sans retombée sur la carrière future des apprenants de l'UPAW.

L'accent porté sur l'apprentissage des langues étrangères, autre caractéristique de l'UPAW, est lui aussi d'actualité dans la politique nationale économique. Cette même réalité est également perçue et mise en avant par les apprenants de l'ELE et de WUDA pour justifier leur choix d'établissement scolaire.

L'analyse du questionnaire nous incitait à dresser un bilan prévisible des motivations et de la répartition des apprenants selon les établissements scolaires : les apprenants auréolés de succès scolaires choisissant les établissements scolaires et leurs spécialisations prestigieuses, les apprenants moins remarquables subissant leur affectation ou s'efforçant de concilier résultats médiocres et aspirations personnelles.

Détachée du seul contexte éducatif et replacée dans la réalité du contexte économique chinois, cette analyse se trouve nuancée par l'importance de l'ouverture économique à la Chine sur l'extérieur (un facteur que l'on retrouve intégré dans les trois établissements scolaires avec la place accordée à l'apprentissage du français et des langues étrangères) et l'importance croissante du secteur automobile (et l'adéquation ici d'un seul établissement scolaire, l'UPAW).

5.1.6.10. Visées professionnelles²¹²

Cette imbrication étroite des contextes éducatifs et économiques se retrouve dans les visées professionnelles de nos apprenants (voir tableaux 46, 47 et 48).

Tableau 46 : Visées professionnelles (UPAW)

<i>Établissement scolaire</i>	<i>Année d'étude</i>	<i>Spécialisation</i>	<i>Profession envisagée (mode)</i>
UPAW	2	Automobile	ingénieur
UPAW	2	Automobile	Secteur automobile
UPAW	3	Automobile	ingénieur
UPAW	1	Interprétariat	interprète
UPAW	2	Interprétariat	interprète
UPAW	3	Interprétariat	interprète
UPAW	3	Électronique	ingénieur
UPAW	3	Électronique	ingénieur
UPAW	4	Commerce international	Secteur commercial

²¹² En réponse à la question : « Où pourrez-vous travailler ? Quel sera votre travail ? »

Tableau 47 : Visées professionnelles (WUDA)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Profession envisagée (mode)
WUDA	3	Commerce international	secteur bancaire
WUDA	4	Commerce international	secteur bancaire

Tableau 48 : Visées professionnelles (ELE)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Profession envisagée (mode)
ELE	4		interprète
ELE	5		ingénieur et médecin
ELE	6		secteur commercial

Ces visées professionnelles sont en adéquation avec le parcours scolaire effectué et avec le marché de l'emploi (en pleine effervescence dans les métiers de l'automobile et les métiers axés sur la communication avec les entreprises étrangères).

Le même pragmatisme est de mise à WUDA : les apprenants s'orientent majoritairement vers une carrière économique. Les motivations sont moins marquées à l'ELE, sans doute du fait du jeune âge des apprenants encore engagés dans leurs études secondaires et indécis quant à leur avenir professionnel. Les motivations, quant au choix de l'université (et plus particulièrement des universités assurant une formation professionnelle) et au choix d'une carrière future, sont intrinsèquement déterminées par le contexte économique. L'apprentissage de langues étrangères est également influencé par le contexte économique.

5.1.6.11. Langues étrangères apprises²¹³

À l'UPAW, l'anglais est majoritairement la première langue étrangère apprise par les apprenants. Aucune systématique ne peut cependant être dressée, ni au sein d'une même spécialisation professionnelle ni dans une comparaison entre spécialisations.

Si on effectue les comparaisons par année, on remarque que 100 % des apprenants des sections Interprétariat/Traduction, Électronique de troisième année et de Commerce international quatrième année ont aussi appris l'anglais (en plus du français), mais seulement 66,66 % des apprenants de la section Automobile troisième année. 70,58 % des apprenants de la section Automobile deuxième année (contre 87,5 % pour le groupe de contrôle de la section Automobile deuxième année) vs 88,23 % des apprenants de la section Interprétariat/Traduction deuxième année ont appris l'anglais. En première année, l'ensemble de la section Interprétariat/Traduction a appris l'anglais et un apprenant s'est essayé à une troisième langue, le japonais.

Les apprenants de WUDA ont un profil semblable : 100 % des deux sections ont appris l'anglais et deux apprenants de quatrième année le japonais en troisième langue.

L'apprentissage du japonais comme troisième langue peut s'expliquer par le développement majeur des relations commerciales entre la Chine et le Japon, et la nécessité croissante de personnel bi- voire trilingue (chinois/japonais/anglais).

La minorité d'apprenants ayant appris l'anglais à l'ELE s'explique par une spécialisation intensive au français qui ne laisse que peu de place à l'apprentissage d'autres langues étrangères.

L'apprentissage d'autres langues étrangères en plus du français est ainsi l'objet d'une démarche personnelle, l'anglais étant choisi majoritairement comme deuxième langue étrangère, le japonais comme troisième langue étrangère. Au-delà de cette volonté individuelle, c'est aussi le reflet de l'ouverture de la Chine sur les pays étrangers et la preuve d'une aspiration à s'insérer dans le marché mondial des échanges.

À s'intéresser au commerce extérieur chinois en 1995 (aux principaux clients et aux principaux fournisseurs), on constate, en effet, que ces quatre langues (anglais, chinois, français, japonais) sont les langues principales des échanges commerciaux (*Lettre de Chine*, avril 1996 : 2)²¹⁴ :

²¹³ En réponse à la question 9 : « Connaissez-vous des langues étrangères ? Où les avez-vous apprises ? » Cette question concerne ici les langues étrangères apprises antérieurement, avant que ne débute l'apprentissage du français.

²¹⁴ La *Lettre de Chine* est une publication mensuelle des Services d'Expansion Économique en Chine.

« Le marché automobile, plus spécifiquement, présente une hégémonie de ces trois mêmes puissances étrangères économiques – et linguistiques : l'Europe (où l'esprit d'initiative des Français et des Allemands se distingue), les USA et le Japon. L'implantation des Européens est déjà ancienne en Chine : le groupe allemand Volkswagen est présent à Shanghai depuis 1985 et occupe une place dominante en Chine avec plus de 55 % de part de marché) ; le groupe français Citroën l'a rejoint en signant le 9 mai 1992 un accord de société mixte avec Dongfeng Motors à Wuhan ».

De mai 1993 à fin 1995, les investissements dans l'automobile ayant été interdits, l'implantation de nouveaux acteurs américains et japonais tels American Ford, General Motors et Daihatsu est, *de facto*, plus récente (Robin, *id.* : 63). Plus globalement : « Selon le Ministre chinois de l'Industrie Mécanique, trois cent cinquante trois sociétés mixtes sino-étrangères ont été créées en Chine dans le secteur de l'automobile » (*Lettre de Chine*, mai 1996 : 2).

5.1.6.12. Choix du français et utilité en milieu professionnel²¹⁵

Seront détaillées, dans ce qui suit, représentations des apprenants et attentes des entreprises automobiles sino-françaises.

5.1.6.12.1. Représentations des apprenants

Une analyse conjointe des motivations quant au choix du français et des représentations quant à son utilité en milieu professionnel amène au constat suivant : le choix du français semble directement influencé par le contexte éducatif, les représentations de l'utilité du français par le contexte économique.

À l'UPAW, on retrouve ainsi une dichotomie identique à celle constatée lors de l'analyse des motivations quant au choix de l'université (voir 4.6.9.) : d'un côté les “amoureux” de la langue française, de l'autre les apprenants subissant cet apprentissage (voir tableau 49) :

Tableau 49 : Choix de l'apprentissage du français (UPAW)

<i>Établissement scolaire</i>	<i>Année d'étude</i>	<i>Spécialisation</i>	<i>Choix du français (mode)</i>

²¹⁵ En réponse aux questions : « Est-ce que vous avez choisi d'apprendre le français ? Si oui, pourquoi ? » ; « pensez-vous que parler français vous sera utile dans votre profession ? Pourquoi ? »

UPAW	2	Automobile	beauté de la langue et du pays
UPAW	2	Automobile	choix extérieur
UPAW	3	Automobile	choix extérieur
UPAW	1	Interprétariat	beauté de la langue et du pays
UPAW	2	Interprétariat	beauté de la langue et du pays
UPAW	3	Interprétariat	beauté de la langue et du pays
UPAW	3	Électronique	choix extérieur
UPAW	3	Électronique	utilité du français
UPAW	4	Commerce international	choix extérieur

Certains apprenants expriment leur démotivation, inhérente à un choix du français qui leur est extérieur :

- « Non. Parce que je suis trompée par le journal de l'Université Polytechnique Automobile de Wuhan qui m'a montré l'anglais scientifique » (Méline, section Interprétariat/Traduction, troisième année).

Cette même apprenante, cohérente avec elle-même, avance comme raison à son choix d'étudier à l'UPAW : « parce que j'aime l'anglais scientifique » et reconnaît ne pas savoir si le français lui sera utile professionnellement : « je ne sais pas. Parce que j'apprends le français pas bien. Je n'aime pas l'apprendre. C'est difficile pour moi ».

Une semblable pression de l'Université a, semble-t-il, été exercée sur les apprenants des différentes sections professionnelles :

- « Non. Parce qu'avant je suis entré l'université, je n'ai pas su, j'apprendrais le français » (Charles, section Électronique, troisième année).
- « Non. C'est obligatoire » (Thomas, section Automobile, deuxième année).

À WUDA et à l'ELE, c'est la beauté de la langue française et de la France qui a attiré majoritairement les apprenants (voir tableaux 50 et 51).

Tableau 50 : Choix de l'apprentissage du français (WUDA)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Choix du français (mode)
WUDA	3	Commerce international	beauté de la langue et du pays
WUDA	4	Commerce international	beauté de la langue et du pays

Tableau 51 : Choix de l'apprentissage du français (ELE)

Établissement scolaire	Année d'étude	Choix du français (mode)
ELE	4	beauté de la langue et du pays
ELE	5	beauté de la langue et du pays
ELE	6	beauté de la langue et du pays

Une réponse d'un apprenant de WUDA peut être citée à l'appui : « Oui. Parce que j'aime la France comme Paul Claudel pouvait aimer la Chine ». Adeptes des images, cet apprenant répond ainsi à la question de l'utilité du français dans sa carrière professionnelle : « Certainement. Tout compte fait, le français, comme d'autres langues étrangères, est une arme de lutte pour la vie ».

Apprécier la beauté de la langue et du pays est ainsi la motivation majoritairement citée par tous les apprenants, établissements scolaires, sections et années confondues. Quand il s'agit des représentations sur l'utilité du français en milieu professionnel, une certaine unanimité est également atteinte : si utilité il y a, elle est inscrite dans le développement des relations sino-françaises.

Cette unanimité s'explique sans doute par l'importance de la région du Hubei, dont Wuhan est la capitale, dans les relations sino-françaises (voir tableaux 52, 53 et 54).

Tableau 52 : Représentations de l'utilité du français en milieu professionnel (WUDA)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Utilité du français en milieu professionnel (mode)
WUDA	3	Commerce international	Développement des relations sino-françaises
WUDA	4	Commerce international	Développement des relations sino-françaises

Tableau 53 : Représentations de l'utilité du français en milieu professionnel (ELE)

Établissement scolaire	Année d'étude	Utilité du français en milieu professionnel (mode)

ELE	4	Missions en France
ELE	5	Besoin d'interprète Écriture d'un roman
ELE	6	Développement des relations sino-françaises

Tableau 54 : Représentations de l'utilité du français en milieu professionnel (UPAW)

Établissement scolaire	Année d'étude	Spécialisation	Utilité du français en milieu professionnel (mode)
UPAW	2	Automobile	Développement des relations sino-françaises
UPAW	2	Automobile	Développement des relations sino-françaises
UPAW	3	Automobile	Développement des relations sino-françaises
UPAW	1	Interprétariat	Développement des relations sino-françaises
UPAW	2	Interprétariat	Développement des relations sino-françaises
UPAW	3	Interprétariat	Développement des relations sino-françaises
UPAW	3	Électronique	Développement des relations sino-françaises
UPAW	3	Électronique	Développement des relations sino-françaises
UPAW	4	Commerce international	Développement des relations sino-françaises

5.1.6.12.2. Des représentations motivées par la réalité économique

Le Hubei est désormais considéré comme une grande base de production automobile dans le centre, deuxième province de Chine dans ce secteur, selon le gouvernement chinois :

« Outre Citroën et Renault, plus d'une trentaine d'équipementiers français ont d'ores et déjà réalisé des investissements industriels dans la province. La région de Wuhan est actuellement le quatrième pôle d'investissements

français après Pékin, Shanghai et Canton » (*Lettre de Chine*, avril 1996 : 2).

Citroën et Renault sont les deux grands constructeurs français implantés dans la région. Le 8 septembre 1995, la première *ZX Citroën* a été assemblée dans les nouveaux locaux de DCAC (acronyme de la société mixte sino-française : Dongfeng Citroën Automotive Company) à Wuhan. La production, au démarrage, est passée de six à douze, puis vingt-quatre véhicules par jour à la fin du mois d'octobre 1995. Selon les prévisions, le rythme devait s'accroître en fonction de l'évolution du marché. En phase de démarrage, le personnel totalisait deux cent cinquante ouvriers et cadres. Ce nombre devrait être porté à 5000 ou 6000.

En août 1995, les premiers minibus *Trafic Renault* montés par la société mixte *Sanjiang Renault Automobile Corporation* ont été vendus au Département de la Science et de la Technologie de la province du Hubei. Le modèle chinois du *Trafic* appartient à la troisième génération de ce véhicule. Il a été conçu pour s'adapter aux conditions de circulation en Chine et est doté d'un système de climatisation.

Conscients de l'importance croissante des investissements français en Chine, et plus particulièrement dans le secteur automobile dans la province du Hubei, les apprenants des trois établissements scolaires impliqués dans notre étude aspirent unanimement à apporter leur contribution au développement des relations sino-françaises. Ce facteur économique ne joue pas majoritairement sur la motivation *a priori* des apprenants quant à leur décision d'apprendre le français, mais peut sans doute rétrospectivement expliquer le nombre important d'apprenants ayant quitté leur région d'origine pour venir étudier dans la région du Hubei, et particulièrement à Wuhan (voir 5.1.6.4.).

5.1.6.12.3. Les attentes des entreprises sino-françaises

Les exigences en matière de profils d'apprenants recherchés et les difficultés des deux grandes entreprises sino-françaises implantées à Wuhan, Renault et Citroën peuvent être mises en parallèle²¹⁶.

La *joint-venture* Renault-Sanjiang compte aujourd'hui 15 interprètes/traducteurs. Le Directeur du personnel recherche essentiellement des techniciens en automobile compétents en français, c'est-à-dire capables de comprendre et de traduire des normes

²¹⁶ Nous avons recueilli ces propos sur bande magnétique lors d'entrevues avec les Directeurs des Ressources Humaines (DRH) de Renault et Citroën.

ainsi que tout document venant de France. Les besoins se font actuellement sentir dans les domaines technique (carrosserie, châssis) et commercial (pour effectuer des missions de vente sur tout le pays) et concerneront à l'avenir d'autres domaines techniques (peinture, soudure). Les difficultés principalement rencontrées concernent le niveau technique des interprètes/traducteurs embauchés : interprètes/traducteurs de formation et non techniciens, ils doivent être initiés petit à petit au langage très spécialisé et technique de domaines tels la peinture et la tôlerie. Un autre problème qui handicape le développement de l'entreprise Renault est la difficulté des employés chinois à travailler en groupe : le Directeur des Ressources Humaines évoque à ce propos l'absence d'apprentissage préalable du travail de groupe ainsi qu'une sectorisation implicite des tâches.

La *joint-venture* Citroën-DCAC. a déjà recruté, en 1995, 90 interprètes/traducteurs et une vingtaine d'interprètes/traducteurs temporaires. Ces jeunes salariés ont fait leurs études de français pour 30 % à l'Université de Wuhan et viennent pour le reste de centres de formation prestigieux tels l'Institut des langues étrangères de Pékin.

L'entreprise ne compte pas recruter en grand nombre dans un avenir proche, mais souhaite davantage remplacer les secrétaires de direction en poste par des secrétaires "bilingues" pour un travail estimé comme suit par le DRH : 30 % de traduction orale ; 30 % de traduction écrite ; 30 % de résolution de problèmes ; 10 % de repos.

5.1.7. Bilan intermédiaire : synthèse sur les profils des apprenants chinois

Cette synthèse a pour objectif de dégager des convergences et des divergences dans les profils des apprenants, en milieu hétéroglotte, directement impliqués dans le corpus : six sections de l'UPAW et trois de l'ELE. Nous laissons ici de côté l'analyse menée sur les groupes de contrôle, opératoire et nécessaire dans le détail du dépouillement du questionnaire et la vérification de sa validité, mais désormais moins pertinente.

Deux grands traits peuvent d'emblée être dégagés et nous permettront de mettre en exergue des profils nuancés : l'impact sensible du milieu sur les profils d'apprenants (en formation générale ou pré-professionnelle) et l'imbrication étroite des contextes éducatifs et économiques.

5.1.7.1. Impact du milieu sur les profils d'apprenants

Identique pour les apprenants des deux établissements, UPAW et ELE, l'impact du milieu chinois est doublement perceptible : impact sur la structure familiale et sur le parcours scolaire.

Nous avons ainsi pu observer le poids immédiat des décisions politiques et législatives sur la vie quotidienne des apprenants, qu'il s'agisse de la réglementation du nombre d'enfants par famille ou des structures socioprofessionnelles traditionnelles.

D'emblée encadré par ces structures rigides, le parcours scolaire des apprenants semble également planifié : les moyennes d'âge s'inscrivent dans une continuité de la progression scolaire, les classes (par âge et par section) sont homogènes et, autre fait majoritaire, la fin du parcours scolaire est envisagée avec l'obtention du diplôme de Licence.

Enfin, les types et procédés fondamentaux d'apprentissage de la langue maternelle (assimilation à l'identique du contenu de cours et répétition, mise en avant d'un travail de mémoire plus que d'analyse, mise en avant du groupe²¹⁷ et effacement de l'individu, etc.) ont une influence prévisible sur l'apprentissage des langues étrangères. La réalisation d'une simulation nous permettra de nous prononcer sur le comportement des apprenants chinois dans la réalisation de tâches communicatives.

Cette relative homogénéité des profils doit cependant être nuancée par la prise en compte des contextes éducatifs et économiques.

5.1.7.2. Imbrication étroite des contextes éducatifs et économiques

En observant, d'une part, la répartition des apprenants dans les différentes sections selon leur sexe et, d'autre part, leur région d'origine, nous avons pu mettre au jour une différence sensible entre les apprenants des deux établissements, UPAW et ELE : celle de **choix**.

Autant à l'ELE, les apprenants, en situation de réussite scolaire, ont choisi leur cursus, autant, en sections de français sur objectifs de spécialité, les apprenants semblent avoir subi un parcours linéaire depuis les études secondaires, les obligeant, en majorité, à quitter leur région d'origine.

²¹⁷ On pourrait d'ailleurs s'interroger sur les relations complexes entre cette propension à la mise en avant du groupe et les difficultés de travailler en groupe, soulignées par le DRH de Renault (voir 5.1.6.12.3.) et étudiée par Reinhardt (voir la note de bas de page en 4.4.2.2.).

L'impact du contexte éducatif (et l'importance des résultats scolaires sur le parcours scolaire dès la fin des études primaires) est donc ici perceptible et nous a amenée à un constat provisoire : les apprenants en situation de réussite scolaire choisissent les établissements prestigieux et les filières d'enseignement général ; les apprenants en situation de (semi-)échec subissent leur affectation en enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité, ou s'efforcent de concilier résultats médiocres et aspirations.

En prenant désormais en compte la réalité économique et son imbrication étroite avec le contexte éducatif, ce constat est nuancé. Le cursus des apprenants sur objectifs de spécialité semble, en effet, en adéquation avec les ambitions politico-économiques du gouvernement chinois qui souhaite faire du secteur automobile l'un des piliers de l'économie chinoise et s'insérer dans le marché mondial des échanges. Les représentations exprimées par les apprenants de l'UPAW (quant au choix de la langue française et à son utilité en milieu professionnel, par exemple) reflètent ces préoccupations et sont fortement motivées par la réalité économique.

L'influence politico-institutionnelle soulignée lors de l'analyse des modalités de l'apprentissage linguistique et technique confirme finalement cette modification du constat initial. L'apprentissage des langues étrangères, et du français en particulier, apparaît comme un élément du cursus indispensable de l'apprenant chinois. En revanche, l'apprentissage sur objectifs de spécialité constitue un atout remarquable dans les développements économiques actuels pour des apprenants en situation initiale de (semi-) échec scolaire.

Après avoir présenté et mis en regard situations et profils d'apprenants chinois impliqués dans l'étude, nous allons désormais poursuivre avec la présentation des situations et profils en milieu homoglotte (enseignement/apprentissage du français, par des apprenants français, en France).

5.2. Caractéristiques des profils d'apprenants en milieu homoglotte

Après avoir examiné les convergences et divergences de profils d'apprenants chinois dans des situations d'enseignement/apprentissage du FLE et du FOS, nous allons, dans ce qui suit, plus brièvement analyser les résultats des questionnaires recueillis auprès d'apprenants français en situation d'enseignement/apprentissage du FmOS. La passation et le traitement du questionnaire s'étant effectués selon les mêmes modalités qu'en

milieu hétéroglotte, nous ne reviendrons pas sur le détail de ces procédures. À cette continuité méthodologique répondra un parallélisme d'exposition : après les présentations des informateurs français (5.2.1.), du projet de formation (5.2.2.), de la réalisation de l'enquête et du traitement des données (5.2.3.), nous procéderons à l'analyse des données ainsi recueillies (5.2.4.), en essayant de dégager points de ressemblance et de divergence avec les situations et profils chinois précédemment exposés.

5.2.1. Les informateurs français

Trois groupes d'apprenants de Brevet de Technicien Supérieur (BTS), première année²¹⁸, du Centre de Formation d'Apprentis aux métiers de l'Industrie (CFAI) Mécavenir ont été impliqués. Des BTS "Assistance Technique d'Ingénieurs", des BTS "Conception de Produits Industriels" et des BTS "Réalisation d'Ouvrages Chaudronnés". Deux types de profils étaient donc représentés : des "décideurs" et des "concepteurs".

5.2.2. Le projet de formation au CFAI Mécavenir

L'implantation du CFAI, ses objectifs et les programmes de formation mis en place sont des données essentielles pour cerner cette situation particulière d'enseignement/apprentissage du FmOS.

5.2.2.1. Son implantation

Le CFAI Mécavenir est installé près de la Cité des Sciences et de l'Industrie, dans la Maison des Métiers de la Mécanique, dans le dix-neuvième arrondissement de Paris.

5.2.2.2. Ses objectifs

L'objectif de Mécavenir est de former plus de 120 apprentis par an aux métiers de la Mécanique. Pendant une durée de deux ans environ, ces apprentis sont en formation par

²¹⁸ Une formation au Brevet de Technicien Supérieur comporte deux années. La deuxième année est celle de l'examen et de la soutenance du rapport de stage. Il aurait été fort délicat, dans ces conditions, d'obtenir la participation de classes de BTS, deuxième année, peu disponibles à l'approche de ces échéances.

alternance²¹⁹, une semaine au centre d'apprentissage et une semaine au sein d'une entreprise partenaire : ils peuvent ainsi allier formation universitaire et initiation progressive aux réalités de la vie en entreprise. Pendant la durée du contrat, ils sont rémunérés et bénéficient des dispositions législatives réglementaires et conventionnelles applicables aux salariés. Les salaires *minima* leur sont ainsi attribués (voir tableau 55).

Tableau 55 : Salaires minima (Mécavenir)

Semestre / âge	18 / 20 ans	+ de 21 ans
1 ^{er}	41 % du SMIC	53 % du SMIC
2 ^{ème}	41 % du SMIC	53 % du SMIC
3 ^{ème}	49 % du SMIC	61 % du SMIC
4 ^{ème}	55 % du SMIC	61 % du SMIC

5.2.2.3. Le programme de formation

Le programme de formation des trois sections de BTS impliquées dans l'étude sera présenté brièvement.

5.2.2.3.1. En section BTS Conception de Produits Industriels (BTS CPI)

Ce programme forme les apprentis selon les exigences du premier stade de la fabrication, *i.e.* un travail en bureau d'études avec recours à l'outil informatique.

Les matières enseignées sont celles préparant au diplôme d'État du BTS CPI, à savoir : enseignement général (expression française, langue vivante étrangère, mathématiques, physique appliquée), construction mécanique, étude des méthodes et moyens de production, et automatisation des systèmes.

Sont admis à suivre cette formation les titulaires d'un baccalauréat scientifique à l'issue des tests et entretiens.

5.2.2.3.2. En section BTS Assistance Technique d'Ingénieurs (BTS ATI)

L'assistance technique d'ingénieur est principalement axée sur la collaboration directe avec un ingénieur, au sein d'un service ou d'une équipe, dans les domaines scientifiques, techniques, commerciaux et relationnels. L'apprenti sera amené à aider l'ingénieur dans ses prises de position.

²¹⁹ Sur la formation en alternance, voir Czapiewski, Senez & Cadez (1994).

Cette formation comprend également l'enseignement général et la construction mécanique. Les apprentis reçoivent, en outre, une formation en construction électrique, automatisme, informatique industrielle, systèmes techniques et organisation industrielle.

Pour être admis dans cette section, les apprentis doivent être titulaires d'un *baccalauréat de génie mécanique* ou d'un *baccalauréat de physique de laboratoire et de processus industriels* et réussir également tests et entretiens. Une autre spécificité de cette section "expérimentale" est d'effectuer une rentrée au mois de mars, offrant ainsi aux étudiants la possibilité d'une réorientation vers un métier de la Mécanique après un semestre passé à l'université (cela s'effectuant en partenariat avec l'université de Paris VI - Jussieu).

5.2.2.3.3. En section BTS Réalisation d'Ouvrages Chaudronnés (BTS ROC)

Cette section prépare les apprentis à travailler une grande diversité de métaux. La diversité des matériaux utilisés et les progrès dans le domaine du soudage permettent de concilier contraintes techniques et esthétisme des formes. Des secteurs comme la construction automobile, aéronautique ou navale, ainsi que les raffineries ont besoin de cette compétence.

Enseignement général, conception des appareils, bureau des méthodes, réalisation d'un projet industriel en collaboration avec l'entreprise tout au long de la deuxième année sont les matières au programme de cette formation.

Les apprenants doivent être titulaires du *baccalauréat de génie mécanique* ou du *baccalauréat professionnel de structures métalliques*. L'admission au CFAI Mécavenir se fait après étude du dossier scolaire, la réussite de tests et un entretien individuel avec le responsable pédagogique du Centre.

5.2.3. Réalisation de l'enquête et traitement des données

Le questionnaire proposé aux apprenants chinois a été soumis aux apprenants français. Des questions complémentaires ont été adjointes, suite aux suggestions de l'enseignante de français intervenant dans ces sections. Nous avons ainsi ajouté une partie du questionnaire élaboré lors de notre travail de D.E.A. (Rosen, 1995) afin de recueillir les représentations d'apprenants en formation pré-professionnelle.

Cinquante et un questionnaires ont été soumis et recueillis auprès des apprenants de ces trois sections : cinq questionnaires en section BTS CPI, vingt huit questionnaires en section BTS ATI, dix-huit questionnaires en section BTS ROC.

Nous avons suivi exactement les procédures de passation et de traitement mises en place pour traiter les données recueillies auprès des apprenants chinois (cf. 4.5. Traitement des données). Nous ajouterons au fur et à mesure du traitement des questions les données éclairantes fournies par les questions complémentaires et tenterons, quand cela s'avérera pertinent, des rapprochements avec les profils d'apprenants chinois précédemment dégagés.

5.2.4. Analyse des données

À l'instar de la présentation effectuée pour le milieu hétéroglotte, les points suivants seront traités : sexe des apprenants et répartition par sections (5.2.4.1.), âge (5.2.4.2.), environnement familial (5.2.4.3.), région d'origine (5.2.4.4.), parcours scolaire (5.2.4.5.), langues parlées à la maison (5.2.4.6.), loisirs et lectures (5.2.4.7.), choix de l'établissement scolaire (5.2.4.8.), motivation professionnelle (5.2.4.9.), langues étrangères apprises (5.2.4.10.), choix du français et représentation de son utilité en milieu professionnel (5.2.4.11.). Deux points supplémentaires seront abordés : les difficultés des apprenants (5.2.4.12.) et leurs représentations sur les pratiques de variation (5.2.4.13.).

5.2.4.1. Sexe des apprenants et répartition par section

Le clivage premier constaté en contexte scolaire pré-professionnel chinois se trouve amplifié dans le contexte français : les apprenants de sexe masculin sont engagés dans les spécialisations en Mécanique, les apprenantes sont peu présentes dans ces filières (voir tableau 56).

Tableau 56 : Sexe des apprenants et répartition par sections (Mécavenir)

<i>Année d'étude</i>	<i>Spécialisation</i>	<i>Sexe des apprenants (en %)</i>
1	CPI	Masculin : 100 %
1	ATI	Masculin : 89,9 % Féminin : 10, 61 %
1	ROC	Masculin : 100 %
1	Toutes sections confondues	Masculin : 96,46 %

		Féminin : 3,54 %

L'analyse des réponses des apprenantes en section ATI à l'une des questions complémentaires (« Quel a été votre parcours après le baccalauréat et avant d'entrer à Mécavenir ? ») permet un autre recoupement avec les profils d'apprenants perçus à l'UPAW : 33,33 % des apprenants ont effectué un premier semestre en DEUG de Lettres Modernes.

Une même répartition des apprenants par sexe et par section semble donc perceptible en contextes pré-professionnels chinois et français : d'une part, on trouve une grande majorité d'apprenants masculins engagés dans les spécialisations en Mécanique et des profils davantage "littéraires" pour la minorité d'apprenantes féminines ; d'autre part, comme nous le verrons lors de l'analyse des motivations et du parcours scolaire effectué (voir 5.4.5 et 5.4.9.), hormis les apprenants de la section ATI, la voie adoptée et suivie depuis les études secondaires n'a pas été remise en cause par les apprenants français.

5.2.4.2. Âge des apprenants

Observer l'âge moyen des apprenants par section devrait nous permettre de dégager la spécificité des progressions scolaires des apprenants français, en comparaison avec les progressions scolaires des étudiants chinois en formation pré-professionnelle (voir tableau 57).

Tableau 57 : Âge moyen des apprenants par section (Mécavenir)

Sections (1^{ère} année)	Âge moyen
CPI	22,2
ATI	20,7
ROC	21,4
Toutes sections confondues	21,4

L'âge moyen en première année de formation pré-professionnelle est sensiblement différent, en Chine et en France. Les parcours scolaires (et professionnels) des apprenants permettent d'expliquer ces écarts : linéaires et sans rupture en Chine, les parcours sont hétérogènes et mouvementés en France, comme nous le verrons en détail (voir 5.4.5.).

Du fait de l'âge et de l'expérience acquise, il nous semble que les comparaisons les plus judicieuses devraient s'effectuer avec les apprenants de la section Automobile, troisième année de l'UPAW.

5.2.4.3. Environnement familial

Nombre de frères et sœurs et profession des parents sont les critères retenus pour circonscrire l'environnement familial des apprenants.

5.2.4.3.1. Nombre de frères et sœurs

Réalité démographique chinoise (après application des mesures législatives et politiques) et réalité française sont en apparence identiques : les apprenants sont de milieu familial homogène, ayant un frère ou une sœur (voir tableau 58).

Tableau 58 : Nombre de frères et sœurs des apprenants (Mécavenir)

<i>Année d'étude</i>	<i>Section</i>	<i>Nombre de frères et sœurs (mode)</i>
1 ^{ère} année	CPI	1
1 ^{ère} année	ATI	1
1 ^{ère} année	ROC	1

Une étude affinée des réponses des apprenants amène à nuancer ce constat. Par exemple, en section ATI, un apprenant compte sept frères et sœurs dans sa famille et 14,2 % des apprenants ont plus de quatre frères et sœurs.

Dans nos deux contextes d'étude, chinois et français, l'environnement familial est donc globalement homogène, même si, sous cette homogénéité globale, des écarts peuvent être remarqués. Il en va de même en ce qui concerne les catégories socioprofessionnelles auxquelles appartiennent les parents des apprenants.

5.2.4.3.2. Profession des parents

Deux catégories socioprofessionnelles sont majoritairement représentées dans les familles des apprenants de Mécavenir : des pères cadres ou employés, des mères employées (voir tableau 59).

Tableau 59 : Profession des parents des apprenants (Mécavenir)

<i>Année d'étude</i>	<i>Sections</i>	<i>Profession des parents : père et mère (mode)</i>
1 ^{ère} année d'étude	CPI	Cadre
1 ^{ère} année d'étude	ATI	Employée
		Employé
		Employée

1 ^{ère} année d'étude	ROC	Cadre Employée

5.2.4.4. Région et pays d'origine des apprenants

La question de la région d'origine des apprenants est, sans aucun doute, à mettre en rapport avec celle de la motivation ayant présidé au choix de l'établissement : la spécificité de la formation dispensée à Mécavenir attirera-t-elle des apprenants de toutes régions, comme nous l'avons constaté à l'UPAW, en Chine ?

La réponse est ici nuancée : une minorité d'apprenants, dans les trois sections, vient de province (19,49 %) et parmi eux, 88, 88 % effectuent leur formation en alternance dans une entreprise de leur province d'origine. La majorité des apprenants est originaire de l'Île-de-France, comme le synthétise le tableau 60.

Tableau 60 : Région d'origine des apprenants (Mécavenir)

Région d'origine (en %)	Section CPI 1^{ère} année	Section ATI 1^{ère} année	Section ROC 1^{ère} année	Toutes sections confondues
Paris	20	42,85	1,8	21,55
Banlieue parisienne	60	46,42	66,66	57,69
Province	20	10,71	27,77	19,49

La région d'origine des apprenants n'apparaît donc pas *a priori* comme un facteur déterminant. En revanche, comme nous le verrons lors de l'analyse du corpus, être originaire de banlieue parisienne a une valeur particulière pour les apprenants français.

Une question complémentaire a ici été posée aux apprenants français : celle de leur nationalité et de leur durée de résidence en France (« Quelle est votre nationalité ? Depuis combien de temps habitez-vous en France ? ») (voir tableau 61).

Tableau 61 : Nationalité et temps de vie en France des apprenants (Mécavenir)

Nationalité et résidence en	CPI 1^{ère} année	ATI 1^{ère} année	ROC 1^{ère} année	Toutes sections confondues

France (en %)				
Nationalité française	100	92,85	100	97,61
Autre nationalité	0	Vietnamienne : 3,57 Portugaise : 3,57	0	1,19
Résidence permanente	100	78,57	100	92,85
Résidence partielle	0	21,42	0	7,14

Les apprenants sont en grande majorité de nationalité française et ont passé toute leur existence en France. C'est en section ATI que l'on rencontre une plus grande diversité de situations, un constat qui se trouvera amplifié lors de l'analyse des langues parlées à la maison par les apprenants (voir 5.2.4.6.).

Une rapide comparaison avec les données recueillies lors de notre D.E.A. (Rosen, 1995) auprès d'apprentis en formation professionnelle par alternance en section CAP, BEP et BAC PRO peut être esquissée. En section CAP, 83,88 % des apprenants étaient de nationalité française, 77,77 % en section BEP et 92,9 % en section BAC. PRO., soit, toutes sections confondues 84,85 %. Cette comparaison nous amène à forger l'hypothèse (qui pourra être vérifiée dans un travail ultérieur) qu'au niveau de l'enseignement supérieur, les apprenants de nationalité française sont plus nombreux et que cette tendance se dessine dès le diplôme de baccalauréat.

5.2.4.5. Parcours scolaire

La présentation des moyennes d'âge des apprenants nous avait amenée à émettre l'hypothèse que, contrairement aux apprenants chinois, le parcours des apprenants français n'était pas linéaire (voir 5.4.2.). La présente analyse va nous permettre d'étayer et d'affiner cette hypothèse.

Les objectifs des apprenants des trois sections, en première année de BTS, sont identiques : 100 % souhaitent l'obtention de leur diplôme et une insertion dans le monde professionnel. Le parcours préalable, en revanche, n'est pas linéaire ; deux étapes peuvent être distinguées : l'obtention du baccalauréat (avec des différences marquées entre sections) et l'intervalle séparant l'obtention du baccalauréat et l'entrée à Mécavenir.

Tous les apprenants ont ainsi obtenu un baccalauréat, général (scientifique) ou professionnel (avec l'obtention préalable des diplômes de CAP et BEP) (voir tableau 62).

Tableau 62 : Diplôme obtenu (Mécavenir)

Diplôme obtenu (en %)	Section CPI 1^{ère} année	Section ATI 1^{ère} année	Section ROC 1^{ère} année	Toutes sections confondues
Baccalauréat professionnel	60	42,85	100	67,61
Baccalauréat général (scientifique)	40	57,14	0	32,38

Des profils d'apprenants par section sont ici esquissés et confirmés par l'analyse d'une question complémentaire (« Quel a été votre parcours (formation, armée, etc.) après le baccalauréat et avant d'entrer à Mécavenir ? ») (voir tableau 63).

Tableau 63 : Entre le baccalauréat et l'entrée à Mécavenir

Activité après le baccalauréat (en %) :	CPI 1^{ère} année	ATI 1^{ère} année	ROC 1^{ère} année	Toutes sections confondues
Mécavenir	40	17,85	88,88	48,91
Autre BTS / DUT (1 ^{ère} et 2 ^{ème} années)	20	17,85	0	12,61
DEUG (1 ^{ère} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} années)	20	67,85	0	29,28
Activité professionnelle	20	3,57	7,14	30,71
Service militaire	40	7,14	0	15,71

Des profils d'apprenants par section sont ainsi perceptibles : un parcours linéaire pour les apprenants de la section ROC, des parcours individuels particuliers en section CPI et une démarche de réorientation (42,85 %) en section ATI.

Dans la section ROC, le parcours des apprenants est linéaire depuis les études secondaires jusqu'à l'obtention du diplôme de BTS. Il est d'ailleurs significatif que la moyenne d'âge de la section correspond à la moyenne d'âge des trois sections confondues (21,4 ans). Le parcours de ces apprenants est donc en cela comparable au parcours des apprenants chinois.

Dans la section CPI, les parcours sont très divers, un même apprenant ayant pu s'engager dans deux voies : un apprenant, par exemple, a effectué un an de BTS Technico-commercial, un an comme employé de bureau et un an de service militaire, ou bien encore, un autre apprenant a effectué les deux premières années de DEUG Physique-Chimie et un an de service militaire (comme officier de réserve) avant de se réorienter vers Mécavenir.

En section ATI, enfin, c'est plutôt à un parcours linéaire brisé que l'on a affaire. En effet, une majorité d'apprenants ont choisi un baccalauréat scientifique général (57,14 %) et une première orientation dans une filière universitaire (67,85 %). La réorientation vers Mécavenir ne s'est pas produite au même moment du cursus : 39,28 % n'ont effectué qu'un semestre à l'université, 25 % ont suivi les cours des deux premières années et 3,57 % les cours de troisième année.

Profils d'apprenants ou profils de section, ressemblances et divergences commencent à apparaître ici et vont être confirmés par l'analyse des réponses concernant les langues parlées à la maison.

5.2.4.6. Langue(s) parlée(s) à la maison

Un premier constat s'impose : la langue française est la langue majoritairement employée en famille. D'autres langues sont cependant pratiquées, dont la variété est remarquable en section ATI (voir tableau 64).

Tableau 64 : Langues parlées à la maison (Mécavenir)

Langues parlées à la maison	CPI 1^{ère} année	ATI 1^{ère} année	ROC 1^{ère} année	Toutes sections confondues
Langue française	80	92,8	94,4	89,06
Autres langues	Portugais : 20	TOTAL : 53,57 Portugais : 10,71 Marocain : 7,14 Vietnamien : 7,14 Chinois : 7,14 Sénégalais : 3,57 Antillais : 3,57	TOTAL : 16,6 Portugais : 5,55 Créole : 5,55 Italien : 5,55	30,05

		Comorien :3,57 Serbe : 3,57 Kabyle : 3,57 Verlan : 3,57		

Un certain “bilinguisme au quotidien” de ces apprenants peut donc être posé comme trait définitoire. Que penser cependant de la réponse de cet apprenant à cette question de la langue parlée à la maison, en famille : « arabe marocain, français, “verlant” » ? La valeur des guillemets accompagnant le terme verlan est d’ailleurs problématique : soit prise de distance de l’apprenant vis-à-vis d’une orthographe incertaine, soit prise de distance ironique, voire provocation vis-à-vis de l’enquêteur.

5.2.4.7. Loisirs (sport et lecture)

Des profils d’apprenants, individuels ou collectifs, ont été esquissés lors des précédentes analyses. L’analyse des loisirs et lectures confirmera-t-elle les grandes lignes tracées ? Les activités pratiquées par une minorité d’apprenants des sections CPI et ROC sont identiques, celles pratiquées par les apprenants de section ATI plus diversifiées (voir tableau 65).

Tableau 65: Loisirs des apprenants (Mécavenir)

En %	Section CPI, 1^{ère} année	Section ATI, 1^{ère} année	Section ROC, 1^{ère} année	Toutes sections confondues
Pratique d’un sport	20	42,85	27,77	30,20
Sport pratiqué	Club sportif : 20	Club sportif : 7,14 Football : 10,71 Tennis : 3,57 Tai Kwendo : 3,57 Volley-ball : 3,57 Golf : 3,57 Pêche à la mouche : 3,57	Football : 22,22 Natation : 5,55	Club sportif : 9,04 Football : 10, 97

De surcroît, en section ATI, deux apprenants sont membres d’une association : l’un est trésorier, l’autre membre d’une association de quartier.

Une explication avancée par les apprenants pour leur absence de pratique d’un sport est le manque de temps. Le même argument avait été avancé par les apprenants chinois quant à leur pratique de la lecture (voir 4.7.8.).

La dimension socioculturelle peut sans doute permettre d’éclairer la situation : les apprenants chinois et français déplorent un manque de temps à consacrer à leurs loisirs,

du fait de leurs études. Les apprenants chinois s'engagent tout de même dans une activité collective, sportive ou associative, et soulignent ainsi leur appartenance au groupe.

Le rapport à la lecture est également contrasté (voir tableau 66).

Tableau 66 : Lecture des apprenants (Mécavenir)

Critères de lecture	Section CPI, 1^{ère} année	Section ATI, 1^{ère} année	Section ROC, 1^{ère} année	Toutes sections confondues
Thèmes des ouvrages lus	Automobile : 20,2 Sport : 25, 34 Actualité : 31,5 Histoire : 15,5	Automobile : 14,28 Sport : 14,28 Actualité : 10,71 Histoire : 3,57 Technique : 14,28 Sciences fiction : 42,85	Automobile : 22,22 Sport : 33,33 Actualité : 16,66 Histoire : 5,55 Sciences fiction : 16,66 Informatique : 11,11	Automobile : 18,8 Sport : 22,53 Actualité : 22,45 Histoire : 9,70 Technique : 11,42 Sc. fiction : 8,56 Informatique : 3,7
Fréquence de lecture	Tous les jours : 20 Dix / mois : 20	1/mois : 21,42 2/mois : 7,14 3/mois : 3,57 4/mois : 3,57 10/mois : 3,57 1/an : 3,57	2 / mois : 11,11 3 / mois : 5,55 5 / mois : 11,11	Tous les jours : 6,6 1/mois : 7,14 2/mois : 6,08 3/mois : 3,04 4/mois : 1,19 5/mois : 3,70 10/mois : 7,85 1/an : 1,19

Les apprenants français lisent ainsi essentiellement des magazines, des revues ou des quotidiens, alors que les apprenants chinois déclaraient une nette prédilection pour les romans étrangers et chinois ; la fréquence de lecture est cependant la même : en majorité un à quatre livres lus par mois. Si tant est que l'on s'accorde sur la définition de la lecture... En effet, à cette question, un apprenant de la section CPI n'affiche « aucunes préférences. Tout ce que j'ai l'occasion de feuilleté ».

5.2.4.8. Choix de l'établissement scolaire

Les motivations présidant au choix d'étudier à Mécavenir convergent autour d'un même pôle d'intérêt : celui d'une formation professionnelle en alternance (selon une analyse statistique par le mode).

En affinant l'étude (par une analyse statistique en pourcentage), on retrouve certes quelques réponses nuancées, mais une unanimité certaine se dégage (voir tableau 67).

Tableau 67 : Choix de l'établissement scolaire (Mécavenir)

Choix de l'établissement	Section CPI, 1^{ère} année	Section ATI, 1^{ère} année	Section ROC, 1^{ère} année	Toutes sections confondues

(en %)				
L'alternance	40	57,14	44,4	47,18
Expérience professionnelle	20	28,57	16,66	21,74
Expérience théorique	20	14,28	0	11,42
Préparation au diplôme souhaité	20	25	16,66	20,55
Durée courte de la formation	0	14,28	0	4,76
Établissement recommandé par l'université	0	7,14	0	2,38
Établissement recommandé par d'anciens élèves	0	0	3,57	1,19
Intérêt personnel	20	0	3,57	7,85
Le site	20	0	11,1	10,36
Seule école à avoir accepté le dossier de l'apprenant	0	0	3,57	1,19
Choix extérieur	0	0	3,57	1,19

Un tiers des apprenants a choisi d'étudier à Mécavenir pour la spécificité pré-professionnelle des formations dispensées : une formation aux métiers de la Mécanique par alternance alliant expériences professionnelle et théorique. Cet engouement pour un tel type de formation répond aux mesures de la politique éducative du gouvernement prises ces dernières années, comme le retrace brièvement Couchot (1995 : 131) :

« Alors qu'il fallait faire place à l'économie de guerre, la loi Astier crée en France, en 1919, l'enseignement technologique. Mais, en 1944, lors de la Libération, tous les centres d'apprentissage placés sous le contrôle de la milice pendant le « régime de Vichy », disparaissent. C'est seulement en 1971 qu'on se préoccupe de nouveau de l'enseignement professionnel. Ce bref rappel est destiné à montrer qu'en France l'enseignement professionnel n'a pas toujours été valorisé. L'apprentissage, les métiers manuels n'ont jamais été mis en valeur, excepté ces dernières années ».

D'autres motivations sont particulières : celle, par exemple, de 14,28 % des apprenants de la section ATI qui apprécient la durée courte de la formation, une motivation sans doute à mettre en relation avec leur parcours scolaire complexe précédemment mis au jour ; ou celle encore de 10,36 % des apprenants qui, comme les apprenants chinois, ont choisi leur établissement en fonction du site et de sa localisation géographique.

Pour 2,38 % des apprenants, enfin, la motivation semble s'apparenter à une démotivation : ils affirment ne pas avoir choisi leur établissement ou, du fait d'un dossier scolaire peu avantageux, n'avoir été acceptés que dans ce seul établissement.

5.2.4.9. Les visées professionnelles

Les visées professionnelles des apprenants s'inscrivent dans la continuité du diplôme de BTS (voir tableau 68).

Tableau 68 : Motivations professionnelles (Mécavenir)

Section	Motivation professionnelle (mode)	Lieu (mode)
CPI	Travail dans un bureau d'étude	En France
ATI	Travail comme technicien	À Paris
ROC	Travail dans un bureau des méthodes	En France

Ces visées, à l'instar de ce que nous avons observé en Chine, sont en adéquation avec le parcours scolaire effectué et avec le marché de l'emploi (qui requiert une certaine souplesse d'adaptation au sein du service d'une entreprise).

5.2.4.10. Les langues étrangères apprises

Comme en Chine, l'anglais est la langue étrangère le plus souvent apprise par les apprenants (86,73 %). D'autres langues (deux langues étrangères ont pu être étudiées avant) ont été également mentionnées par les apprenants dont certaines méritent commentaire (voir tableau 69).

Tableau 69 : Langues étrangères apprises (Mécavenir)

Langues étrangères apprises (en %)	Section CPI	Section ATI	Section ROC	Toutes sections confondues
Anglais	100	71,4	88,8	86,73
Allemand	40	28,57	5,55	24,7
Espagnol		28,57	33,33	20,63
Portugais	20	10,71	5,55	12,08
Arabe	0	7,14	0	2,38
Italien	0	3,57	0	1,19
Comorien	0	3,57	0	1,19
Latin	0	3,57	0	1,19

Argot	20	0	0	6,66

Hormis l'anglais, l'allemand et l'espagnol que les apprenants ont appris à l'école, les autres langues apprises sont identiques aux langues parlées à la maison (voir 5.4.6.) avec une diversité certaine en section ATI (langues arabe, comorienne, italienne). Deux réponses sont à mettre en exergue : la langue latine que l'apprenant considère comme une langue étrangère et non comme une langue morte et l'argot que l'apprenant précise avoir « appris à la campagne ».

5.2.4.11. Utilité du français en milieu professionnel

Nous évoquerons, tout d'abord, les réponses concernant le français oral, puis celles concernant le français écrit. Les réponses sont unanimes dans les trois sections : le français, outil de communication, est indispensable dans la vie professionnelle.

A l'identique de ce que nous avons effectué pour l'analyse des questionnaires recueillis en Chine, nous proposons ici une compilation des représentations des apprenants français quant à l'utilité de la langue française en milieu professionnel²²⁰.

5.2.4.11.1. Représentations sur l'utilité du français oral (Section CPI)

- « Oui, car le contact humain est très important dans la vie professionnelle ».
- « Oui, communication = relation = évolution professionnelle ».
- « Oui, savoir communiquer avec les fournisseurs et clients serait une bonne chose ».
- « Y'a des chances ».

L'unanimité est faite, même si les deux dernières réponses laissent entrevoir une certaine distance pessimiste, voire ironique.

5.2.4.11.2. Représentations sur l'utilité du français oral (Section ATI)

En section ATI, différents types de réponses ont été apportés. Des regroupements sont possibles si l'on distingue les réponses où le discours scolaire apparaît en filigrane (1) , et celles où l'avenir professionnel de l'apprenant est, de manière déterminée, pris en compte (2).

1) Reflets du discours scolaire

²²⁰ Nous restituons à l'identique (orthographe, syntaxe, ponctuation,...) les réponses des apprenants.

- « Dans n'importe laquelle de profession qui comprend un minimum de communication bien parler français est utile ; cela donne toujours une meilleur impression surtout dans une entreprise lorsqu'on est en relation avec un client ».
- « Oui car nous devons nous justifier et surtout pouvoir expliquer ».
- « Oui pour savoir communiquer s'expliquer et surtout bien élaborer ».
- « Oui, car bien exposer le fruit de ses recherches permet l'obtention de subvention et particulièrement en France les subventions sont très difficiles ».
- « Oui, c'est un métier de communication et à responsabilités il vaut mieux éviter les fautes de français ».

2) De la prise en compte d'un avenir professionnel déterminé

- « Oui et non. Oui en France. Non à l'étranger ».
- « Je pense qu'effectivement cela peut présenter un "avantage". En tout cas ne pas le parler correctement présente un désavantage certain aux yeux des entreprises, etc. ».
- « Oui, parce que c'est une profession où le bien de communiquer est très important pour se faire comprendre ».

5.2.4.11.3. Représentations sur l'utilité du français oral (Section ROC)

En section ROC, c'est surtout la relation à autrui qui est mise en avant.

- « Bien sûr, dans une entreprise, il faut captiver les autres ».
- « Oui car plus on parle français, plus on arrive à exprimer ses idées ».
- « La connaissance du français est primordial car c'est grâce à elle qu'on se fait une première opinion si on parle bien on sera appressie et réciproquement ».
- « Oui bien parler français permet de se faire comprendre par autrui, et est un moyen d'affirmer sa culture ».
- « Oui, pour avoir une communication simple et comprise avec toute les personnes ».
- « Oui cela m'est très utile, déjà pour faire comprendre ce que je dis donc pour faire passer les informations à mes collègues qui parlent que le français ».

Une dernière citation nous permettra de soulever un aspect linguistique des productions d'apprenants que nous développerons dans l'analyse du corpus : la maîtrise de la variation (avec ici l'emploi du verbe "débaler").

- « Oui, cela sert à s'exprimer correctement, vis à vis d'autres personnes mieux placées que nous, cela fait meilleure impression, si on débale notre vocabulaire ».

Les réponses concernant l'utilité de l'écrit dans la vie professionnelle peuvent être présentées sous forme de continuum : d'un côté les réponses insistant sur l'utilité pragmatique de l'écrit (rédaction de rapports, etc.), de l'autre des réponses insistant sur une dimension plus globale de l'identité personnelle dont l'écrit est un reflet, voire un outil de construction. Une influence du discours scolaire est, par ailleurs, toujours perceptible.

5.2.4.11.4. Représentations sur l'utilité du français écrit (Section CPI)

- « Oui pour les rapports ».
- « Oui, savoir écrire est l'une des choses fondamentales de ce pays ».
- « Oui, exposer ses idées avec clarté ».

5.2.4.11.5. Représentations sur l'utilité du français écrit (Section ATI)

- « Peut-être, tout dépend dans quel domaine je me trouverai. De toute manière, pour faire un rapport on en a besoin ».
- « Oui, pour rédiger une notice technique par exemple ».
- « Oui, on est amené à rédiger des notes et des courriers ».
- « Dans un contexte où la communication orale est de moins en moins utilisée (Internet, ordinateur,...) l'écriture devient l'outil de communication, surtout dans un monde qui s'ouvre ».
- « Oui, je pense que c'est très utile. Dans toutes les situations. C'est le reflet de soi ».
- « Oui, bien savoir écrire est preuve de culture et dans cette société l'intelligence et la culture sont favorisées ».
- « Oui pour exposer là encore, les fruits de nos recherches ou résultats. Cela apporte une certaine crédibilité ».

La réponse suivante synthétise ces trois aspects (professionnels, personnels, scolaires) :

- « Oui, pour se valoriser dans tous types de documents que j'aurai à présenter (CV, lettre de motivation,...). De plus, la rédaction est importante et montre à qui on a affaire ».

5.2.4.11.6. Représentations sur l'utilité du français écrit (Section ROC)

La majorité des réponses développent également ces mêmes thèmes. Des réponses nuancées apparaissent cependant dans cette section, 11,11 % des apprenants mettant en cause l'utilité de l'écrit dans leur profession :

- « non, je n'ai pas, dans l'immédiat, un besoin particulier d'écrire à mon travail ».
- « je ne pense pas car c'est surtout en milieu "oral" ».

Des questions complémentaires ont également été posées aux apprenants français pour permettre de cerner leurs représentations sur leurs difficultés, leur rapport à la langue française et leurs pratiques de la variation.

5.2.4.12. Difficultés des apprenants

Sur les conseils de l'enseignante de français de Mécavenir impliquée dans la simulation, la question suivante a été posée aux apprenants : « Dans vos études actuelles, dans quel domaine vous sentez-vous en difficulté ? ». Les réponses (plusieurs réponses étaient possibles) ont concerné tant les matières générales que les matières techniques (voir tableau 70).

Tableau 70 : Difficultés des apprenants (Mécavenir)

Difficultés des apprenants (en %)	Section CPI	Section ATI	Section ROC	Toutes sections confondues
Français	80	78,55	60,32	72,95
Grammaire	20	14,28	5,55	13,27
Orthographe	0	21,42	5,55	8,99
Rédaction	40	28,57	0	22,85
Vocabulaire	0	7,14	5,55	4,23
Lecture	0	3,57	11,11	4,89
Anglais	20	10,71	27,77	19,49
Prise de notes	20	0	16,66	12,22
Mathématiques	20	7,14	38,88	22
Domaines techniques	0	14,28	16,66	10,31
Mécanique	0	7,14	22,22	9,78
Électronique	0	7,14	0	2,38
Électricité	0	3,57	0	1,19
Automatisme	0	3,57	0	1,19

Le français représente ainsi selon les apprenants une des difficultés majeures lors de leur apprentissage : ils reconnaissent, d’une part, son utilité en milieu professionnel, et d’autre part, la difficulté d’en maîtriser les bases. Des questions complémentaires, sous forme structurée cette fois (*i.e.* des questions fermées dont les réponses sont fixées à l’avance), ciblées sur l’oral vont nous permettre de compléter ce premier constat : elles portent principalement sur les représentations des apprenants quant à leur pratique de la variation.

5.2.4.13. Représentations des apprenants sur leurs pratiques de la variation

Un premier thème, décomposé en trois questions, a été soumis aux apprenants : « Faites-vous un effort particulier, à l’oral, pour “mieux parler” en classe de français : Quand vous posez une question ? Quand vous répondez à une question ? Quand vous faites un exposé ». Trois réponses étaient proposées : « souvent », « parfois », « jamais » (voir tableaux 71 à 74).

Tableau 71 : Efforts à l'oral : poser une question (Mécavenir)

Réponses en %	Section CPI	Section ATI	Section ROC	Toutes sections confondues
Souvent	0	10,71	33,33	14,68
Parfois	100	75	55,55	76,85
Jamais	0	17,85	11,11	9,65

Tableau 72 : Efforts à l'oral : répondre à une question (Mécavenir)

Réponses en %	Section CPI	Section ATI	Section ROC	Toutes sections confondues
Souvent	0	32,14	33,33	21,82
Parfois	100	60,71	61,11	73,94
Jamais	0	10,71	5,55	5,42

Tableau 73 : Efforts à l'oral : faire un exposé (Mécavenir)

Réponses en %	Section CPI	Section ATI	Section ROC	Toutes sections

				confondues
Souvent	0	67,88	44,44	37,44
Parfois	100	28,57	55,55	61,37
Jamais	0	10,71	0	3,57

Tableau 74 : Efforts à l'oral : synthèse (Mécavenir)

Réponses en %	Toutes sections et questions confondues
Souvent	24,64
Parfois	70,72
Jamais	6,21

En situation de classe, la majorité des apprenants pratique la variation et fait des efforts pour “mieux parler”. Leurs pratiques ne sont cependant pas systématiques. Ce constat peut être étendu à d’autres situations, si l’on prend en compte les réponses apportées à une autre question complémentaire, divisée en trois volets : « 1) Est-ce que vous avez l’impression de pouvoir parler différemment selon les gens avec lesquels vous vous trouvez ? 2) Est-ce que vous avez l’impression de pouvoir parler différemment selon la situation dans laquelle vous vous trouvez (par exemple situation d’embauche, de rencontre d’une personne inconnue) ? 3) Est-ce qu’il y a d’autres situations dans lesquelles vous parlez différemment. Quelles sont ces situations ? ». Trois réponses étaient proposées : « oui », « non », « je ne sais pas ».

Les réponses à ces trois questions confirment les constats précédents (voir tableaux 75 à 77).

Tableau 75 : Variation en fonction des personnes (Mécavenir)

Réponses (en %)	Section CPI	Section ATI	Section ROC	Toutes sections confondues
Oui	80	92,85	94,44	89,09
Non	0	3,57	0	1,19
Je ne sais pas	20	3,57	5,55	9,7

Tableau 76 : Variation en fonction d'une situation professionnelle (Mécavenir)

Réponses (en %)	Section CPI	Section ATI	Section ROC	Toutes sections confondues
Oui	100	89,28	94,44	94,57
Non	0	7,14	5,55	4,23
Je ne sais pas	0	3,57	0	1,19

Tableau 77 : Variation en fonction d'autres situations (Mécavenir)

Réponses (en %)	Section CPI	Section ATI	Section ROC	Toutes sections confondues
Oui	60	32,14	33,33	41,82
Non	0	42,85	44,44	57,66
Je ne sais pas	40	25	22,22	29,07

Les situations auxquelles les apprenants ont pensé sont les suivantes : rencontre ou relation amoureuse, entretien par téléphone, émotion forte. Le cas d'une rencontre et d'une adaptation possible avec « un groupe de jeunes qui parle le verlan » a également été évoqué. Une synthèse peut, à ce stade, être effectuée (voir tableau 78).

Tableau 78 : Variation : synthèse (Mécavenir)

Réponses (en %)	Toutes sections et toutes réponses confondues
Oui	75,16
Non	20,60
Je ne sais pas	13,32
Total	100

Une majorité d'apprenants affirme ainsi pratiquer la variation, en fonction de la situation de communication, en classe, dans la vie professionnelle, au quotidien (la moyenne étant, dans ce dernier cas, moins élevée). Une frange non négligeable de la population d'apprenants de BTS concernée, en revanche, n'a pas de pratique systématique de la variation. Autant de traits définitoires de ces profils d'apprenants que nous retrouverons dans notre analyse de corpus.

5.3. Synthèse sur les profils des apprenants français et conclusion du chapitre 5

Cette synthèse a pour objectif de dégager les grands traits des profils des apprenants français directement impliqués dans le corpus : trois classes de BTS, en première année, au CFA Mécavenir. Nous tenterons ici d'esquisser un parallèle avec les profils d'apprenants chinois précédemment présentés, en insistant sur les points de convergence et de divergence.

5.2.5.1. Rapprochements possibles entre profils d'apprenants français et chinois

La composition de la famille des apprenants (un frère ou une sœur) ainsi que l'homogénéité des catégories socioprofessionnelles des parents (avec une majorité de cadres ou d'employés) permet, de manière inattendue, de rapprocher les profils des apprenants chinois et français.

Les motivations (scolaires et professionnelles) peuvent être comparées et rapprochées. Les motivations, à l'origine du choix d'étudier à Mécavenir, convergent, en effet, autour d'un même pôle d'intérêt : celui d'une formation professionnelle en alternance. Majoritairement cohérentes également, les visées professionnelles s'inscrivent dans la continuité du diplôme de BTS.

Ces motivations, à l'instar de ce que nous avons observé en Chine, sont donc en adéquation avec le parcours scolaire effectué et avec le marché de l'emploi. De surcroît, une même répartition des apprenants par sexe et par section semble perceptible en contexte pré-professionnels chinois et français : d'une part, on trouve une grande majorité d'apprenants masculins engagés dans les spécialisations en Mécanique et des profils davantage "littéraires" pour la minorité d'apprenantes féminines.

Autre point commun : les langues étrangères apprises. Comme en Chine, l'anglais est la langue étrangère la plus souvent apprise par les apprenants (86,73 %).

5.2.5.2. Les spécificités des profils d'apprenants français

Nationalités et langues autres que le français, parcours scolaire mouvementé, représentations sur l'utilité et la pratique du français sont les principaux aspects de cette spécificité des apprenants français.

Les apprenants sont en grande majorité de nationalité française et ont passé toute leur existence en France. C'est en section ATI que l'on rencontre une plus grande diversité de situations, un constat qui se trouvera amplifié lors de l'analyse des langues parlées à la maison par les apprenants. Un certain "bilinguisme au quotidien" de ces apprenants a donc pu être posé en trait définitoire.

Profils d'apprenants ou profils de section, ressemblances et divergences ont été confirmés par l'analyse des réponses concernant les parcours scolaires des apprenants.

La présentation des moyennes d'âge des apprenants nous a amenée à émettre l'hypothèse que, contrairement aux apprenants chinois, le parcours des apprenants

français n'était pas linéaire. La présentation des parcours scolaires des apprenants nous a permis d'étayer et d'affiner cette hypothèse. Si l'objectif des apprenants des trois sections, en première année de BTS, est homogène (100 % souhaitent l'obtention de leur diplôme et une insertion dans le monde professionnel), leur parcours préalable, en revanche, n'est pas homogène. Deux étapes ont été distinguées : l'obtention du baccalauréat (avec des différences marquées entre sections) et l'intervalle séparant l'obtention du baccalauréat et l'entrée à Mécavenir.

Des profils d'apprenants par section sont ainsi perceptibles : un parcours linéaire pour les apprenants de la section ROC, des parcours individuels particuliers en section CPI et une démarche de réorientation en section ATI.

Enfin, l'étude des représentations de l'utilité et des pratiques du français nous a confortée dans ces analyses. Les réponses sont unanimes dans les trois sections : le français, outil de communication, est indispensable dans la vie professionnelle. Les réponses concernant l'utilité de l'écrit dans la vie professionnelle peuvent être, par ailleurs, présentées sous forme de continuum : d'un côté les réponses insistant sur l'utilité pragmatique de l'écrit, de l'autre des réponses insistant sur une dimension plus globale de l'identité personnelle dont l'écrit est un reflet. Une influence du discours scolaire est, par ailleurs, toujours perceptible dans les représentations des apprenants.

Quant aux réponses concernant l'utilité du français oral dans la vie professionnelle, des regroupements sont possibles si l'on distingue les réponses où le discours scolaire apparaît en filigrane, et celles où l'avenir professionnel de l'apprenant est, de manière déterminée, pris en compte.

Le français représente cependant selon les apprenants une des difficultés majeures lors de leur apprentissage : tout en reconnaissant son utilité en milieu professionnel, ils soulignent la difficulté d'en maîtriser les bases. Les représentations évoquées ici concernent surtout le rapport à l'écrit. Les représentations des apprenants sur leur pratique de l'oral sont plus nuancées.

Une fois cernée la spécificité de ces trois situations d'enseignement/apprentissage et des profils d'apprenants chinois et français impliqués, nous allons désormais présenter les conditions de recueil de notre corpus dans des pratiques de simulation.

Chapitre 6. Recueil et transcription du corpus

L'adéquation et l'adaptabilité des simulations dans les trois situations de communication didactique qui nous intéressent ont précédemment (cf. chapitre 4) été indiquées : pallier le déclin de motivation parfois constaté, initier au langage et aux habitus d'une corporation et (ré)intégrer la dimension culturelle (et notamment la dimension de culture d'entreprise).

L'activité de simulation permet d'appréhender, par ailleurs, sous une perspective renouvelée, la gestion de l'intercompréhension en classe de langue. Reproduisant un aspect de la vie professionnelle (et de la communication professionnelle) à l'intérieur de la salle de classe, elle doit permettre aux apprenants d'être confrontés à des situations de communication "authentique", diversifiées, et à s'entraîner à gérer, dans ces conditions, la communication²²¹. La simulation est une activité à même de réaliser un coup de force, dans la mesure où les apprenants sont promus experts et n'ont donc plus affaire, *a priori*, à une communication exolingue asymétrique où seul l'un des interlocuteurs est expert (enseignant natif et/ou enseignant de FOS) et l'autre non.

Le choix de la simulation est donc motivé par les avantages de cette activité qui reproduit et signale des aspects spécifiques tant de la communication "non simulée" que de la communication didactique, voire de la métacommunication.

Un dispositif permettant le recueil d'un corpus oral a alors été élaboré en deux temps que nous allons présenter dans ce qui va suivre : d'un projet exploratoire de simulation globale au projet définitif de simulation fonctionnelle.

²²¹ La question de l'"authenticité" de la communication est l'une des revendications de l'approche communicative qui a fait couler beaucoup d'encre. Coste fait un résumé aussi prudent qu'éclairant de l'état de la question (1984b : 22) : « Dans les débats à propos de l'authenticité de la communication en classe et des interactions qui s'y établissent, tout fonctionne aujourd'hui comme si la question essentielle était de déterminer le degré de proximité entre ce qui se passe à l'intérieur et ce qui se passe au-dehors du lieu de formation. Et, pour la plupart des discutants, le présumé semble être que plus cette proximité sera grande, mieux cela vaudra pour l'apprenant. Il y a une hypothèse forte, pas nécessairement fausse mais à coup sûr non encore validée de manière démonstrative ».

6.1. Projet exploratoire de simulation globale

Un projet de simulation globale adaptée à la situation d'enseignement/apprentissage du FOS de l'Université Polytechnique Automobile de Wuhan, aux besoins et motivations des apprenants a été élaboré par l'équipe pédagogique de cette université, en 1996, sous la direction de Alain Chen, coordinateur pédagogique ayant suivi une formation aux techniques de simulation au BELC, coordonnée par Mireille Cheval. Le canevas d'invention du projet, baptisé « l'entreprise automobile », a été établi en référence à celui proposé dans l'*Entreprise* de Bombardieri, Brochard & Henry (1996). Le choix du nom « l'entreprise automobile » constitue une référence explicite à cet ouvrage sans lequel notre simulation n'aurait pu avoir lieu.

Cette équipe pédagogique était composée de cinq professeurs de FLE et de FOS : un professeur de FOS enseignant la Mécanique (Laurent Foechterlern, Ingénieur diplômé de l'École des Arts et Métiers), un professeur de FOS enseignant l'Électronique (Emmanuel Passas, Ingénieur diplômé de l'École des Arts et Métiers), une professeur de FOS enseignant le Commerce international et intervenant également en FLE (Valérie Pautou, Diplômée en Gestion de l'Université de Paris-Dauphine), le coordinateur pédagogique, également professeur de FLE (Alain Chen, Diplômé en enseignement du Français Langue Étrangère et du chinois), et une professeur de FLE, moi-même.

La finalité méthodologique du projet était de coordonner apprentissage technique et linguistique, de permettre une formation à la pluridisciplinarité et une amélioration des méthodes de formation à la pré-professionnalisation. Les objectifs définis par l'équipe étaient de favoriser la motivation, de rendre la communication écrite et orale opérationnelle, d'apprendre aux apprenants à travailler en groupe et d'associer l'apprentissage de la langue et la spécialité.

Les moyens didactiques, enfin, étaient les suivants : analyse de documents existants sur l'automobile, enquête dans la ville auprès des conducteurs, études de cas et construction de maquettes.

Le projet était destiné aux apprenants de troisième année de l'UPAW. Trente apprenants volontaires des trois classes suivantes ont participé aux projets : Automobile troisième année, Électronique troisième année, Interprétariat/Traduction troisième année. Les séances de travail ont eu lieu chaque mercredi après-midi, pendant deux heures programmées hors des cours, sur deux mois.

6.1.1.Phase d'établissement de l'environnement et de décor du lieu-thème

Les professeurs de FLE, de FOS et le coordinateur pédagogique ont défini et présenté le projet suivant aux étudiants de l'UPAW, intégrant la réalité économique et professionnelle des étudiants chinois.

6.1.1.1. Mise en place du contexte

L'entreprise française automobile Citroën vient de sortir une nouvelle voiture sur le marché français en Février 1996 : la SAXO.

Citroën ambitionne de commercialiser ce nouveau produit automobile français en Chine. Pour ce faire, une entreprise est montée à Wuhan. Cette entreprise est, certes, installée en Chine, mais elle est néanmoins régie par les lois françaises : elle n'est pas une *joint-venture*, mais une succursale.

Un des buts de cette entreprise naissante est de développer, d'adapter puis de commercialiser la SAXO sur le marché chinois : les différents services prendront tout d'abord connaissance des caractéristiques de cette voiture particulièrement adaptée au marché français. En travaillant en étroite collaboration, ces différents services envisageront si la SAXO peut, telle quelle, être commercialisée en Chine ou si des modifications (techniques, de marketing, etc.) doivent être effectuées.

Même si le centre d'intérêt est le projet SAXO, les relations humaines et professionnelles au sein de chaque service ne seront pas négligées : jalousie, rivalités, histoires d'amour, etc., viendront parfois perturber le projet initial !

Ce projet, comme tout projet réel, peut prendre fin à n'importe quel moment sur accord des responsables du projet : un dépôt de bilan, des licenciements économiques, des problèmes diplomatiques entre la France et la Chine, etc.

Suivant l'esprit de ce projet initial, les phases décrites ci-dessous ont été réalisées avec les étudiants.

6.1.1.2. Une phase d'établissement des identités fictives

Un organigramme de la société comprenant trois services a été créé par les apprenants :

- un **service technique** composé d'un bureau d'études et de production et d'un bureau chargé de l'implantation de l'usine ;
- un **service commercial** composé d'un service des ventes et de l'après-vente et d'un service du marketing ;
- un **service administratif** chargé de superviser les autres services et de faire un rapport détaillé du fonctionnement, des interactions, des décisions de l'entreprise.

Lors de la première séance de simulation, chaque étudiant devait tirer au sort son service d'affectation et rejoindre son service. Chaque service était animé par un des professeurs de l'équipe pédagogique : le bureau d'études par le professeur de FOS enseignant la Mécanique ; le bureau chargé de l'implantation de l'usine par la professeur de FOS enseignant le Commerce international ; le service des ventes et après-vente par le coordinateur pédagogique, également professeur de FLE ; le service marketing par le professeur de FOS enseignant l'Électronique, et le service administratif par la professeur de FLE.

Chaque salarié devait se créer une carte d'identité et se définir une identité fictive, puis prendre ensuite connaissance des tâches individuelles et collectives au sein de son service.

Chaque salarié s'est alors présenté devant le groupe et a présenté son service : les noms et fonctions ont été inscrits sur l'organigramme au fur et à mesure des présentations.

Un nom a également été choisi pour l'entreprise.

6.1.2. Une phase d'interactions

À partir d'un document authentique de présentation de la SAXO, chaque service devait repérer ce qui l'intéressait directement, analyser les informations et rédiger une note de synthèse accessible à tous. Ce travail a fait l'objet d'une présentation orale devant le groupe, ainsi que d'une présentation écrite sous forme de "livret" de l'entreprise.

6.1.3. Une phase de production écrite (trace écrite de la simulation)

L'évolution du projet de simulation globale a été consignée, synthétisée et présentée par le service administratif dans un livre où sont par ailleurs collectées toutes les productions des différents services. Ces données ont également été complétées par des enregistrements vidéo, sonores et des photographies réalisés par les apprenants eux-mêmes et particulièrement par les apprenants du service administratif ayant pour mission d'assurer la coordination entre les services, d'interviewer les responsables sur les travaux en cours, etc.

6.1.4. Du projet exploratoire au projet définitif

Nous avons suivi ainsi, jusqu'à ce point, le développement d'une simulation globale proposé par Yaiche. Dans la phase suivante, des événements et des incidents devaient intervenir dans le courant de la simulation. L'équipe pédagogique avait, de surcroît, élaboré un projet plus vaste : en travaillant en étroite collaboration, les différents services devaient envisager si la SAXO pouvait, telle quelle, être commercialisée en Chine.

Le problème de la mobilisation des connaissances techniques des apprenants s'est alors posé : hétérogènes du fait de la composition des groupes (troisième année Automobile, Électronique et Interprétariat/Traduction) et des connaissances des professeurs animant les groupes, elles ont constitué un obstacle à la continuation d'un projet très spécifique. Surmonter cet obstacle aurait demandé aux professeurs (et particulièrement aux professeurs de FOS) la préparation très ciblée d'activités : un travail difficile à fournir du fait de leurs charges de cours par ailleurs importantes. La surcharge de travail inhérente à la mise en place de simulations est un phénomène signalé et expliqué par différents auteurs ; Springer (1996 : 165) décrit par exemple ainsi la complexification de la tâche en ces termes :

« Il n'est donc plus question de se contenter de graduer des séries progressives d'exercices [...] mais de mettre en œuvre des activités communicatives impliquant les apprenants au niveau de l'apprentissage et favorisant l'utilisation naturelle de la langue. Cela ne signifie pas qu'il suffirait de concevoir des activités de simulation de situations sociales authentiques, l'enseignant doit provoquer, au sein même de la classe de

langue, des événements de communication naturels. Le travail de l'enseignant gagne ainsi en complexité [...] ».

L'équipe a donc décidé de suspendre la simulation au grand regret des étudiants : sur la base des travaux fournis, présentés en assemblée générale et filmés, la simulation devait être poursuivie l'année suivante (un projet lui-même abandonné, plus de la moitié de l'équipe ayant quitté l'UPAW). C'est à partir de ce projet exploratoire, en tirant les leçons de cette expérience au succès mitigé, que nous avons établi le dispositif définitif du recueil de corpus : la réalisation de simulations fonctionnelles.

6.2. Le projet définitif : la réalisation de simulations fonctionnelles

Du fait des difficultés rencontrées et de l'abandon de ce projet exploratoire après quelques séances, nous en sommes arrivée à la conclusion qu'une simulation globale n'était sans doute pas l'activité susceptible d'être à la fois activité d'enseignement/apprentissage et objet de recherche dans le cadre d'un travail doctoral. Sans abandonner l'idée initiale de réaliser une simulation, nous nous sommes appuyée sur l'expérience de ce projet exploratoire pour définir et cadrer des simulations fonctionnelles, plus faciles à mettre en place et cette fois à même de concilier et de servir enseignement et recherche.

6.2.1. La simulation, entre réalité et fiction

Avec la collaboration du professeur de FOS enseignant la Mécanique à l'UPAW, nous avons élaboré la consigne et mis en place les premières simulations, une démarche dont nous allons maintenant retracer les grandes étapes.

Le choix de l'UPAW étant de consacrer les deux premières années d'apprentissage du français au français de communication générale, les troisième et quatrième années à l'apprentissage du FOS proprement dit, nous avons décidé, dans un premier temps du recueil de corpus (avant d'étendre le dispositif à un recueil pseudo-longitudinal), de réaliser les simulations en troisième et quatrième années. Ce dispositif initial permettait de concilier enseignement/apprentissage du FOS et activité de production orale,

enseignement/apprentissage du FOS et pratiques langagières et culturelles caractéristiques de la profession.

La mise en place devait se faire au sein d'un groupe-classe : l'organisation des cours chinois n'autorisant pas la réunion de plusieurs classes et l'expérience du projet exploratoire de simulation globale nous incitant, par ailleurs, à ne pas tenter de nouveau la réalisation d'un projet sur le temps libre des étudiants. Cette mise en place consistait à délimiter un espace réaliste : celui d'un forum automobile. À chaque apprenant de s'inventer un personnage, de se définir une "identité fictive".

Le projet de réaliser un forum automobile sur le thème-consigne, "La voiture du futur", a alors été élaboré : conciliant domaine professionnel et approche communicative, il nous est apparu suffisamment ouvert pour laisser toute liberté aux apprenants dans leurs productions. Un tel projet peut être caractérisé, selon la définition de Yaiche (1996 : 24), comme « une simulation simple où les joueurs se limitent à prendre une identité fictive et à agir de la façon la plus crédible et la plus authentique qui soit sous couvert de cette identité ».

Se présenter comme ingénieur, *designer*, publicitaire ou acheteur potentiel relève effectivement d'une identité fictive pour ces étudiants chinois. La tenue annuelle d'un forum automobile à l'UPAW où les étudiants entrent en contact avec les professionnels de l'automobile, l'intervention dans des conférences également tenues à l'UPAW, la présentation de prototype de "voitures du futur" par les constructeurs automobiles présents à Wuhan sont des événements qui sensibilisent les apprenants à la situation de forum automobile et à la présentation de la voiture du futur : les apprenants, tout en jouant un rôle de concepteur ou de producteur automobile s'appuient ainsi sur une situation qu'ils ont déjà vécue et qu'ils seront amenés à revivre dans leur avenir professionnel.

Une telle simulation se situe donc entre réalité (estudiantine et professionnelle) et fiction (définition d'une identité fictive, description de la voiture du futur) et tend vers l'idéal que décrit Caré (1999 : 155) au sujet des simulations globales : « La réalité est alors le modèle, pas la toile. La part de liberté est encore belle et l'invention bien réelle. Une simulation globale est alors bel et bien une fiction, non une feinte ou un simulacre, mais une véritable création ».

Réalité et fiction sont ainsi imbriquées dans la réalisation d'une simulation qui ne peut prétendre, en un temps limité, à une véritable création fictionnelle. Cette imbrication est d'autant plus étroite que, comme l'analysent Moeschler & Reboul

(1994 : 429) : « La possibilité même de la fiction dépend [...] du fait qu'elle utilise le langage ordinaire et, plus généralement, les moyens de la représentation habituels ».

Il n'est pas inutile, à ce stade de la réflexion, de rappeler la définition que Moeschler & Reboul (*id.* : 429) donnent de cette notion de fiction pour en comprendre tous les enjeux dans le cadre de la réalisation d'une simulation, analysée selon une approche pragmatique :

« Dans la fiction, l'auteur ou le locuteur (dans une terminologie qui n'est ni celle de Genette ni celle de Ducrot) communique un énoncé qui représente une proposition, le plus souvent fausse ; il sait que cette proposition est fausse et la communique à un interlocuteur ou lecteur qui sait aussi qu'elle est fausse. [...] Par ailleurs, la fiction parle d'objets et de personnages inexistants qu'elle désigne et auxquels elle réfère : la façon dont elle le fait, et le succès des actes de référence accomplis dans la fiction sont deux [...] questions que l'on peut poser et ce sont deux questions pragmatiques, comme est pragmatique le problème de la référence dans son ensemble ».

La simulation apparaît ainsi *a priori* comme un événement de communication complexe, où différents niveaux d'échanges se superposent, voire s'entrecroisent :

- réalité et fiction ;
- identité "réelle" de l'apprenant (et de l'enseignant) dans la classe – elle-même de l'ordre de la construction, comme le soulignent Py & Mondada (1995 ; voir 2.2.4.2.) – et identité fictive dans la simulation²²² ;
- phénomènes de double énonciation, de métacommunication, avec la particularité qu'avec l'activité de simulation, un « contrat de fiction » (au sens de Cicurel, 1996a) est d'emblée explicité.

Comment s'effectueront les actes de référence et l'imbrication des « réseaux discursifs et énonciatifs » (Porquier, 1984b), en fonction de ces dimensions croisées ? Quel impact la superposition des identités aura-t-elle sur la construction des faces en contexte ?

²²² En sus des termes *image* et *image identitaire* (l'image de lui-même que le locuteur construit à l'intérieur de ses activités communicatives et qui est co-construite par l'interlocuteur ; voir 3.2.3.1.), l'on parlera dans l'analyse d'*identité fictive*, en rapport cette fois avec le rôle auquel un apprenant s'identifie dans la simulation. Le terme d'*identité*, polysémique et connoté (car employé dans diverses disciplines telles que la sociologie, la psychologie sociale et, utilisé, en outre, comme nous venons de l'observer, dans les techniques de simulation) est délicat d'emploi ; d'où la présente note pour préciser avec quels sens et dans quelles expressions nous l'employons. Proust & Posse (1991 : 125), faisant un semblable constat au sujet du terme *rôle*, contournent ainsi habilement la difficulté d'emploi : « Un même mot sert à désigner ce que joue un acteur de théâtre sur scène et ce qu'est censé être un père ou une mère à l'égard de leur enfant. Ce paradoxe du rôle n'est pas un accident, mais une ressource linguistique ».

Ce sont des points cruciaux que nous examinerons dans l'analyse non sans avoir au préalable détaillé le plan d'organisation des simulations réalisées.

6.2.2. Plan général d'organisation des simulations

Nous présentons ici le plan général d'organisation de la simulation "le forum automobile" tel qu'il a été conçu pour être réalisé dans les trois situations d'enseignement/apprentissage décrites précédemment.

6.2.2.1. "Sélection" des participants

Cette phase de "sélection", préalable aux forums, s'est effectuée par consultation des enseignants en présence et des directeurs pédagogiques des établissements. La réalisation du forum et ses modalités ont ainsi été l'objet d'un consensus, parfois difficile à obtenir : un projet "novateur", conçu et réalisé dans l'intérêt des apprenants, n'est pas toujours unanimement bien accueilli.

Nous avons ensuite créé des invitations personnalisées au forum, précisant le nom et la section de l'apprenant, la date, l'heure et le lieu du forum. Le jour du forum, une affiche présentant le forum accueillait les apprenants à l'entrée de la salle.

6.2.2.2. Répartition des apprenants et distribution des identités

Si possible, une disposition en table ronde était réalisée pour permettre aux apprenants de faire voir l'ensemble des apprenants lors des interactions. Malheureusement, certaines salles (particulièrement à l'UPAW) ne permettaient pas la réalisation de cette disposition.

Les apprenants étaient alors répartis en groupe : répartition libre pour les étudiants par groupe de deux ou trois (UPAW et ELE). Afin de pouvoir mêler les trois sections de BTS, la répartition s'est faite par tirage au sort d'une identité fictive à Mécavenir ; quatre identités avaient été déterminées eu égard aux productions déjà enregistrées : ingénieur, *designer*, publicitaire et acheteur potentiel.

6.2.2.3. Le cadre de simulation

Le cadre de la simulation était présenté aux apprenants sous cette forme : des spécialistes de différents corps de métiers sont réunis lors d'un forum automobile avec

l'objectif de présenter la voiture du futur. Les questions de leurs confrères sont les bienvenues lors de ces présentations. Concrètement, une heure de concertation puis dix minutes de présentation ont été accordées à chacun des groupes.

Toutes les informations ont été filmées et enregistrées (parfois photographiées comme cela a été le cas à Mécavenir).

6.2.2.4. Après la simulation

Comme nous l'avons évoqué lors de la phase de « sélection des participants au forum », la participation d'un groupe-classe a déjà été l'objet de négociations. Demander une participation excédant le créneau horaire accordé était, de fait, fort délicat. À Mécavenir, cependant, l'existence préalable d'une "gazette" de l'école a permis de dépasser le cadre initial : à la suite du forum, chaque apprenant était invité à rédiger un compte-rendu des idées exposées et son opinion pour ce journal de l'école. Ces articles ont été organisés, mis en page et publiés dans le numéro suivant de la gazette.

6.3. La réalisation de simulations en milieux hétéroglotte et homoglotte

Nous présentons sous forme synthétique de tableaux les modalités de réalisation des simulations (filmées) dans les trois établissements concernés : année d'étude, spécialisation, professeur, nombre d'apprenants, sexe des apprenants, nombre de séquences et durée de l'enregistrement (en minutes) sont les données ici retenues.

6.3.1. En situation d'enseignement/apprentissage du FOS

Les réalisations de simulations en situation d'enseignement/apprentissage du FOS sont les suivantes (voir tableau 79)²²³.

²²³ Le nombre de séquences correspond ici au nombre de groupes d'apprenants formés spontanément (une séquence équivaut ainsi au passage filmé d'un groupe).

Tableau 79 : Réalisation de simulations (FOS)

<i>Année</i>	<i>Spécialisation</i>	<i>Prof.</i>	<i>Nombre d'apprenants</i>	<i>Sexe des apprenants</i>	<i>Nombre de séquences</i>	<i>Durée de l'enregistrement (en minutes)</i>
1	Automobile	P1	17	Féminin:3 Masculin :14	6	09'00
2	Automobile	P1	16	Féminin:2 Masculin:14	6	08'00
3	Automobile	P2	16	Féminin:3 Masculin:13	6	54'13
4	Commerce international	P2	16	Féminin:4 Masculin:12	5	42'00
1	Interprétariat	P1	16	Féminin:10 Masculin:6	8	18'00
3	Interprétariat	P2	20	Féminin:16 Masculin:4	11	22'00
	Toutes sections	P1 et P2	101	Féminin : 38 Masculin : 63	108	153'13

6.3.2. En situation d'enseignement/apprentissage du FLE

Les réalisations de simulations en situation d'enseignement/apprentissage du FLE sont les suivantes (voir tableau 80).

Tableau 80 : Réalisation de simulations (FLE)

<i>Année d'étude</i>	<i>Prof.</i>	<i>Nombre d'apprenants</i>	<i>Sexe des apprenants</i>	<i>Nombre de séquences</i>	<i>Durée de l'enregistrement (en minutes)</i>
4	P1 et P3	19	Féminin:11 Masculin:8	6	44'06
5	P1 et P3	10	Féminin:7 Masculin:3	5	43'54
6	P1 et P3	9	Féminin:2 Masculin:7	5	33'00
	P1 et P3	38	Féminin : 20 Masculin: 18	16	120'6

6.3.3. En situation d'enseignement/apprentissage de FmOS

Les réalisations de simulations en situation d'enseignement/apprentissage du FmOS sont les suivantes (voir tableau 81).

Tableau 81 : Réalisation de simulations (FmOS)

<i>Année d'étude</i>	<i>Spécialisation</i>	<i>Professeur</i>	<i>Nombre d'apprenants</i>	<i>Sexe des apprenants</i>	<i>Nombre de séquences</i>	<i>Durée des enregistrements (en minutes)</i>
1	CPI	P1 et P4	5	Fém. : 0 Masc. : 5	2	10'24
1	ATI	P1 et P4	28	Fém. : 3 Masc. : 25	3	10'45
1	ROC	P1 et P4	18	Fém. : 0 Masc. : 18	4	9'51
1	Toutes sections	P1 et P4	51	Fém. : 3 Masc. : 48	9	46'22

6.3.4. Synthèse des réalisations filmées

Le tableau suivant (voir tableau 82) permet de récapituler l'ensemble des caractéristiques du corpus.

Tableau 82 : Caractéristiques du corpus

<i>Professeurs</i>	<i>Nombre d'apprenants</i>	<i>Nombre de séquences</i>	<i>Durée de l'enregistrement</i>
P1, P2, P3, P4	190	143	319'95

6.4. Système de codage des transcriptions

Étudier des simulations suppose l'enregistrement, puis la transcription de ces moments de classe. Pour la première de ces étapes, nous partons du principe que l'énonciation orale est un ensemble hétérogène et que deux types d'enregistrements sont nécessaires : un enregistrement audio – à l'aide d'un enregistreur doté d'un micro multi-directionnel – permettant de recueillir l'ensemble des productions orales ; un enregistrement vidéo permettant de compléter ces premières données et de mettre en relation son et image – mais posant alors le problème de la notation et de la prise en compte des signes visuels²²⁴. Lors de l'analyse, il nous a par ailleurs été possible de recourir à de brèves séances d'auto-confrontation (avec les enseignants disponibles)

²²⁴ Foerster (1990 : 89) précise, par exemple, que, pour simplifier les données, la différenciation entre sourire et rire n'a pas été maintenue dans ses études portant sur le non-verbal et que ces deux manifestations ont été incluses dans une seule et même observation (cf. 2.3.2.2.5.). Voir également les indications de Calbris & Porcher (1989).

pour lever certaines ambiguïtés et opter en faveur d'une interprétation : cela sera précisé, le cas échéant, en note de bas de page.

6.4.1. Écoute, transcription et transformation

Condition *sine qua non* de l'étude de l'oral, la transcription en fait disparaître d'emblée les caractères propres. Mazière (1993 : 59), dans un "billet d'humeur", situe résolument cette transformation du côté de l'altération :

« Transcrire l'oral, que ce soit pour l'étudier ou pour le donner à voir-entendre, c'est le transformer et donc, par définition, accumuler pertes, interprétations et ajouts. [...] Coucher de l'oral par écrit, c'est le "coucher", c'est-à-dire : 1. le mettre à plat, transformer du volume et du déploiement dans le temps en une organisation sur espace plan, donc passer de l'habité-modulé au dominable par le regard ; 2. l'écrire. C'est-à-dire l'arrêter, l'endormir, afin de pouvoir mieux en manipuler le corps. C'est faire quelque chose à son éternel présent, le couler dans l'intemporel-éternel de l'écriture-mémoire qui, quelles que soient ses origines, et de par son histoire, ne peut se réduire à une doublure de la parole ».

Les limites des transcriptions sont imputables à différents facteurs (Mouchon, 1994) : les variantes subjectives de la restitution auditive (qu'un même transcripateur écoute une séquence plusieurs fois à différents intervalles de temps ou que plusieurs transcripateurs écoutent une même séquence) ; la part d'interprétation dans la transcription²²⁵ ; le risque de conférer à l'écrit un poids trop important dans la transcription graphique, jouant un rôle sur le résultat obtenu.

Ces limites poussent à conclure à l'impossibilité d'une transcription fidèle : transcrire, c'est déjà interpréter et analyser le corpus. Aussi le texte de la transcription doit-il refléter une série de choix, répondant aux objectifs de la recherche.

6.4.2. Transcription et objectifs de la recherche

Eu égard aux objectifs de la recherche (dans lesquels n'entrent pas de préoccupations phonétique ni phonologique) et à la longueur du corpus, nous avons opté pour une

²²⁵ Gadet & Mazière (1986 : 61) confirment ce constat : « la transcription frôle [...] toujours l'interprétation ».

transcription orthographique, désormais habituelle dans les recherches portant sur les aspects discursifs de l'oral.

Les transcriptions des simulations filmées (*cf.* annexe C, Volume II) se présentent sous la forme d'un texte respectant pour l'essentiel la graphie traditionnelle du français écrit, mais comportant quelques notations spécifiques de l'oral ainsi que des indications non verbales, les plus pertinentes par rapport à l'analyse envisagée. Pour éviter au maximum toute interprétation aléatoire des données, nous avons adopté ponctuellement des transcriptions phonétiques, particulièrement lors des transcriptions des corpus chinois. De même, les passages inaudibles sont indiqués pour assurer une continuité de lecture des échanges. Pour certains éléments caractéristiques de l'oral, l'orthographe adoptée est celle devenue usuelle (euh, ouais, bah, ah,...). "Mmh" ne transcrit pas une prononciation unique ni une notation phonétique, mais les différentes réalisations des murmures régulateurs. Quant aux prononciations caractéristiques de l'oral et nettement distinctes de l'orthographe, nous avons systématiquement choisi celles qui correspondent à la norme (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1986).

Du fait des nuances délicates à établir entre les hétéro-interruptions, les chevauchements et les enchaînements rapides de tours de parole, nous avons fait le choix de n'indiquer que ponctuellement, lorsqu'ils étaient particulièrement marqués, les chevauchements. En revanche, les phénomènes d'auto- et d'hétéro-interruptions ainsi que les pauses ont été systématiquement indiqués car ils sont au cœur de notre analyse.

L'accentuation et l'allongement – d'un mot/d'une syllabe/d'un son – ont également été notés. Nous avons conservé également la ponctuation (points d'interrogation et d'exclamation) – qui relève de la graphie de l'écrit – pour rendre compte de certains phénomènes prosodiques et nous les avons complétés par des indications d'intonation montante ou descendante. Ces montées et descentes intonatives, en relation avec le phénomène étudié, peuvent à notre sens permettre de donner à voir-entendre la transcription.

Enfin, les apprenants sont désignés par An ; Ax est un apprenant qui n'a pas été identifié (les simulations ont été filmées et, pour de courtes interventions de l'auditoire, le "caméraman" n'a pas toujours eu le temps de filmer l'intervenant) ; Axs désigne une intervention collective et Pn, le professeur en présence²²⁶. Chaque ligne est numérotée en tenant compte des tours de parole ; à l'UPAW et à l'ELE, la numérotation est reprise à 0 pour chaque groupe-classe.

L'extrait suivant permet d'exemplifier ces conventions de transcription (voir tableaux 83 et 84).

Tableau 83 : Extrait du corpus...

T285. A13 : voici les qualités de notre voiture + la vitesse de notre voiture est au moins 800 kilomètres à l'heure + peut-être à votre avis c'est TRES TRES vite \	
T286. Ax	{ \ trop vite
T287. A13	{ mais parce
qu'il utilise des ++ jets !	
T288. P2 : dites-vous pour avoir une idée que rouler à 200 kilomètres à l'heure + c'est déjà beaucoup> BEAUCOUP> BEAUCOUP>	
T289. A13 : maintenant peut-être elle roule à 200 kilomètres à l'heure + c'est le plus + mais parce que à / à notre avis peut-être après il peut \{	
T290. P2 :	{ \ moi je peux vous dire > +
j'ai déjà roulé à 200 kilomètres à l'heure + vous vous tenez ! + hein > + parce que ça va TRES TRES TRES> vite<	
T291. A13. c'est peut-être pareil < + c'est peut-être / être pareil à l'avion + parce qu'il utilise des jets ::	
T292. Ax : mais s'il va très vite + comment nous chang[e] la direction ?	
T293. A13 : comment il freine ?	
T294. Ax : comment nous chang[e] la direction ?	
T295. A12 : il change automatique <i>rires</i>	

²²⁶ Voici l'identification de ces professeurs : P2 est Laurent Foechterlern, enseignant de FOS à l'UPAW, P3 est Ingrid Liu, enseignante de FLE à l'ELE, P4 est Anne-Laure Foucher, enseignante de français à Mécavenir, je suis P1. Je remercie de nouveau ces enseignants de leur patience, de leur bonne humeur et de leur participation active dans ces simulations.

Tableau 84 :...et conventions de transcription

T283.....	tour de parole ; renvoi à la numérotation de l'ensemble d'un corpus-classe
P2	professeur/enseignant
A13	apprenant, identifié par le même numéro dans la transcription
Ax	apprenant(s), non repéré(s) par un numéro dans la transcription
+.....	pause courte (moins de deux secondes)
++.....	pause de moyenne durée (entre deux et cinq secondes)
::.....	allongement d'une syllabe/d'un mot
/	auto-interruption
\	hétéro-interruption
{	chevauchement
[]	marque un passage qui ne peut être orthographié d'où le recours à la phonétique
TRES.....	accentuation
>	intonation montante
<	intonation descendante
?.....	intonation montante à valeur interrogative
!.....	intonation montante à valeur exclamative
rises	transcription du non-verbal
Dans d'autres extraits du corpus, nous aurons recours aux conventions suivantes :	
()	passage inaudible et/ou reconstruction d'une séquence difficilement compréhensible
and	mot d'origine étrangère
+++	pause longue (au-delà de cinq secondes)
/.../	coupe réalisée dans la transcription pour mettre en évidence un passage dans l'analyse

6.5. Conclusion du chapitre 6

Outre les contraintes matérielles liées aux conditions dans lesquelles sont effectués les enregistrements des simulations, l'élaboration d'une méthodologie de description est donc délicate, voire arbitraire, comme le souligne également Trévisse (1985 : 20) :

« Les “données” (malgré cette dénomination ambiguë) ne sont ni discrètes, ni neutres, ni représentatives, comme le serait idéalement le concentré de réalisations langagières hétérogènes. Elles ne constituent pas la preuve de ce que l'on chercherait à trouver ou à démontrer. Elles sont en partie construites, par le choix des prélèvements, lui-même empiriquement orienté, et par la reconstitution *a posteriori* (à l'écoute, ou à la transcription), hors de la situation de communication et de la régulation intersubjective des échanges, des conditions de production de ces données. Elles sont donc interprétées, et inévitablement simplifiées, ne serait-ce que par manque d'analyses suffisamment fines de la signification des gestes, des mimiques ou des marqueurs intonatifs. Les données concrètes supportent souvent des interprétations variées, voire opposées, dans l'attente d'autres données contradictoires ou complémentaires ».

Ainsi mode de recueil de données et modalités de transcription sont-ils conformes à une série de choix déterminés par les objectifs de la recherche. Avant de commencer l'analyse (troisième partie de la recherche), une certaine distance se devait d'être prise quant à la fiabilité des données recueillies et transcrites. Leur analyse n'est ni absolue ni ne constitue une finalité en soi, mais représente un moyen d'investigation nécessaire sur le terrain didactique.

Conclusion de la deuxième partie

La deuxième partie de notre travail nous a ainsi amenée à explorer l'interrelation complexe entre situations, contextes et activités d'enseignement/apprentissage : c'est de cette exploration qu'est né le dispositif de recueil de corpus, va-tout d'une étude telle que la nôtre.

Le terrain d'étude a tout d'abord été balisé de repères terminologiques et méthodologiques portant sur différents aspects : distinction entre situation (préexistante à l'interaction) et contexte (co-construit par les participants de la communication), la dénomination de la langue (langue étrangère vs langue maternelle), dénominations permettant de caractériser, en contexte, les acteurs de la communication et activités de simulation (étude de cas, jeu de rôle, simulation et simulation globale).

Les situations d'enseignement/apprentissage qui ont constitué concrètement ce terrain ont été présentées en deux temps : au chapitre 4, les grands traits caractéristiques et au chapitre 5, le détail des profils d'apprenants. L'une des fonctions de la présente conclusion est d'effectuer une synthèse de ces deux chapitres pour circonscrire les contours des situations d'enseignement/apprentissage du corpus.

La première situation est une situation d'enseignement/apprentissage du FLE, en milieu hétéroglotte : des apprenants chinois apprennent le français, en Chine, avec un enseignant français de FLE, natif. L'on peut préciser, en complément des questionnaires, que le réseau social et de communication de ces apprenants est « linguistiquement homogène et n'inclut pas ou peu de francophones natifs » (selon la typologie de Coste & Moore, 1995 : 422). Enseigner/apprendre une compétence de communication, appréhender le discours dans sa dimension globale et privilégier le sens sont les principes de l'approche communicative développés. Trois contextes d'enseignement/apprentissage de l'École des Langues Étrangères de Wuhan (enseignement/apprentissage du français en quatrième, cinquième et sixième années) relèvent de cette description ; leur caractéristique majeure est sans doute de rassembler des apprenants en situation de succès scolaire qui ont choisi d'étudier dans un établissement prestigieux et qui affirment leur motivation pour l'apprentissage intensif de la langue française. Dans ces situations d'enseignement/apprentissage, l'on s'attend à

observer une communication de type exolingue : les apprenants sont non natifs, l'enseignant est natif.

La deuxième situation d'enseignement/apprentissage est une situation d'enseignement du FOS, en milieu hétéroglotte : des apprenants chinois apprennent le français et le français sur objectifs de spécialité, en Chine, avec des enseignants de FLE et de FOS, natifs. Identique en cela à la situation précédente, le réseau social et de communication de ces apprenants est « linguistiquement homogène et n'inclut pas ou peu de francophones natifs » (Coste & Moore, *ibid.*). Outre qu'ils souhaitent apprendre la langue pour pouvoir communiquer ultérieurement avec les natifs de la langue étrangère, ces apprenants savent où, quand, comment et pourquoi ils devront communiquer en français : dans le secteur automobile en pleine expansion en Chine et plus particulièrement dans les entreprises sino-françaises implantées à Wuhan. C'est ce qui fait d'ailleurs la spécificité de ces apprenants, en situation initiale de (semi-)échec scolaire et pour certains peu motivés par l'apprentissage du français. Enseigner/apprendre une compétence de communication, générale et spécialisée, appréhender le discours et le discours scientifique dans sa dimension globale et privilégier le sens sont les principes de l'approche communicative adaptés à la spécificité de cette situation d'enseignement/apprentissage. Six contextes ont été choisis dans un souci d'étude pseudo-longitudinale ; ce sont cependant les données recueillies dans trois de ces contextes – caractérisés par un niveau avancé et relevant de l'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité (section Automobile, troisième année ; section Commerce international, quatrième année ; section Interprétariat/Traduction, troisième année) – qui ont été majoritairement analysées. La particularité de ces contextes est de mettre en présence un **enseignant natif, expert dans le domaine automobile** (Ingénieur diplômé des Arts et Métiers) et des apprenants non natifs, non experts.

L'étude s'est ainsi concentrée sur un type de communication *a priori* : la communication doublement exolingue où les apprenants sont non natifs et non experts et où l'enseignant est natif et expert (Ingénieur diplômé de l'École des Arts et Métiers).

La troisième situation est une situation d'enseignement/apprentissage du FmOS, en milieu homoglotte : des apprenants français apprennent le français et le français sur objectifs de spécialité, en France, avec des enseignants natifs. Former des apprentis aux métiers de la Mécanique passe par un perfectionnement des compétences de communication générale (et notamment par une prise de conscience de l'écart entre

parler vernaculaire et langue de référence), des compétences de communication spécialisée et par une formation en alternance aux professions choisies. Dans les trois situations retenues (mobilisées lors d'une même simulation pour des raisons matérielles – créneaux horaires, disponibilité des salles, programme d'examen à respecter – et constituant donc de fait, dans l'événement de communication, un seul contexte), l'on s'attend à une communication endolingue, apprenants et enseignants étant natifs.

La comparaison de ces trois situations a été rendue possible par l'activité de simulation. C'est en effet la réponse que nous avons apportée à la question de la tâche à sélectionner pour le recueil de corpus. En procédant par étapes successives, nous avons tout d'abord opté pour une tâche de production/expression libre consistant à proposer aux participants une activité langagière guidée, les incitant à activer des connaissances déjà là et à les organiser de manière inédite.

Du fait du parcours théorique effectué en première partie et en croisant les typologies, nous nous sommes orientée vers des activités de réalisations dont font partie les méthodes dramaturgiques (jeu de rôle et simulation). La simulation est ainsi l'activité que nous avons retenue pour le recueil de corpus dans la mesure où elle peut être à la fois **activité d'enseignement/apprentissage** mise en place dans les situations choisies (selon des modalités et des objectifs différents) **et outil de recherche**, favorisant la collecte d'échantillons de communication exolingue/endolingue. Événement de communication complexe, l'activité de simulation entraîne *de facto* la superposition, voire l'entrecroisement, de différents niveaux d'échange, dont, entre autres, réalité et fiction, identité d'apprenant et identité fictive en co-construction et double énonciation. Introduisant un contexte dans un contexte et imbriquant des niveaux de contexte, quel impact l'activité de simulation va-t-elle avoir sur les productions et la gestion de la communication dans des situations d'enseignement/apprentissage du français, en milieux hétéroglotte et homoglotte ? C'est la question à laquelle la troisième partie de notre travail va désormais apporter des éléments de réponse.

Transition : du lien entre recherche et enseignement

Les première et deuxième parties ont permis de montrer dans quelle mesure l'hypothèse centrale de ce travail – selon laquelle l'Interlangue recouvre la co-construction de compétences de communication (spécialisée ou non) dans une dynamique de communication exolingue/endolingue – intéresse la linguistique, la recherche en acquisition/apprentissage des langues et la didactique des langues : tant dans une perspective historique que méthodologique, des problématiques croisées ont été dégagées dans lesquelles s'inscrit (et auxquelles contribue) la présente recherche.

Dans la continuité de ces deux premières parties se place le volet suivant – analytique – de la recherche, le lien étant réalisé par l'activité de simulation. Le point de départ de cette analyse est la réalisation de simulations d'un forum automobile dans des situations d'enseignement/apprentissage en milieu hétéroglotte (enseignement/apprentissage du FLE et du FOS en Chine) et en milieu homoglotte (enseignement/apprentissage du FmOS en France). Lors de la présentation des modalités de recueil du corpus et de sa transcription (voir chapitre 6), la difficulté de réaliser un projet ambitieux, l'interprétation inévitable des données et l'aspect arbitraire d'une méthodologie de description ont été soulignés. Ces difficultés sont inhérentes à l'une des problématiques croisées évoquées *supra*, qui traverse la troisième partie de ce travail : celle du lien, sur le terrain, entre recherche et enseignement. Ce rapport complexe est illustré dans la dyade enseignant/observateur ainsi que dans la finalité et l'exploitation des tâches.

Trévis (1993 : 45) résume ainsi les responsabilités respectives de l'enseignant et de l'observateur :

« L'enseignant, à la différence de l'observateur, est responsable de “ses” sujets, et doit intervenir, faire apprendre. Il ne peut ni remplacer un interventionnisme empirique par le luxe d'un sage attentisme et d'un scepticisme argumenté, ni, grâce à un saut prématuré, plaquer ce que l'on commence à savoir de l'acquisition “libre” à l'apprentissage “guidé”. L'observateur, lui, à partir d'une théorie de l'observation explicitée, fait des recherches plus confortables sur l'invariance possible mais aussi sur la variabilité des systèmes interlinguistiques et des processus

d'acquisition. En abordant le domaine de l'enseignement, on quitte en effet le domaine de la "simple" observation, où les positions théoriques et les idéologies peuvent ne pas se teinter d'affectivité, pour entrer dans celui de l'intervention où règnent les croyances, le déontique, les métaphores du berger, du guide, des repères, ou du jardinier et de l'étayage, bref le domaine "guidé", appellation qui sous-entend un rôle éclairant de l'enseignement ».

La particularité du présent travail est d'entrelacer rôles de l'enseignant et du chercheur : à l'origine du projet de recherche se trouve l'« intelligence pratique » de l'enseignant (selon l'expression de Puren, 1994 : 149), relayée ensuite par la rigueur du chercheur élaborant une théorie de l'observation explicitée. Cette rigueur implique notamment que les classes mobilisées ne soient pas celles où nous intervenons comme enseignante : une conséquence directe de cette situation est que les enseignants sollicités comprennent et gèrent la simulation dans la continuité de leurs pratiques pédagogiques habituelles. Les données obtenues sont ainsi riches mais peuvent être qualifiées de méthodologiquement "impures" – l'intervention d'un enseignant au cours de l'interaction simulée peut, par exemple, surprendre le lecteur de notre corpus. Nous verrons, lors de la discussion des résultats au chapitre 10, comment cette particularité catalyse et éclaire, en définitive, certains phénomènes d'apprentissage dans et par la communication.

La troisième partie d'analyse occupe une place particulière dans ce parcours : c'est sans doute le moment où les deux rôles sont en synergie – tout au moins dans la phase de réalisation des simulations et plus particulièrement dans les situations d'enseignement/apprentissage du FLE et du FmOS où le chercheur est "co-enseignant", au côté d'enseignants natifs, le temps de la simulation et participe au déroulement de l'activité ; en situation de FOS, l'enseignant natif et expert assure seul le déroulement de la simulation, du fait d'emplois du temps (de l'enseignant-chercheur et de l'enseignant de FOS) incompatibles.

La réalisation d'une tâche donnée est elle-même investie d'une double fonction, comme le remarquent Frauenfelder & Porquier (1980 : 61-62) :

« Bien qu'un certain nombre de tâches identiques soient utilisées dans la recherche et dans l'enseignement, leurs finalités et l'exploitation de leurs résultats sont différentes. En effet, en situation d'enseignement, les tâches imposées aux apprenants ont deux finalités : apprentissage et évaluation des connaissances, en référence à un programme ou à des objectifs pédagogiques. Dans un cadre de recherche, les tâches

permettent de décrire l'état de l'interlangue à un stade donné ou à plusieurs stades successifs, de comprendre les processus d'apprentissage, de vérifier des hypothèses, sans que les résultats s'appliquent *a priori* à l'enseignement ».

Ainsi, dans cette troisième partie, si les rôles de chercheur et d'enseignant sont liés et si cette interrelation rend difficile l'objectivité en matière d'analyse, la tâche donnée de production et l'activité de simulation se situent pleinement dans un cadre de recherche : **même si des activités d'apprentissage prennent place, elles ne donneront pas lieu à évaluation.** Les auteurs insistent par ailleurs sur le fait que (*ibid.*) : « [...] dans l'investigation sur l'Interlangue [...] le choix de la tâche peut induire le résultat escompté » ; une réflexion dont nous tiendrons compte dans la troisième partie d'analyse des données qui s'ouvre maintenant.

Troisième partie :
Analyse hiérarchique –
séquentielle de
simulations en contexte

Introduction de la troisième partie

L'une des ambitions de la présente étude est de dégager, dans trois situations d'enseignement/apprentissage du français (français langue étrangère, français langue étrangère sur objectifs de spécialité et français langue maternelle sur objectifs de spécialité), des traits caractéristiques de la communication exolingue/endolingue. L'hypothèse centrale de ce travail est en effet que, lors des négociations inhérentes à ce type de communication (mise en place de stratégies par les locuteurs natifs/non natifs et/ou experts/non experts, gestion de l'asymétrie, négociation du sens, etc.), une co-construction des compétences à plusieurs niveaux s'opère : co-construction des compétences de communication et des compétences de communication spécialisée, voire des compétences de communication sociale et relationnelle. Autrement dit, c'est en communiquant (dans certaines conditions, par exemple, lors d'activités telle que la simulation) que l'on peut apprendre une langue. Nous nous situons là dans une tradition communicative pour laquelle la simulation implique un engagement des apprenants dans un événement de communication, ce que Coste résume ainsi en jouant magistralement des formules (1984b : 22) :

« [...] l'idée force, lorsqu'elle est exprimée, consiste à identifier communication et apprentissage comme relevant l'une et l'autre fondamentalement d'un processus d'interaction qui sert à négocier du sens. Communiquer, c'est toujours négocier avec l'autre pour parvenir à un accord sur les significations qui permettront qu'on "s'entende" ; ce n'est pas simplement faire circuler des informations en encodant et en décodant des messages. Apprendre, c'est négocier des ajustements d'expression (forme et sens) afin de travailler sur des interprétations devant toujours être en partie "renégociées" dans d'autres circonstances d'échange et l'apprentissage n'étant jamais, de ce point de vue, définitif. Apprendre c'est continuer à communiquer. Communiquer c'est continuer à apprendre. Communiquer pour apprendre c'est apprendre à communiquer »²²⁷.

Pour analyser ces processus d'interaction et de négociation du sens au sein de l'événement de communication complexe que représente une simulation – imbriquant différents niveaux de contextes –, nous avons fait le choix d'interroger la pragmatique.

²²⁷ Coste (1984b) ajoute (ce qui apparaît des plus pertinents dans l'observation de situations d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité) que, à la suite de Widdowson, l'on préciserait que « communiquer pour apprendre (quelque chose d'autre qu'une langue), c'est (aussi) apprendre à communiquer (dans la langue dont on se sert pour apprendre autre chose) ».

Dans la perspective développée par Bange (1992a), cette interrogation a fourni deux réponses immédiates, préalables méthodologiques indispensables à l'analyse (voir chapitre 3) : une structure d'analyse distinguant micro- et macrostructures conversationnelles ainsi que des outils d'analyse pragmatique²²⁸ à même de rendre compte, entre autres, des phénomènes de double énonciation, de métacommunication et de figuration.

L'analyse du corpus sera conséquemment effectuée en deux temps complémentaires (troisième et quatrième parties), la troisième partie en constituant le premier temps avec une analyse de la structure hiérarchique-séquentielle d'un événement de communication – la simulation d'un forum automobile –, menée avec l'objectif de mettre en évidence la double construction interne, schématique et émergente, des séquences.

Nous partirons, dans la présente partie, du niveau intermédiaire de la structuration d'une interaction (le niveau du *schéma de représentation d'états de choses*, dans la terminologie de Kallmeyer, cf. 3.3.2.) afin d'appuyer la démonstration sur la structure thématique²²⁹ du corpus. À l'intérieur de ces regroupements thématiques, nous analyserons et comparerons la mise en place des modes de communication (en grande partie verbale, mais également plus ponctuellement dans l'analyse non verbale) dans chaque contexte. Par ailleurs, il est prévisible que ces différents thèmes repérés induisent et/ou conditionnent, dans le cadre de la simulation, les niveaux opérationnels de la microstructure conversationnelle.

Afin de tenir compte d'emblée de cette dimension dont dépend la comparabilité entre contextes d'enseignement/apprentissage, nous avons choisi d'ouvrir l'analyse sur la mise en scène de l'événement de communication qu'est la simulation (chapitre 7).

²²⁸ Outre les outils recensés par Bange (1992a), détaillés au chapitre 3, nous aurons principalement recours à deux sources complémentaires : le *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique* de Moeschler & Reboul (1994) qui présente le double avantage de ne pas se limiter à une approche de pragmatique linguistique et de pouvoir être consulté comme ouvrage de référence sur différentes questions de pragmatique et comme dictionnaire encyclopédique ; une grammaire de référence, en l'occurrence la *Grammaire méthodique du français* de Riegel, Pellat & Rioul (1994/1999) qui opte pour une grammaire au sens large du terme prenant en compte tous les aspects de la forme et de l'interprétation des énoncés, consacre quelques chapitres à l'oral et prône une « démarche interactive : par exemple, pour délimiter des problématiques, mobiliser rapidement une série de connaissances autour d'une question, ou encore baliser les lignes directrices d'une analyse – bref, pour donner au lecteur les moyens de produire ses propres généralisations » (*id.* : XIX).

²²⁹ Je remercie les enseignants de français sur objectifs de spécialité de l'Université Polytechnique Automobile de Wuhan (Chine) qui m'ont aidée à repérer ces schémas séquentiels. Si des "erreurs" y figurent, elles me sont sans exception imputables.

Seront ensuite présentés trois schémas intermédiaires, du plus “technique” au moins “technique” et leur impact sur l’(inter)action : à partir de la description du bloc moteur de la voiture, sera dégagé le lien entre organisation de l’action et contrôle cognitif par le biais des stratégies d’apprenants et d’enseignants (chapitre 8) ; partant de la description de la carrosserie et de l’habitacle intérieur – les éléments “visibles” de la voiture –, une typologie des séquences latérales et ce qu’elles révèlent du rapport à la norme en communication exolingue/endolingue sera développée (chapitre 9)²³⁰.

²³⁰ La transcription du corpus figure dans l’annexe C, Volume II. Elle peut permettre au lecteur de lire les séquences entières de classe et de replacer ainsi les échantillons analysés dans une dynamique de communication.

Chapitre 7. Mise en scène d'un événement de communication

« Dans toute société, chaque fois que surgit la possibilité matérielle d'une interaction verbale, on voit entrer en jeu un système de pratiques, de conventions et de règles de procédures qui sert à orienter et à organiser le flux des messages émis. On s'accorde sur le lieu et le moment de la conversation, sur les thèmes d'ouverture et sur l'identification des interlocuteurs admis. Les participants se servent d'un ensemble de gestes significatifs, afin de marquer la période de communication qui commence et de s'accréditer mutuellement » (Goffman, 1974 : 32-33).

Dans le cadre de simulation que nous avons mis en place pour le recueil de corpus (voir les chapitres 4 et 6), ce “système de pratiques” est complexe : énonciation didactique et énonciation translatée exigée par le thème de la simulation, activités de classe et activités de simulation, réalité et fiction sont de manière prévisible étroitement imbriquées (voir chapitre 6).

L'objet de ce chapitre 7 est de repérer ces moments où les acteurs (apprenants et enseignants) signalent leur entrée sur la scène simulée et/ou leur volonté de demeurer sur la scène didactique. Seront repérées et analysées ce que l'on peut nommer « gestes significatifs » (Goffman, *supra*), « indicateurs de contextualisation » (Gumperz, *cf.* 3.3.3.3.), « marqueurs de situations » (Mehan, *cf.* 3.3.1.5.), voire ces **passages dynamiques** d'un registre « sérieux » à un registre « ludique » que Bange appelle « fictionalisation » (*cf.* 3.3.3.2.) et Cicurel « indices textuels de fictionalité » (1991)²³¹.

L'analyse se concentrera sur trois moments privilégiés de la métacommunication (traçant d'emblée **un** parcours dans l'ensemble des parcours possibles d'analyse) : l'identification des interlocuteurs à un rôle dans le cadre de la simulation (7.1.), la reconnaissance et l'accréditation mutuelles des rôles (7.2.), la présentation et la négociation du thème d'ouverture (7.3.). Outre l'aspect rationnel impliqué, l'aspect

²³¹ Cicurel (1991) établit une parenté entre le concept de *narrativité artificielle* mobilisé dans les études sur les textes de fiction et celui de *fictionnalité* des échanges en classe : dans les deux cas, l'astreinte des énoncés produits à une “vérité référentielle” n'est pas de mise, le locuteur ne s'engageant ni sur la vérité des énoncés ni sur sa capacité à les prouver. Cette démarche rejoint la solution pragmatique pour l'interprétation des discours de fiction proposée par A. Reboul, prenant également pour point de départ – tout en en soulignant les limites – la narration littéraire (voir la discussion menée in Moeschler & Reboul, *id.*, p. 423 – 446).

relationnel nous occupera particulièrement : dans quelle mesure et comment les acteurs, en interagissant, co-construisent-ils leur(s) rôle(s) ?

7.1. Expression de la subjectivité et construction identitaire

La création et l'affirmation d'une identité fictive (voir 6.2.1.) dans la simulation est l'un des points déterminants dans l'organisation d'un contexte autonome à l'intérieur du contexte didactique. Les mécanismes particuliers qui permettent l'attribution des rôles seront ici examinés à partir de quelques extraits caractéristiques enregistrés dans les contextes d'enseignement/apprentissage du FOS, du FLE et du FmOS. On s'intéressera plus particulièrement aux conditions de succès de l'acte de référence que Moeschler & Reboul définissent de la manière suivante (*id.* : 341) : « Un acte de référence est couronné de succès si et seulement si la référence du locuteur et la référence sémantique coïncident ». Dans notre étude, on considérera donc qu'il y a succès de l'acte de référence lorsque le rôle que le locuteur voulait s'attribuer/attribuer à un pair et le rôle auquel l'interlocuteur en arrive à l'identifier sont identiques.

Une première marque linguistique de l'identification à un rôle des apprenants est perceptible dans le choix et l'utilisation des pronoms personnels²³² lors de passages du tour de parole ritualisés (7.1.1.). Nous observerons comment s'actualise cette « expression de la subjectivité » (selon la formule de Moeschler & Reboul, *id.* : 340 ; 7.1.2.) et dans quelle mesure le processus d'identification à un rôle peut poser problème : négociation du sens (partant d'un questionnement du lexique ou de la norme, par exemple), implicatures conversationnelles particulières et négociations se trouvent alors superposées (7.1.3.). Le processus d'identification à un rôle peut alors, sous certaines conditions, devenir revendication, voire contestation (7.1.4.), ce que nous examinerons avant d'effectuer un premier bilan des résultats obtenus (7.1.5.).

²³² Nous suivons ici les choix opérés par Moeschler & Reboul (1994 : 359) : « Nous considérons [...] les cas de référence déictique non démonstrative, c'est-à-dire les cas où un terme référentiel qui n'est pas doté d'autonomie référentielle tire son référent de l'environnement physique sans le recours à un geste. Ces cas correspondent aux pronoms de première et deuxième personne et à certains termes spatiaux et temporels comme *ici* et *maintenant*. Nous nous en tiendrons cependant ici uniquement aux pronoms de première et deuxième personne. Quelles sont leurs particularités ? On remarquera tout d'abord que, pour déterminer la référence actuelle d'un pronom de première ou de deuxième personne, il n'est pas nécessaire que l'élément linguistique constitué par le pronom soit accompagné d'un élément non linguistique, comme un geste. Étant donné la situation d'énonciation et le pronom, la référence est immédiatement déterminée ». Par ailleurs, « la subjectivité dans le langage » (expression que les deux pragmaticiens emploient et que nous leur empruntons) passe par « les expressions dont le sens dépend, en partie au moins, de la situation dans laquelle elles sont employées et varie avec elle : autrement dit, les expressions qui relèvent de la référence déictique » (*id.* : 323).

7.1.1. Ritualisation des tours de passage de parole et présentation des rôles

Les extraits suivants vont nous permettre de constater comment s'organise, de manière interactive, la complétude des tours de parole au regard de l'action en cours (cf. 3.3.1.) : une “technique” particulière d'attribution du tour de parole a, en effet, été mobilisée dans les contextes étudiés. Cette “méta-règle ritualisée” participe de la présentation du rôle de l'interactant et s'effectue avec un recours au vouvoiement.

Outre le but, le type et le style de la rencontre précisés, on peut remarquer ce recours au vouvoiement, employé pour accréditer un rôle [UPAW, section Interprétariat/Traduction, 3^e année] :

T36. A19 : mesdames et messieurs + aujourd'hui> + je vais vous présenter une voiture complètement NOUvelle + c'est CHAMPION AX + euh:: c'est une voiture qui a les fonctions que vous rêvez + elle peut voler elle peut rouler dans mer et le plus:: et ce qui intéresse les gens le PLUS> c'est son télévision qui a les émissions tout autour du monde + voici son ingénieur:: mademoiselle Louise + elle va vous présenter ses / son forme et l'équipement + mademoiSELLE> + s'il vous plaît>

A19 fait un geste de la main pour céder la place

T37. A20 : c'est un modèle qui /.../

La présentation du rôle de l'interactant est dotée de plusieurs fonctions :

- identifier l'apprenante à son rôle d'ingénieur dans la simulation, aux yeux des autres apprenants : d'où l'emploi du présentatif “voici” ;
- authentifier ce rôle par le vouvoiement et la répétition de “mademoiselle” ;
- effectuer une double transition : transition thématique et transition interactionnelle (passage du tour de parole verbalisé et non verbalisé).

Ces termes d'adresse assurent ainsi une gestion efficace de la relation interpersonnelle et confèrent au passage du tour de parole un caractère assimilable à un rituel d'interaction. Un décalage est cependant sensible : ce rituel d'interaction et l'utilisation du vouvoiement participent certes du cadre de simulation ; en revanche, l'utilisation du prénom français de l'interactant (alors que la structure mademoiselle + nom propre serait attendue) rattache partiellement ce terme d'adresse au cadre de la classe. Différentes strates sont de fait repérables : rôle de l'apprenant en classe de français (prénom français) et rôle (professionnel) fictif dans la simulation (rôle ; mademoiselle + prénom français).

En contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, on retrouve un fonctionnement identique à celui précédemment observé : lors du passage du tour de parole, la présentation du rôle d'un interactant assure plusieurs fonctions (identifier l'apprenant à son rôle dans la simulation aux yeux des autres apprenants ; authentifier ce rôle par le vouvoiement et l'emploi de formes de politesse ; effectuer une double transition : transition thématique et passage du tour de parole verbalisé) [ELE, 6^e année] :

T1. A1 : le problème de l'environnement est assez () + le cas nocif de la voiture fait une grande partie de la pollution + et d'autre part + euh:: + la voiture ne peut pas () + alors la voiture du futur va résoudre ces problèmes + voici M. Alain + il va vous présenter un sujet sur la voiture du futur

On peut remarquer ici l'emploi de « monsieur », précédant le prénom français de l'apprenant, qui authentifier la qualité d'expert de l'apprenant, sans que toutefois la fonction (professionnelle) de l'interactant soit précisée.

Ainsi, un même mécanisme de présentation des rôles permettant une double transition a-t-il pu être observé dans les productions des apprenants de FOS et de FLE : la différence étant la “professionnalisation” de ce titre (avec la mention de la fonction d’ “ingénieur”) par les apprenants de FOS.

En contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, on retrouve, de manière minimale, ce rituel de présentation dans l'attribution du tour de parole [Mécavenir] :

T42. A1 : voilà + et y a un deuxième groupe qui va passer pour synthétiser leur/leur idée + alors un ingénieur + voilà + allez + allez

Le premier présentatif *voilà* apporte une clôture au discours de l'apprenant A3 et permet au locuteur A1 de reconnaître comme siennes les idées qui viennent d'être présentées. Le second présentatif *voilà* permet d'identifier l'apprenant qui va ensuite prendre la parole à son rôle d'ingénieur dans la simulation, et ce aux yeux des autres apprenants. Ce rôle d'ingénieur est, par ailleurs, authentifier par la référence au groupe. Le locuteur effectue, ce faisant, une double transition : transition thématique minimale et transition interactionnelle (passage du tour de parole verbalisé).

Nous pouvons donc postuler, pour paraphraser la proposition de De Nuchèze (1998 : 26)²³³, une méta-règle ritualisée de présentation du rôle de l'interactant, insérée dans un

²³³ De Nuchèze (1998 : 26) : « La gestion obligée de la relation interpersonnelle, par le biais d'un certain type de relation interlocutive, permet de rendre compte de l'usage qui est fait dans toute interaction des termes d'adresse et des énoncés phatiques par exemple, plus généralement du caractère si fortement routinisé de certaines séquences qu'il est légitime de considérer qu'il existe de véritables rituels

passage de parole. Cette méta-règle s'appuie sur une stratification des rôles qui est l'une des composantes majeures de l'expression de la subjectivité, permettant (ou non) la mise en place d'une "identité fictive".

7.1.2. Expression de la subjectivité et identité fictive

La question de la référence est posée autrement lorsque l'apprenant choisit le recours au "je".

7.1.2.1. Mise en avant du "je" et identité fictive

Une majorité d'apprenants n'a pas précisé explicitement le rôle tenu dans la simulation. Il en va ainsi dans les productions de cet apprenant [UPAW, section Interprétariat/Traduction, 3^e année] :

T13. A10²³⁴ : mesDAMES + MESSIEURS + j'ai l'honneur de vous présenter ma nouvelle voiture + comme c'est MOI qui la conçois + je lui donne un nom:: + Vincent 505 *rires*

Le "je" de l'apprenant est ici constamment mis en avant, sans que son rôle soit clairement défini : est-il publicitaire, directeur d'entreprise, concepteur ou bien assure-t-il l'ensemble des rôles ? Le rire du groupe (rire de gêne ou rire lié à l'effet de surprise, selon la typologie de Foerster, voir 2.3.2.2.5.) survient du fait de cette mise en avant redondante d'un "je", doté de rôles pluriels, marqué également dans le choix du nom de baptême de la voiture (identique en partie à celui de l'apprenant) : Vincent 505.

La référence à un "nous"²³⁵ des apprenants dans la construction d'une identité fictive va nous permettre d'explorer plus avant les marques d'une expression subjective.

7.1.2.2. Mise en avant du "nous" et identité fictive

Une tentative de rapprochement entre fiction et réalité est opérée par les apprenants de FLE [ELE, 4^e année] :

d'interaction. [...] d'où la légitimité de postuler une méta-règle universelle de ritualisation de la parole, tenant lieu de connivence entre les interactants ».

²³⁴ Le prénom français de A10 est Vincent.

²³⁵ « Nous n'est pas le pluriel de je, mais renvoie à tout ensemble de personnes comprenant le locuteur » (Riegel, Pellat & Rioul, 1999 : 196).

T14. A1 : euh::+ mais + euh:: + et + euh::+ c'est / c'est seulement notre / notre / euh + nos rêves + et:: + euh:: + mais tout cela sera sûrement:: + euh: + réalisé dans le / dans le / futur + donc nous devons faire tous nos efforts pour réaliser nos rêves>

T15. A2 et A3 : oui>

T16. A3 : vouloir > c'est pouvoir>

Pour cette occurrence du pronom *nous*, la référence du locuteur peut être comprise de différentes manières : le locuteur + les apprenants qui viennent de présenter leur voiture du futur ; le locuteur + les autres apprenants du groupe-classe ; le locuteur + une nouvelle génération qui est amenée potentiellement à changer la société ; ou encore le locuteur + les consommateurs chinois auxquels il s'identifie. Du fait de cette ambiguïté de l'acte de référence, différentes strates sont de nouveau décelables.

Deux exemples d'expression de la subjectivité ont ainsi été analysés : avec l'emploi du vouvoiement, le locuteur identifie l'objet qu'il a l'intention de désigner par l'emploi d'une expression référentielle donnée ; comme nous l'avons observé, il peut cependant y avoir non-coïncidence entre référence du locuteur et référence sémantique, d'où une imbrication du cadre de la classe et du cadre simulé. À l'inverse, avec l'emploi de la première personne, le locuteur a l'intention de se désigner lui-même et n'a donc pas besoin de s'identifier pour lui-même. L'une des particularités de la première personne qu'est "l'infailibilité personnelle" (Moeschler & Reboul, *id.* : 342) permet de fait l'identification du locuteur au rôle qu'il s'est attribué (sans l'explicitier) dans le cadre de la simulation. De surcroît, l'on peut supposer qu'à des fins stratégiques, le locuteur pourra jouer de cette infailibilité personnelle, soit en choisissant la carte de la transparence (identité de l'énonciateur = identité du producteur de parole), soit en choisissant la carte de l'occultation d'une identité par l'autre : du point de vue de l'interprétation, le « JEé [le "je", sujet énonciateur ou énonçant] n'est alors qu'un masque de parole posé sur le JEc [le "je", producteur de parole ou sujet communicant] » (Charaudeau, 1983 : 43). Ces phénomènes sont particulièrement repérables lorsque l'on observe le rôle dont l'enseignant se dote dans la simulation.

7.1.2.3. Rôle de l'enseignant : masque de parole et "on" didactique

Outre les "je" producteur de parole et énonciateur que les enseignants se choisissent et se construisent, revêtant ainsi un masque de parole (en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE) ou non (en contexte

d'enseignement/apprentissage du FOS), la mise en scène d'un "on"²³⁶, qui pourrait être baptisé "on didactique" (attesté en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS et du FmOS) sera présentée dans ce qui va suivre.

Dans l'extrait suivant, lorsqu'un apprenant, à la fin de sa présentation, convoque l'enseignant sur la scène mise en place, ses "je" producteur de parole et énonciateur ne font qu'un [UPAW, section Automobile, 3^e année] :

T218. A8 : est-ce que vous allez acheter cette voiture ?

T219. P2 : MOI ? elle va exister quand ?

T220. A9 : après 50 ans <

T221. P2 : je serai bien vieux ! *rires*

La forme disjointe du pronom personnel de première personne, accentuée, indique l'entrée sur la scène du "je" de l'enseignant (T218) : le "je" énonciateur alors mis en avant coïncide avec le "je" producteur de parole, comme l'indique l'ancrage temporel "réaliste" (T221)²³⁷.

En revanche, dans l'extrait suivant, les "je" de l'enseignant sont explicitement superposés [ELE, 4^e année] :

T168. P3 : oui> tu as dit c'est pour une personne > je dis maintenant MOI si je suis mariée + MOI je conduis > mon mari conduit aussi + ça veut dire qu'il me faut acheter deux voitures > une pour moi + une pour mon mari >

T169. oui > vous condui[R] et votre mari> / votre mari assis >

Un effet de sens est réalisé par l'enseignant (T168) : *si* permet en effet de « poser ou de présupposer le cadre situationnel sans l'asserter comme fait particulier » (Riegel, Pellat, Rioul, 1999 : 508). Dans ce contexte, un cadre situationnel implicatif est bâti, mettant en scène un "je" énonciateur différent du "je" producteur de parole. Ce masque de parole ainsi que le cadre situationnel sont ratifiés par l'apprenant qui poursuit dans cette voie fictionnelle (T169).

Ainsi l'enseignant peut-il choisir de rester sur la scène didactique et y conserver statut et rôle initiaux. Il peut également choisir de construire un cadre situationnel à l'intérieur du cadre fictionnel et de mettre alors en scène un "je" énonciateur

²³⁶ Nous suivrons dans ce qui suit, par commodité d'exposition, les choix terminologiques et notionnels de Riegel, Pellat & Rioul (1999 : 196 ; 198) qui distinguent dans la catégorie des pronoms dits personnels deux types d'éléments monosyllabiques au fonctionnement sémantique radicalement différent : « *Je, tu, nous, vous* et *on* sont des pronoms sans antécédent dont le référent est identifié à partir de la situation de discours où ils sont employés. [...] le pronom *il* et ses variantes allomorphiques [...] servent à désigner n'importe quel objet de pensée, mais lorsqu'ils désignent une personne, celle-ci est généralement une "non-personne" (Benveniste E.), c'est-à-dire n'est pas un protagoniste de l'acte d'énonciation ».

²³⁷ En 2046, l'enseignant P2 aura 76 ans.

explicitement différent du “je” producteur de parole. Un autre cas de figure est l’emploi d’un “on didactique”.

Dans l’extrait suivant [UPAW, section Commerce International, 4^e année], l’enseignant tire partie d’une pré-séquence menée par le locuteur (traduction d’un terme anglais en français ; T55) pour faire référence à la planification de son cursus :

T55. A10 : *montre sur le dessin au tableau* air bag + coussin gonflable +

T56. P2 : air bag + on verra un texte sur l’air bag dans deux semaines

T57. A11 : voici une voiture que je vais vous présenter /.../

Le “on” employé par l’enseignant (T56) n’est pas le « vague sujet » que mettent en avant les mots croisés (Riegel, Pellat & Rioul, *id.* : 197), mais bien un “on didactique” ; il réfère en fait à un *nous*, dans lequel le “je” de l’enseignant est inclus dans l’ensemble de la classe. L’ancrage dans la réalité didactique est manifeste dans cette pré-séquence, tout autant que dans la suivante, enregistrée en contexte d’enseignement/apprentissage du FmOS [Mécavenir] :

T10. A1 : c’est quand je veux ?

T11. P4 : à moins que t’aies besoin de faire des dessins > on va te donner un marqueur <

T12. A1 : non + non + ça ira >

Le référent de ce “on” (T11) employé par l’enseignant est différent : derrière le “nous” auquel il renvoie se trouvent les enseignants-animateurs présents lors de la simulation (les seuls détenteurs de marqueurs permettant d’écrire sur un tableau blanc !)²³⁸.

Ce sont donc les pré-séquences (ces séquences en dehors de la simulation) qui permettent d’entrevoir l’emploi particulier à la classe d’un “on” que l’on qualifiera de didactique – référant tantôt au “je” de l’enseignant + ses apprenants, tantôt au “je” de l’enseignant + ses collègues.

Des mécanismes semblables ont ainsi pu être identifiés. La comparaison des productions d’apprenants de FOS, de FLE et de FmOS nous a amenée à postuler une méta-règle de ritualisation de présentation du rôle de l’interactant insérée dans un passage de parole. Si des rituels communs d’interaction ont pu être dégagés (rituels des passages du tour de parole, stratification), une différence fondamentale subsiste : la définition spontanée d’un rôle non professionnel pour les apprenants de FLE et celle

²³⁸ Cette explication a été confortée par l’enseignant, lors d’une séance d’auto-confrontation (voir 6.4.).

d'un rôle professionnel pour les apprenants de FOS et de FmOS selon différentes modalités. Ce sont maintenant ces différentes modalités que nous allons examiner, en concentrant donc particulièrement notre attention sur les contextes d'enseignement/apprentissage du français sur objectifs de spécialité (français langue étrangère et français langue maternelle).

Cette identification à un rôle professionnel n'est, en effet, pas toujours immédiatement ratifiée par les interactants, comme dans les extraits que nous allons analyser.

7.1.3. Négociation du sens, implicatures et négociation identitaire

La négociation du sens prend la forme de Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (voir 2.3.1.1.), SPA lexicale et SPA normative en FOS, et passe par des implicatures conversationnelles particulières et des degrés d'engagement différents dans la simulation en FmOS. Aspects rationnels et aspects relationnels sont ici étroitement liés : négociation du sens et implicatures conversationnelles particulières masquant parfois la négociation identitaire opérée.

7.1.3.1. Négociation lexicale et négociation identitaire

Dans l'extrait suivant [UPAW, section Automobile, 3^e année], l'enseignant P2 ne valide qu'après négociation l'identité adoptée par l'apprenant. Il met en question, dans un premier temps, le fait que la profession de *designer* soit directement associée à la création d'une voiture (T227). L'apprenant A10 contourne cet obstacle en présentant nominalement le *designer* (T227 et T228 ; le recours au prénom de l'interactant fait écho à nos remarques précédentes) et en enchaînant aussitôt sur la description de la voiture (T228) :

T226. A10 : au futur:: + comment la voiture que nous utiliserons ? La voiture qui est imaginée par le [dezajnœR] Nestor

T227. P2 : imaginée par un [dezajnœR] ?

T228. A10 : un [dezajnœR] < + Nestor + Nestor + maintenant je vous présente + cette voiture est une une voiture éventuellement un point quatre mètres

Dans les tours de parole suivants, nous pouvons constater que A10 a modifié l'acception du terme *designer*, suggérée par l'enseignant : celui-là n'a pas pour fonction d'imaginer la voiture, mais de concevoir son habitacle intérieur (T234).

L'enseignant ne valide pas cet emploi (d'un terme utilisé cette fois comme verbe) et propose de lui substituer le verbe *dessiner* (T235), ce que l'apprenant ratifie par une répétition suivie d'un métacommentaire (portant sur cette ratification et les places respectives des interactants (T236)) :

T234. A10 : quand il est ouvert + la voiture est comme une + un fleur ++ il y a quatre sièges dans la voiture + bien sûr + Nestor [dezajn] la intérieur

T235. P2 : dessine

T236. A10 : dessine la intérieur + comme vous voulez

Ces tours de parole (T234 à T236) illustrent le schéma d'une SPA telle que décrite par Matthey (1995 : 124) :

1. énoncé de l'alloglotte utilisant les moyens propres de son Interlangue ;
2. intervention du natif tendant à infléchir le discours produit par l'alloglotte ;
3. prise en charge par l'alloglotte (et sous des modalités diverses) de l'intervention du natif.

Une telle description permet d'isoler une séquence porteuse de sens : l'apprenant recherche certes un consensus avec l'enseignant et répète l'item proposé ; « comme vous voulez » marque cependant sa prise de distance : « *designer* », importé de l'anglais, est un terme compréhensible en français et lui substituer un équivalent est l'effort à fournir pour reconnaître et valider l'expertise de l'enseignant. L'on peut remarquer de surcroît que l'enseignant ne corrige pas systématiquement les erreurs de l'apprenant, mais seulement celles qui peuvent constituer un obstacle à l'intercompréhension, en contexte professionnel.

L'enseignant n'a pas pour autant validé l'identité proposée, puisque c'est à A10, et non au *designer* A11, qu'il demande une représentation graphique de la voiture (T237) :

T237. P2 : et est-ce que tu peux nous dessiner très rapidement la voiture ?

T238. A10 : quoi ?

T239. P2 : est-ce que tu peux nous dessiner très rapidement la voiture ?

T240. A10 : mais c'est le [dezajnœR] Nestor qui imagine A10 montre le tableau

T241. P2 : est-ce que le [dezajnœR] Nestor peut nous dessiner la voiture ?

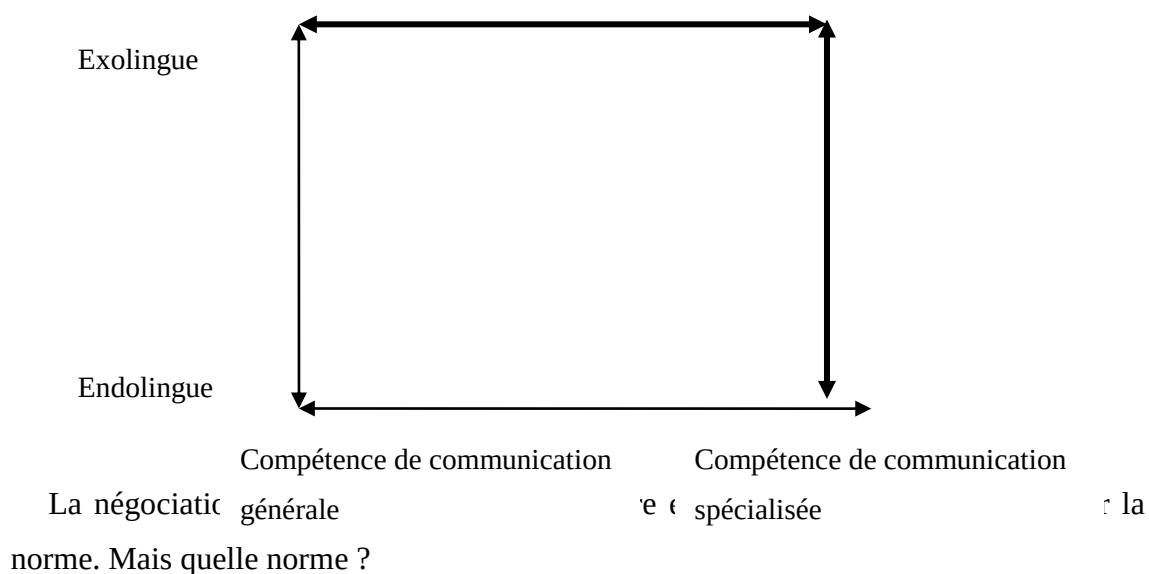
A11 vient dessiner

Cette séquence nous a ainsi permis de mettre en évidence un mouvement d'auto-structuration de l'Interlangue d'un apprenant, sur lequel s'est appuyé un mouvement d'hétéro-structuration de l'enseignant : un déplacement sur l'axe compétence de communication/compétence spécialisée près du pôle exolingue a donc été schématiquement effectué. Que ce mouvement d'hétéro-structuration ait été pris durablement en compte par l'apprenant A10 est incertain : « comme vous voulez »

semble marquer davantage sa ratification du système de mise en place dans le cadre de la classe qu'une prise en charge du terme *dessiner* (une hypothèse confirmée en T240 puisque l'apprenant n'utilise pas le verbe proposé par l'enseignant). Cette SPA constitue donc bien une structure révélant une trace de restructuration d'Interlangue, mais ne nous permet en rien de dire s'il y a eu appropriation du terme *dessiner* par l'apprenant (voir 2.3.1.3.).

Un deuxième mouvement est perceptible sur l'axe exolingue/endolingue avec la revendication implicite du statut d'expert de A10 qui assigne le rôle de *designer* à l'un de ses collègues et pose ainsi en retour son statut d'expert, qualifié dans un autre domaine. La non-ratification de cette identité par l'enseignant (T239) incite l'apprenant à réitérer cette revendication (T240). Ce faisant, il mobilise l'un des avantages de la simulation qui permet de reproduire un aspect spécifique de la communication professionnelle où les tâches et les fonctions sont spécialisées : est opéré un déplacement du pôle exolingue (défini par l'asymétrie entre l'enseignant natif et les apprenants non natifs) vers le pôle endolingue (défini par une co-construction d'un discours "symétrique" entre experts – qui doivent légitimer leur identité aux yeux des interactants). Ces deux mouvements peuvent ainsi être schématisés (voir figure 11).

Figure 11 : Négociation lexicale et négociation identitaire



7.1.3.2. Négociation normative et négociation identitaire

Un autre positionnement de l'apprenant [UPAW, section Automobile, 3^e année] dans la simulation consiste à refuser tout rôle et à expliciter cette prise de position (T125) :

T125. A7 : malgré que je ne sois pas ingénieur + je vais vous montrer une voiture

T126. P2 : on ne dit pas malgré que :++ on dit + bien que

T127. A7 : bien que

T128. P2 : malgré que n'existe pas + d'accord ? Malgré le fait que ou bien que tu n'es pas ingénieur + tu vas nous parler de cette voiture

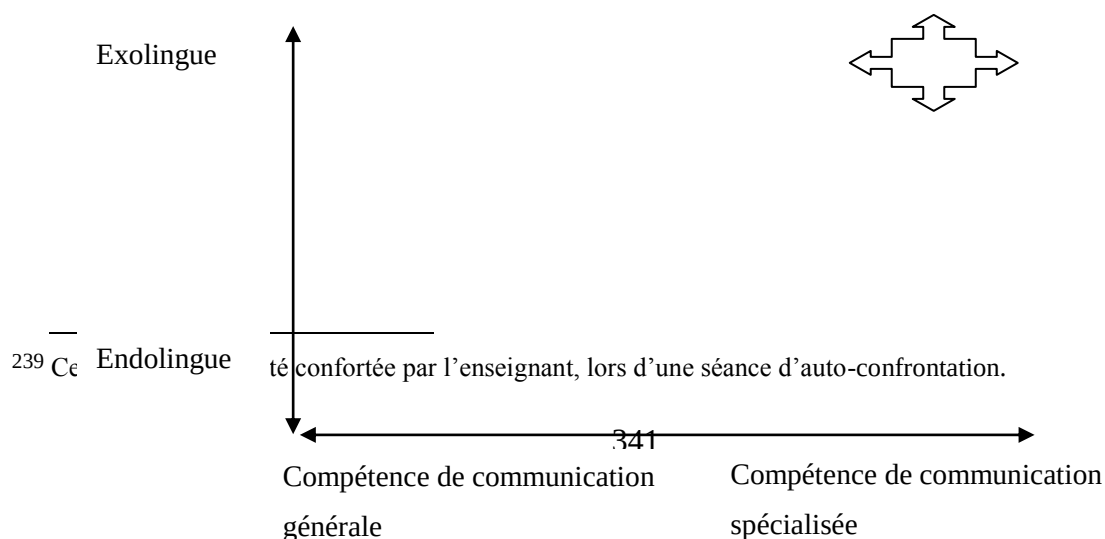
T129. A7 : la voiture dans cinquante ans sera plus belle et économe

L'enseignant évalue ici, dans un premier temps, le discours de l'apprenant en l'accompagnant d'une glose à valeur métalinguistique, sans métalangage explicite, à travers laquelle il donne son appréciation. Cette appréciation porte non sur l'identité de l'apprenant dans la simulation (ou le refus d'assumer une identité), mais sur l'acceptabilité de ses interprétations et hypothèses sur la langue : en T126, l'enseignant en propose une rapide explication, en référence à la norme.

Mais quelle norme ? Suivant en cela Baggioni & Py (1987 ; voir 2.2.2.2.), l'on peut distinguer, d'une part, une référence à la « norme prescriptive » (l'ensemble des injonctions énoncées par le discours normatif scolaire) et, d'autre part, une référence à la « norme subjective » (l'ensemble des critères que le sujet utilise pour évaluer la qualité des discours qu'on lui soumet, y compris le sien, en l'occurrence l'emploi de *bien que* + *indicatif*²³⁹). L'apprenant valide (T127) par une répétition sans appréciation.

Une bifocalisation de l'échange (cf. 2.2.2.1.) a lieu ici, que l'on peut analyser, à la suite de Bange (1992), comme une confusion dommageable entre niveau thématique (la négociation identitaire) et niveau métalinguistique de la communication (négociation « normative »). La conséquence en est un blocage qui fige la communication dans la situation (didactique) prototypique initiale et ne permet pas l'identification de l'apprenant à un rôle dans la simulation (voir figure 12).

Figure 12 : Bifocalisation et blocage sur l'identité



Ainsi deux types de SPA ont été menés (par l'enseignant), avec un impact différent sur la construction d'un rôle des apprenants dans la simulation : une SPA lexicale (*designer/dessiner*) incite les apprenants à négocier et à défendre le rôle qu'ils se sont choisis dans la simulation ; une SPA "normative" ne favorise pas, en revanche, la construction et l'affirmation d'une identité fictive.

En contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, la négociation du sens se traduit par des implicatures conversationnelles particulières.

7.1.3.3. Implicatures et négociation identitaire

Adopter une identité fictive dans la simulation implique d'assumer le statut qui l'accompagne. Ces implicatures (quant au groupe d'appartenance, aux modalités de la prise de parole et aux habitus langagiers ; voir 3.3.3.2.) doivent être mises au jour pour pouvoir comprendre certaines des réactions survenues au cours de la simulation (la majorité des exemples ont été ici enregistrés en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS).

7.1.3.3.1. Groupe d'appartenance et négociation identitaire

Le statut de *designer* et la présentation de la voiture du futur dans un forum semblent ainsi impliquer pour l'apprenant A5 une avancée dans la carrière professionnelle et un âge plausible. Dans l'extrait suivant [Mécavenir], A9 conteste l'un des arguments avancés (T441) et tente de mettre en cause personnellement A5 dans sa démonstration (T442) ; A5 récusé cette démarche, d'une part en coupant la parole à l'interactant (d'où le chevauchement des tours de parole), d'autre part en se plaçant sous couvert de son rôle dans la simulation (T443) :

T441. A5 : je pense que le jeune il dira::: + quand s'agrandira ma famille:::

T442. A9 : tu crois que le jeune il se dit ça ? tous les jeunes + ils disent pas ça + toi>+ tu te dis + moi::: +++ {

T443. A5 : { je suis *designer* + moi

Le syntagme nominal *un X* (un designer) implique conversationnellement que *X* n'est pas dans une relation de proximité avec une personne particulière, en l'occurrence, le(s) jeune(s). De surcroît, le processus d'attribution du référent attaché au pronom “tu” est en cause : A9 fait référence à l'identité réelle de A5 (“tu” est inclus dans l'ensemble des “jeunes”), alors que A5 revendique son identité simulée (“je” est inclus dans l'ensemble des “designers”). La confrontation de l'identité réelle et de l'identité simulée réunit les conditions pour qu'un échec de l'acte de référence, qui utilise un pronom personnel de deuxième personne, soit patent (Moeschler & Reboul, *id.* : 341-342).

En contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, il est intéressant de remarquer qu'à deux reprises (en cinquième et sixième années), c'est le processus d'attribution du référent attaché au “on” qui a posé problème. Les deux extraits peuvent être mis en parallèle [ELE, 5^e année] :

- T177. AX : l'État est si riche ?
- T178. A5 : ON est déjà TRÈS riche !
- T179. P3 : qui ON ? c'est qui ON ?
- T180. A5 : quoi ?
- T181. P3 : tu dis ON est déjà très riche::c'est qui + ON ?
- T182. A5 : tout le monde !

L'enseignant natif P3 n'identifie pas immédiatement à quelle personne (ou ensemble de personnes) renvoie le pronom indéfini “on”. L'apprenant propose l'explication suivante : on = (tous) les Chinois (T182).

Une implicature informative (liée à la structure d'appartenance catégorielle) est déclenchée ici sur la base du fait que l'apprenant a donné l'information la plus faible (Levinson, 1987, *in* Moeschler & Reboul, *id.* : 272). Ce type d'implicature exige alors effectivement que l'interlocuteur tire plus que ce qui est dit par l'énoncé (T179 ; T181). Ce constat a incité Levinson à poser un *Principe-I* – s'inscrivant dans un développement parallèle des maximes gricéennes (voir 3.3.3.2.) – défini comme suit (Levinson, *op. cit.* : 274) :

« Principe-I

1. Maxime du locuteur : la maxime de minimisation

“Dites aussi peu que nécessaire”, *i.e.* produisez la séquence linguistique minimale suffisante pour réaliser vos buts communicationnels.

2. Corollaire de l'interlocuteur : règle d'enrichissement

“Amplifiez le contenu informationnel de l'énoncé du locuteur, en trouvant une interprétation plus spécifique, jusqu'à ce que vous jugiez avoir atteint l'intention informative du locuteur” ».

On retrouve une même implicature informative, fondée sur le processus d'attribution du référent dans l'extrait suivant [ELE, 6^e année] :

T144. AX : parce que maintenant l'économie c'est/c'est plus important + on doit préparer notre économie et après on est FORT / on est RICHE ! /.../

T145. P3 : quand tu dis ON + c'est-à-dire la Chine ?

T146. AX : oui

T147. P3 : donc + quand vous voyez vos voitures + c'est la Chine < vous ne parlez pas du monde > c'est ça ? d'accord + d'accord

De nouveau, l'on peut remarquer que cette identification du “on” (“on” = le “je” de l'apprenant inclut dans l'ensemble du peuple chinois, dans l'ensemble national) n'est pas directement accessible à l'enseignant natif. Le principe-I est ici exemplifié et sa mobilisation dans ce contexte peut s'expliquer ainsi : la référence identitaire est socioculturellement (voire politiquement) connotée. L'analyse des questionnaires permet d'éclairer ce point : l'adhésion massive des apprenants de cette école aux Jeunesses Communistes avait en effet été révélée (voir 5.1.6.7.), ce qui permet d'expliquer de semblables productions.

L'implicature conversationnelle peut, en outre, être liée à certaines contraintes de la prise de parole.

7.1.3.3.2. Contrat de parole et négociation identitaire

Nous allons observer, dans cet extrait, quelles conséquences entraîne la violation d'une maxime conversationnelle (voir 3.3.3.2.) dans la simulation.

L'apprenant A9, acheteur potentiel dans la simulation, a pris la parole de sa place, sans se plier à la règle tacite de prise de parole instaurée lors du forum : depuis le centre de la table ronde. Il tente de pallier verbalement cet acte de présentation, la redondance des formules introductives et l'allongement vocalique traduisant son embarras [Mécavenir] :

T412. A9 : ben::: + en fait::: + c'est que moi aussi:: + je suis amené à parler comme acheteur potentiel sur la voiture du futur /.../

N'ayant pas respecté l'une des contraintes liées au statut de participant au forum, l'apprenant crée un écart. L'organisation préférentielle de la séquence conversationnelle atteste de cet écart. En T415, l'interactant signale la fin de sa prise de parole ; T419 constitue le deuxième membre de la séquence (reprise du dire de l'*autre* et question) ; T414, T416, T417 et T418 constituent en revanche des interventions inattendues et des menaces à la face du partenaire.

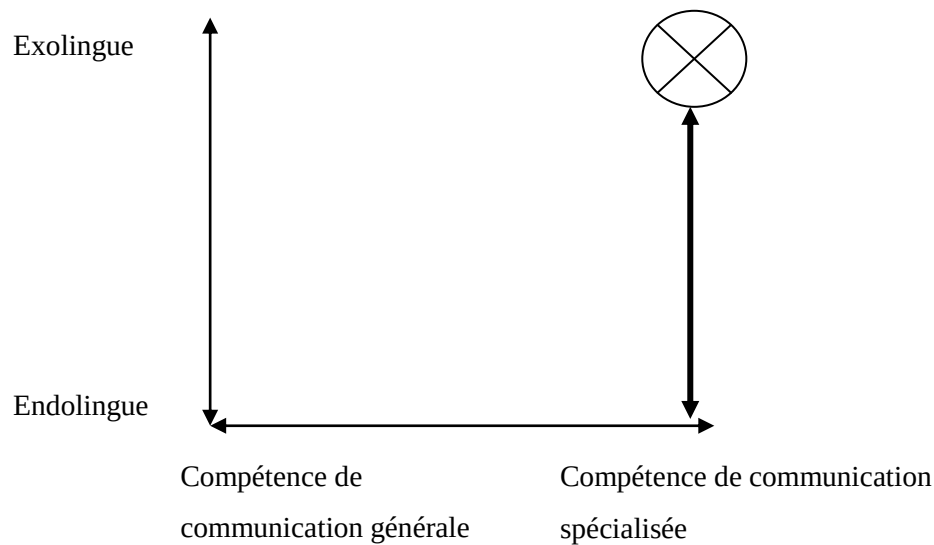
La maxime de relation n'a pas été respectée : pour respecter le principe de coopération, l'apprenant devra se plier aux règles d'un Contrat de parole²⁴⁰ interactivement établies :

- T413. P1 : des réactions ++ ?
- T414. Ax : mets-toi debout> au centre> pour qu'on puisse te / te répondre !
- T415. A9 : c'est fini>+ j'ai fini de parler + c'est pas grave *rires*
- T416. Ax : non:: + mais:: + au centre !
- T417. A6 : et:: + pour lui répondre + tu peux te mettre au centre !
- T418. Ax : parce que déjà + il s'est pas déplacé pour parler au reste du groupe
- T419. A5 : non: + je disais + il critiquait l'aspect démontable \}
- T420. A9 : } \ ouais + vas-y +
je vais me lever + ouais + ouais ! \

L'apprenant A9 accepte finalement, sous la pression des autres participants (T414, T416-18), d'assumer cette contrainte liée à son statut de participant au forum en tant qu'acheteur potentiel (T420). Un déplacement sur l'axe exolingue/endolingue, avec perte de face négative de l'apprenant, peut être schématiquement reconstruit (voir figure suivante) : le rituel du Contrat de parole a été provisoirement transgressé ; A9 n'ayant pas respecté l'une des contraintes d'un forum automobile pour prendre la parole, le droit de parole lui est refusé jusqu'à ce qu'il cède et se conforme à ces contraintes interactivement établies (voir figure 13) :

²⁴⁰ Nous empruntons cette notion de Contrat de parole à l'analyse sémiolinguistique conduite par Charaudeau (et qui vient compléter les notions de contrat didactique et de contrat de collaboration ; voir chapitre 2). Il la définit ainsi (1983 : 54) : « Ce Rituel socio-langagier dont dépend l'Implicite codé, nous l'appellerons *Contrat de parole*, et nous le définirons en disant qu'il est constitué par l'ensemble des contraintes qui codifient les pratiques socio-langagières et qui résultent des conditions de production et d'interprétation (circonstances de discours) de l'acte de langage. Ce Contrat de parole donne un certain statut socio-langagier aux différents protagonistes du langage qui surdétermine leur parole ».

Figure 13 : Modalités de la prise de parole et déplacement sur l'axe exolingue/endolingue (FmOS)



Le statut sociolangagier imposé à un locuteur par son rôle dans la simulation est également susceptible de négociation identitaire.

7.1.3.3.3. Statut sociolangagier et négociation identitaire

Un autre extrait, remettant en cause les identités dans l'interaction, est fondé sur une autre implicature conversationnelle particulière [Mécavenir] :

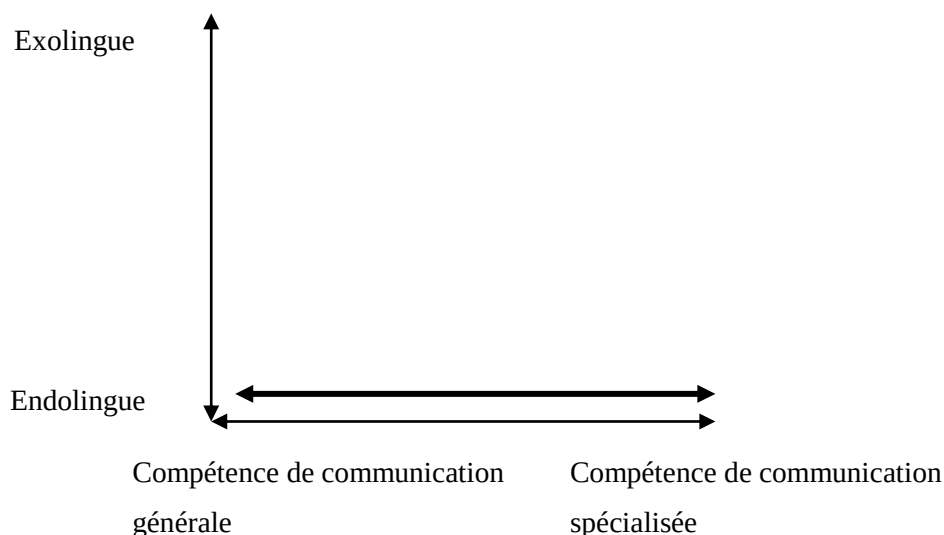
T356. A8 : alors A8 consulte ses notes se / secundo + moi je voudrais revenir aussi sur / euh / la puissance de la voiture et le plaisir qu'elle peut apporter {
T357. Ax1 : { t'es journaliste ? t'es pas acheteur là:::++++ rires
T358. A8 : ouvre les mains { attends> + un acheteur \
T359. Ax : { \ laisse le expliquer>
T360. A8 : attends + un acheteur + t'arrive en concession + euh \
T361. Ax1 : \{ tu peux me dire ce que tu veux faire parce que là:::+++
T362. A8 : bah + exactement + mais + attends ! quand / quand t'es + je sais pas si tu t'es déjà retrouvé à la place d'un acheteur dans une concession + j'espère en tout cas que t'auras / que t'auras l'occasion + /.../

Ax1 conteste l'authenticité du rôle d'acheteur de A8 en l'interrompant ; les chevauchements de parole, les allongements vocaliques suivis de longues pauses soulignant la remise en question identitaire qu'opère Ax face à une démonstration qu'il ne juge pas être celle d'un acheteur (T357 ; T361). Tout en déniait à A8 l'identité d'acheteur et en provoquant de fait un effet de comique qui déclenche les rires, il reste

tout de même dans le cadre de la simulation en lui proposant un nouveau rôle plus conforme à ses productions : celui de journaliste. La consultation des notes prises et les transitions effectuées par A8 (T356) peuvent être à l'origine de cette implicature : un exposé structuré relève de la formulation prototypique d'un discours journalistique. La déconstruction identitaire à l'œuvre dans cette implicature est perçue par un apprenant qui tente de modérer le conflit et défend la face de A8 (T359). Celui-ci va poursuivre son argumentation par recours à un jeu énonciatif (T362).

Une mise en cause des compétences de communication (*i.e.* de l'adéquation de la prise de parole à la situation professionnelle de communication), près d'un pôle endolingue de communication, est ici opérée (voir figure 14) :

Figure 14 : Remise en cause des compétences de communication endolingue (FmOS)



L'identification aux rôles est très importante chez les apprenants de FmOS et se traduit par un respect du statut (sociolangagier) identitaire impliqué. L'identification à un groupe d'appartenance, les contraintes de prises de parole inhérentes à la participation au forum résumées dans un Contrat de parole interactivement établi ainsi que les habitudes langagières d'une profession en sont quelques exemples. Un refus du Contrat de parole et/ou désengagement du rôle créent alors inévitablement un écart entre les participants et entraînent une négociation, voire une dé-construction des identités fictives.

7.1.3.3.4. Implicature conversationnelle particulière et négociation identitaire

Dans l'extrait suivant, nous allons observer comment une implicature conversationnelle particulière peut véhiculer tant une co-construction qu'une dé-construction des identités fictives dans la simulation.

L'apprenant Ax procède tout d'abord à une demande d'informations, référant à des données communiquées par A6 lors de sa présentation publicitaire [Mécavenir] :

T181. Ax : ta publicité::+ tu la fais partir de quand à quand >+ t'as dit ?

T182. A6 : 1900 à 2000

T183. Ax : la voiture du futur + je la verrai peut-être plus loin que l'an 2000:::

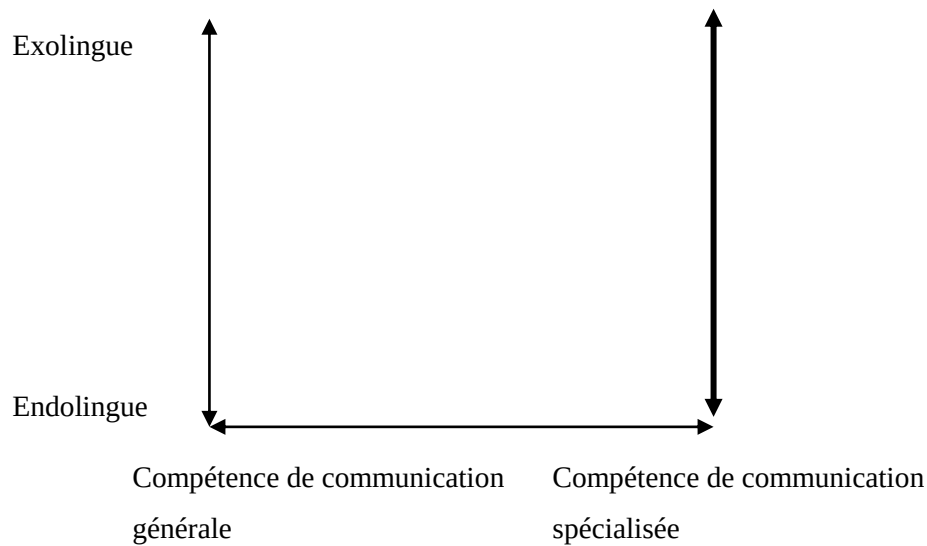
Présentant son énonciation comme l'expression du point de vue de A6 dont il se distancie, l'apprenant produit un énoncé ironique. La force argumentative de *peut-être* est ici remarquable : Moeschler & Reboul (*id.* : 306) soulignent l'orientation (toujours) positive de *peut-être p* : « seule une conclusion relative au fait F associé à p est possible ». La réponse de A6 confirme cette analyse : prêt, dans un premier temps, à camper sur ses positions, il s'interrompt pour rendre raison à Ax et recadre alors sa présentation en essayant, par approximation, de deviner quelle date Ax peut avoir en tête :

T184. A6 : non> mais je marque / d'accord + je vais jusqu'à 1999 + point< + ensuite une autre photo A6 *dessine un cadre* + d'accord> + avec tu peux mettre la date que tu /+ que tu veux + c'est à dire + tu peux mettre + euh::: + 2020 / 2030 + et + euh::+ et/ + qu'est-ce qui te gêne ? *rires*

T185. Ax : rien + moi + je suis juste ingénieur

La clôture de l'échange s'effectue sur une mise en question des rôles : une fois l'objection annihilée par une nouvelle présentation, A6 interpelle directement son interlocuteur et provoque effet de surprise et rires des autres apprenants (T184). Une implicature conversationnelle particulière est repérable dans la réponse de l'interactant (T185) : si un expert d'un autre domaine peut mettre au jour des problèmes dans la présentation effectuée, c'est que A6 n'est pas compétent dans son domaine professionnel. En mettant ainsi en avant son propre rôle (et sa compétence) dans la simulation, l'interactant dénie implicitement la qualité d'« expert en publicité » de A6 dans la simulation (T185) : du fait de cette implicature conversationnelle particulière, il déconstruit ainsi de l'intérieur la relation *a priori* symétrique d'une communication endolingue (voir figure 15).

Figure 15 : Mise en question de l'expertise d'un interactant



Une des caractéristiques majeures de ce contexte que l'on entrevoit ici est l'engagement dans le(s) rôle(s) qui se trouve exprimé au cours de la simulation : la collaboration dans l'interaction s'effectue, en effet, en fonction du niveau d'engagement dans le jeu des apprenants-acteurs (voir 4.2.2.2.). La définition de l'identité d'un apprenant (voire d'un groupe d'apprenants) va donc se faire par rapport aux autres identités assumées dans la simulation.

7.1.4. Degré(s) d'engagement dans un rôle et construction identitaire

Un mode agonal de gestion de l'interaction (voir 2.2.2.2.) ainsi que le recours à des stratégies de reprise et d'évitement caractérisent, dans notre corpus, ces attributions/revendications d'identités fictives.

7.1.4.1. Composante agonale et construction identitaire dans la simulation

L'extrait suivant illustre la composante agonale, telle que définie par Tabensky (1997 ; voir 4.2.2.2.) : l'apprenant perçoit son rôle comme différent de celui des autres interactants et se positionne par rapport aux autres participants (les *designers* et les ingénieurs) [Mécavenir] :

T412. A9 : /.../ la voiture du futur:: + on n'est pas des ingénieurs:: + on n'est pas des *designers* + *montre les deux groupes avec les mains* + on sait pas trop comment ça va se faire::+ quoi >+ mais ce qu'on aimerait: c'est un truc original + /.../

Engagé pleinement dans la simulation (« personnellement »), l'apprenant peut valoriser ou caricaturer le discours tenu par les autres interactants et affirmer en retour la supériorité de son propre rôle :

T413. : A9 : puis + c'est ce que je voulais dire > + moi + sur la voiture du futur + et je / la publicité *se tourne vers le tableau* + comme tu l'as faite + j'ai aimé parce qu'il y avait ce point d'interrogation + et puis là ça / où ça bloquait les ingénieurs *montre le groupe* faut que ce soit ça ça ça *mouvement saccadé des mains / les designers + montre le groupe* gnan gnan gnan *mouvement rond des mains* + ça sera comme ça + et nous les acheteurs potentiels + personnellement + c'est nous qui allons trancher / on nous offre des options + on n'achète pas

L'expression de la subjectivité se retrouve de nouveau dans l'utilisation des pronoms personnels : le “je” de l'apprenant (subsumé initialement sous un “on”, puis finalement sous un “nous”, qui réfèrent au groupe des acheteurs potentiels) s'oppose à un “on” qui réfère cette fois aux apprenants endossant les rôles d'ingénieurs et de *designers*. Riegel, Pellat & Rioul (*id.* : 197) commentent ainsi ces deux usages du pronom *on* : sont constatés, d'une part, une forte tendance, en français moderne, surtout à l'oral, à « remplacer par *on* le pronom *nous* (qui inclut *je* dans un ensemble dont le reste de la composition demeure généralement indéterminé) », et, d'autre part, un emploi de *on* à la place de *tu* ou de *vous* qui « estompe le rapport direct que ces deux pronoms instaurent entre le locuteur et son ou ses interlocuteurs »²⁴¹.

La composante agonale peut ainsi être exprimée par le “je”, le “nous” ou le “on”, servant à marquer et à opposer rôles et fonctions dans la simulation. L'indétermination du “on”, le rendant apte à fonctionner comme substitut des pronoms personnels, permet de jouer sur les référents et les attributions identitaires.

On peut remarquer, par ailleurs, que la référence au rôle assumé dans la simulation survient parfois à la suite d'une question.

7.1.4.2. Stratégies de communication et construction identitaire dans la simulation

Les questions posées peuvent être des demandes de renseignements complémentaires, sur le prix de la voiture ; par exemple, dans les deux extraits suivants [Mécavenir] :

²⁴¹ Nous y reviendrons dans la discussion en étayant cette première approche par d'autres références théoriques, au chapitre 10.

T130. Ax²⁴²: et ça serait une / une voiture qui / qui coûterait à peu près combien ?

T131. A5 : oh la !

T132. Ax : trois millions

T133. A5 : ah ! mais NON ! pas TROIS millions ! supposons qu'on se / qu'on ait changé toutes les routes + que ça soit banalisé + bon:: + bah:: + après tous les modèles modulables sont un peu plus chères + mais ça::+ c'est pas les designers qui seraient concernés par ce: \ {

T134. Ax : { \ les acheteurs

T135. A5 : ouais + ça sera plutôt les acheteurs potentiels qui mettront un prix + mais bon<+ je pense que ça serait plutôt autour de 12 000 francs

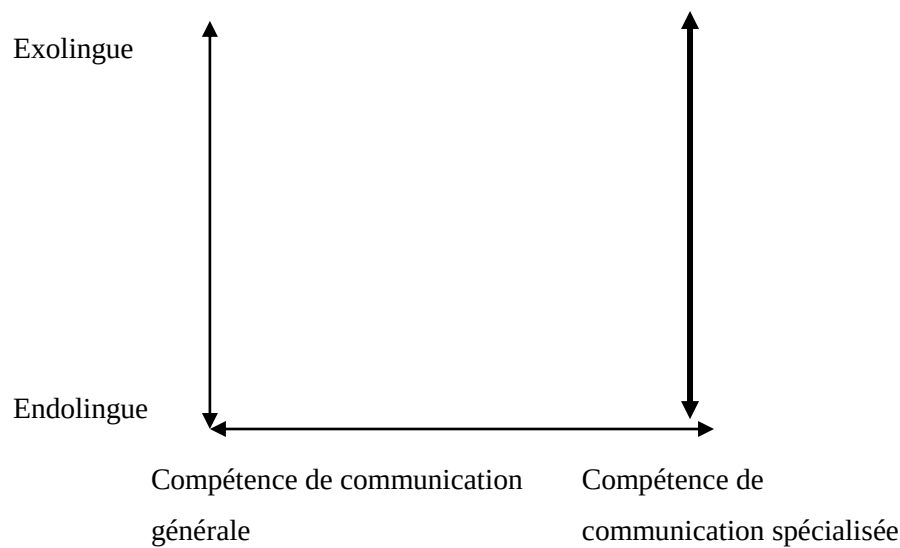
Pour cette dyade d'interactants (A5 et Ax), un niveau similaire d'implication dans la simulation est atteint. Lorsque l'apprenant A5 tente de justifier son incapacité à répondre à la demande concernant le prix de la voiture, c'est Ax qui vient compléter son énoncé (chevauchement d'énoncés en T134). A5 ratifie alors la proposition par un mot-phrase²⁴³ qui constitue le substitut du tour de parole précédent et qui, en première position, fonctionne comme renforcement, puis reformule sa proposition ainsi complétée (T135). Cette reprise par appropriation énonciative du thème permet à A5 d'assurer la légitimité et la cohérence de son propre discours (Vion & Mittner (1986) ; voir 2.3.2.2.1.).

La communication professionnelle simulée révèle aussi une caractéristique de la communication professionnelle authentique : la communication entre deux experts est *a priori* "symétrique" ; à un certain point, cependant, l'un des interlocuteurs peut marquer sa dépendance (T133) en ayant recours à une stratégie de reprise. La collaboration apportée par l'apprenant A5 permet à l'interactant de sauver la face tout en retrouvant son rôle d'expert. Un déplacement sur l'axe endolingue/exolingue, touchant aux compétences de communication spécialisée, est ainsi effectué au cours de l'échange (voir figure 16).

²⁴² Ax est ici un apprenant que nous n'avons pas identifié nominalement. C'est, en revanche, le même apprenant Ax qui intervient dans les tours de parole suivants.

²⁴³ Selon la terminologie et l'acception de Riegel, Pellat & Rioul (1999).

Figure 16 : Déplacement endolingue/exolingue (FmOS)



Une stratégie d'évitement d'une question (il s'agit d'ailleurs de la même question concernant le prix de la voiture) par évocation de l'identité dans la simulation est, parallèlement, développée par un autre apprenant :

T186. Ax : combien::+ combien coûte la voiture ?T187. A6 : bah:+ ça:: + c'est à vous de le dire > + hein !

T188. Ax : c'est à VOUS de le dire *en désignant du doigt les ingénieurs*

T189. A6 : quoi ?

T190. Ax : c'est pas vraiment une très belle pub

T191. Ax1 ²⁴⁴: à partir de:: +++ \

T192. Ax2: ouais + au moins::: +++

T193. Ax1 : à partir de 59 000

T194. Ax2 : à partir de 30 000 Euros *rires*

T195. A6 : le but d'un publicitaire:: + c'est de faire une publicité:: + hein> + le prix:: + c'est fixé + c'est fixé par / par le prix de la voiture + c'est pas à moi de fixer le prix *se frappe la poitrine des mains*

La question est détournée et renvoyée à un autre groupe (T187) : l'intervention de A6 est précisée par celle de Ax qui désigne non verbalement le groupe des ingénieurs (T188). Ceux-ci collaborent à l'interaction et proposent deux réponses : une réponse "sérieuse" (T193) et une réponse (T194) qui fait écho à un échange précédent (T136-T141), ce qui explique les rires, survenant à la suite de cette reprise thématique.

L'apprenant A6, quant à lui, entame une nouvelle justification sur le but qu'il poursuit, s'identifiant à son rôle de publicitaire (T195). Refusant les propositions de

²⁴⁴ Nous introduisons ici des distinctions numériques (Ax1, Ax2,...) entre apprenants non identifiés nominalement : il n'y a, dans cet extrait, que trois apprenants non identifiés nominalement et non cinq. Ax1 et Ax2 ont le rôle d'ingénieurs dans la simulation.

prix effectuées par les ingénieurs, il se replie sur son rôle et souligne cette attitude de retrait de la communication par un acte non verbal.

Ainsi les stratégies de communication (stratégies de reprise et d'évitement) peuvent-elles indirectement (et paradoxalement) contribuer à la co-construction des identités fictives dans la simulation. Un écart dans l'engagement peut, en revanche, conduire à la déconstruction des rôles et des faces.

7.1.4.3. (Dé)-construction des rôles et des faces dans l'hétérogénéité contextuelle de la simulation

L'hypothèse de l'écart avancée par Tabensky (1997 ; voir 4.2.2.2.) est illustrée dans l'extrait suivant : un participant, n'ayant pas atteint le même niveau d'implication dans la simulation que les interactants, confond identité, statut identitaire dans et en dehors de la simulation, et perturbe le déroulement de la communication. Un recours à la piste méta-interactionnelle atteste de cet écart [Mécavenir] :

T200. P4 : donc + *a priori* ta publicité serait autant destinée à une personne comme MOI qu'à une personne comme Romain qui à l'air un peu plus passionné de voiture

T201. Ax : non:: je ne pense pas

T202. A6 : non> + une personne comme ROMAIN + à mon avis + dirait que la:: / la publicité est nulle

T203. P4 : mais il est publicitaire !

T204. A6 : HEIN ?

T205. P4 : il est publicitaire !

T206. A6 : mais + vous me dites une personne comme Romain dans:: / dans la vie ou dans le::: +++ \

T207. P4 : \dans la simulation + il EST publicitaire

T208. A6 : ah + dans la vie + il est publicitaire A6 *hausse les sourcils, étonné*

T209. Ax : dans la SI + MU + LA + TION

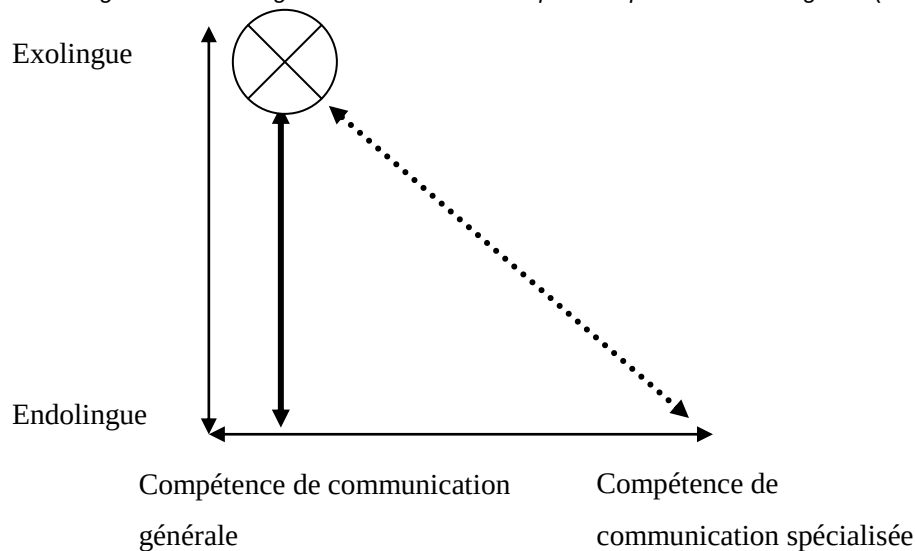
T210. A6 : oui + oui + dans la simulation + il est PUBLICITAIRE

L'apprenant A6 révèle ici ses difficultés à s'orienter dans l'hétérogénéité complexe de la simulation et confond identités réelle et simulée de A7 (T206). Le recours à une activité méta-interactionnelle de l'enseignant P4 (T203 ; T205), puis la stratégie de ponctuation du discours de Ax face à l'incompréhension de A6 (T209) suscitent un arrêt temporaire de la simulation et la perte de face négative de l'apprenant.

Nous pouvons schématiser cette situation en considérant cet échange, du fait de la position de A6 en dehors de la simulation, comme une remise en cause de la situation prototypique endolingue/compétence de communication générale (1), dans la mesure où les participants tentent d'expliquer le fonctionnement de la simulation à un pair. A6

n'est pas « l'apprenant performant » que décrit Cicurel (1999) : la compétence à s'orienter dans une hétérogénéité contextuelle complexe lui faisant manifestement défaut (voir figure 17).

Figure 17 : Hétérogénéité contextuelle complexe et perte de face négative (FmOS)



Les interventions de A2 et A7 (eux-mêmes publicitaires ; T208 et T209) viennent sauver la face de A6 :

T208. A2 : c'est le CONcept>T209. A7 : c'est pas la publicité qui me plaît pas<+ c'est le concept de la voiture du futur qui me plaît pas + euh::: après:: + moi:: + je peux rien y faire> + la publicité:: + si c'est pour vendre n'importe quoi::

Ces tours de parole permettent ainsi de retrouver le cadre de l'interaction interrompue momentanément par cet écart.

7.1.5. Bilan intermédiaire

Dans les contextes d'enseignement/apprentissage du FOS, du FLE et du FmOS, une méta-règle ritualisée de présentation identitaire des interactants, insérée dans un passage du tour de parole, a ainsi été attestée. Des strates identitaires plurielles sont constitutives de cette méta-règle, que l'on peut, au terme de ce parcours, synthétiser de la manière suivante (voir tableau 85) :

Tableau 85 : Méta-règle ritualisée de présentation de l'interactant et strates identitaires plurielles²⁴⁵

Contexte / Strates identitaires	FOS	FLE	FmOS
Identité de l'élève	+	+	+
Identité de l'apprenant	+	+	+
Identité simulée (non professionnelle)	–	+	–
Identité simulée (professionnelle)	+	–	+

Identité de l'élève et identité de l'apprenant sont perceptibles dans trois contextes étudiés. En revanche, la définition d'une identité simulée, professionnelle ou non professionnelle, permet de distinguer, de manière sans doute prévisible, contextes d'enseignement/apprentissage de français sur objectifs de spécialité et de français langue étrangère : l'expression de la subjectivité passe dans celui-ci par le recours au pronom personnel de première personne assurant une "infaillibilité personnelle" et permettant au locuteur de jouer d'un "masque de parole" allant de la transparence entre identité réelle et identité simulée à l'occultation de l'une par l'autre ; dans celui-là, l'expression de la subjectivité passe par une grande diversité de pronoms qui contribuent parfois à une négociation identitaire. Le pronom *on* est, à cet égard, révélateur : il peut être vecteur de la composante agonale que souhaite instaurer un apprenant, ou, dans la bouche d'un enseignant, référer à un "*on* didactique", perceptible lors de pré-séquences. En outre, il peut véhiculer un ancrage socioculturel marqué : l'identification des apprenants chinois à leur peuple et à leur pays.

Cet engagement dans un rôle, cette entrée dans la fiction, ne se fait cependant pas toujours sans à-coups. En FOS, le rôle de l'enseignant est central dans cette identification identitaire : une SPA qu'il conduit autour du lexique incite les apprenants

²⁴⁵ + : caractéristique attestée ; – : caractéristique non attestée.

à défendre et à revendiquer leur identité dans la simulation ; une SPA qu'il mène autour de la norme (fondée tant sur la norme prescriptive que subjective) peut susciter, en revanche, une confusion dommageable entre niveau de la communication (négociation identitaire) et niveau métalinguistique et figer la communication dans la situation prototypique initiale. En FmOS, une remise en cause des rôles, voire une déconstruction de l'identité fictive choisie, est opérée par les interactants eux-mêmes à plusieurs reprises et selon différentes modalités : le recours à des implicatures conversationnelles particulières révèle l'importance des représentations sociolangagières et d'un Contrat de parole construit interactivement par les participants ; une différence sensible de degré d'engagement (et de repérage) dans l'hétérogénéité contextuelle complexe de la simulation peut conduire non seulement à la perte de face négative d'un apprenant, mais également à une déconstruction de la symétrie et, partant, à une redéfinition de la situation initiale.

Comment vont alors s'opérer la reconnaissance et l'accréditation des identités – la reconnaissance de l'*autre* – dans la simulation ?

7.2. Reconnaissance et accréditation des identités

La reconnaissance et l'accréditation des identités passent par la définition des destinataires : ils peuvent être identifiés en tant que tels (ancrage dans la réalité de la classe) ou bien mis en scène (accréditation d'identités fictives dans la simulation). Ces attributions ont été effectuées, dans les trois situations d'enseignement/apprentissage, par le recours au pronom personnel de deuxième personne. La question de l'expression de la subjectivité se pose de nouveau : la signification lexicale de *tu* (et de *vous*) consiste, en effet, en une procédure que l'on applique à la situation de communication ; cette signification est donc procédurale et le processus d'attribution des référents qui leur est attaché revient à appliquer la formule suivante : *chercher la personne à qui l'on parle* (Moeschler & Reboul, *id.* : 341). Les actes de référence qui utilisent un pronom personnel de deuxième personne vont être réalisés selon deux modalités principales que nous allons maintenant présenter.

7.2.1. Identification d'un public d'apprenants en tant que tel et ancrage dans la réalité de la classe

Un “tu” destinataire de l’acte d’énonciation a été utilisé par les apprenants pour identifier leur(s) interlocuteur(s) en tant qu’apprenant(s) [UPAW, section Automobile, 2^e année] :

T5. A11. enfin c'est une voiture ce que tu rêves

Dans ce cas de figure, le sujet destinataire est un interlocuteur “idéal”²⁴⁶, défini par le locuteur : celui-ci suppose que son intention de parole est totalement transparente à ce destinataire, également apprenant. De plus, ce sujet destinataire est un sujet de parole dépendant du locuteur puisqu’institué par celui-ci. Un tel constat est exemplifié dans l’extrait suivant, enregistré en contexte d’enseignement/apprentissage du FLE [ELE, 4^e année], mettant en scène ce “tu” idéal²⁴⁷ :

T126. A12 : vous avez déjà pris beaucoup de fois bien sûr le train et le bateau + peut-être vous n'avez pas encore pris l'avion + euh:: + mais il y a beaucoup prendre l'avion comme prendre le bateau et le train il y a beaucoup de / beaucoup de queue pour acheter les billets + pour faire la queue + euh + mais après + euh::+ ces / ces ennuis n'auront / n'auront pas exister + euh:: + parce que la voiture / la voiture les rem / les remplaceront

En sus de la distinction préalablement établie entre “je” producteur de parole et “je” énonciateur (*cf.* 7.1.2.), une autre distinction doit être opérée entre “tu” destinataire et “tu” interprétant (Charaudeau, 1983)²⁴⁸. Cela s’avère, entre autres, pertinent dans l’analyse de l’extrait suivant enregistré en contexte d’enseignement/apprentissage du FmOS ; l’apprenant A1, ayant assumé son rôle d’ingénieur et présenté sa voiture du futur, s’enquiert des raisons du mécontentement de l’acheteur potentiel qu’est A7 [Mécavenir]:

T217. A1 : la voiture qui te ferait plaisir + qu'est-ce qu'elle aurait dedans ?

T218. Ax : {rien

T219. A7 : {c'est une voiture qui à un moteur ++{

²⁴⁶ Selon l’expression de Charaudeau (1983 : 39) : « Le TUD [sujet destinataire] est cet interlocuteur fabriqué par le JE comme destinataire idéal, adéquat à son acte d’énonciation. Le JE en a la maîtrise totale puisqu’il le met en un lieu où il suppose que son intention de parole, à lui JE, sera totalement transparente au TUD ».

²⁴⁷ Le « vous » que l’on retrouve dans cet extrait désigne une pluralité de personnes comprenant au moins un « tu », mais excluant « je », selon la définition de Riegel, Pellat & Rioul (*id.* : 196).

²⁴⁸ Outre le “tu” destinataire (voir note de bas de page précédente), Charaudeau (1983 : 39) pose ainsi l’existence d’un “tu” interprétant : « Le TUi [sujet interprétant] est, en revanche, un être agissant hors de l’acte d’énonciation produit par JE. [...] Le TUi est le sujet responsable du processus d’interprétation qui échappe par ce fait même à la maîtrise du JE ».

T220. Ax : { un moteur formule 1 !
 T221. A7 : t'appuies pas sur un bouton + et puis voilà> + quoi>\ {
 T222. Ax : { prends l'avion !
 prends l'avion !
 T223. A7 : { non + ça
 dépend si t'aimes l'automobile ou pas >
 T224. A1 : tu veux aller à Melun / {
 T225. A3 : { mais ça> + c'est une option pour qu'elle
 roule automatiquement > c'est un bouton > c'est une option quoi > mais:: en
 fait:: on n'est pas obligé > soit on la fonctionne normalement + soit on la met +
 on n'est pas obligé !

D'une part, l'ingénieur A1 cherche à produire certains effets de séduction (T217 et T224) sur le "tu" interprétant, l'acheteur potentiel A7, pour l'amener à s'identifier au destinataire idéal. Celui-ci met en scène en retour, en s'en détachant, ce "tu" idéal (T221 ; T223). D'autre part, Ax (ingénieur dans la simulation) adopte une stratégie que l'on pourrait qualifier d'"agonale" ; il menace la face conversationnelle de ce sujet interprétant à trois reprises – en répondant à sa place (T218), en achevant l'un de ses énoncés (T220), et en interrompant son tour de parole (T223). L'ingénieur A3, par un recours au pronom *on* (renvoyant à une personne que le locuteur ne veut pas identifier de manière plus précise) vient rétablir un mode irénique de la communication en proposant une mise en scène consensuelle (T225).

Différentes mises en scènes intentionnelles coexistent ainsi ici : le "tu" destinataire idéal est à la fois objet de stratégies de séduction menées par le locuteur et mis à distance par le "tu" interprétant – il y a donc échec partiel de l'identification des sujets destinataire et interprétant, échec atténué par un recours final au pronom *on*. De plus, une non-reconnaissance du "tu" interprétant est opérée par un interactant, menaçant à plusieurs reprises sa face conversationnelle.

Outre ces stratégies, d'autres procédés peuvent être employés par les interactants, contribuant à la fabrication d'une identité fictionnelle.

7.2.2. Mise en scène intentionnelle et fabrication d'une identité fictionnelle

Plusieurs "tu" destinataires coexistent parfois au sein d'un même tour de parole, comme dans l'extrait suivant enregistré en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS [Mécavenir] :

T362. A8 : bah:: + exactement> + mais + attends ! quand:: / quand t'es:: + je sais pas si tu t'es déjà retrouvé à la place d'un acheteur dans une concession + j'espère en tout cas que t'auras:: / que t'auras l'occasion + mais quand tu rentres / quand tu rentres dans une + euh:: + concession + directement le prix> + après le choix de ta / ta voiture

Ce tour de parole est articulé en deux temps : dans un premier temps, le locuteur s'adresse au “tu” interprétant en tant que tel ; avec le connecteur *mais* s'ouvre un second temps : le “tu” employé est un destinataire idéal, mis en scène *in situ*. Est tangible ici la « fabrication d'une *image de fiction* comme lieu d'*identification* du sujet à un autre que lui-même, cette image constituant un lieu de projection de l'imaginaire de ce sujet » (Charaudeau, *id.* : 50).

Cette fabrication d'une image de fiction n'est pas uniquement mobilisée par des locuteurs francophones ; elle est également attestée en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS [UPAW, section Commerce International, 4^e année] :

T64. A15 : /.../ si vous êtes fatigué de conduire + vous voulez dormir + vous pouvez utiliser le système con / conduite automatique et le chaise / la chaise peut devenir lit pour faire plus confortable + c'est / c'est la fonction de la voiture

De par la signification procédurale du pronom personnel de deuxième personne et le processus d'attribution des référents qui lui sont attachés, des mises en scène intentionnelles de la communication différentes peuvent être effectuées : le locuteur, en cherchant à produire une identification complète des sujets destinataire et interprétant peut identifier le public d'apprenants en tant que tel et les mettre en scène dans un rôle de destinataire “idéal” de la communication ; le locuteur peut, en outre, avoir recours à des stratégies communicatives – ratifiées ou non par les interactants –, tout autant qu'à une fabrication d'une image de fiction.

Outre cet engagement dans une mise en scène intentionnelle de la communication, à différents degrés et à différents niveaux, le positionnement de l'apprenant par rapport au thème d'ouverture et les négociations alors générées sont également constitutifs du jeu entre réalités (didactique et simulée).

7.3. Négociation du thème d'ouverture

Le thème du forum automobile proposé pour la simulation est, rappelons-le, “la voiture du futur”. Cette proposition a été l'objet de négociations en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE et du FmOS, la valeur des articles défini vs indéfini étant mise en avant dans les deux contextes.

7.3.1. Article indéfini et éclairage du décalage réalité/fiction par la théorie des espaces mentaux de Fauconnier

Dans l'extrait suivant [ELE, 5^e année], la référence au thème d'ouverture survient au cours d'une négociation menée avec l'enseignant sur le coût de revient du véhicule proposé :

T25. P3 : eh bien> en FRANce > ça coûte cher l'hydrogène > + alors + en France > elle va coûter très cher !

T26. A1 : mais:: attention> + c'est UNE voiture du FUTUR ! *A1 se tourne vers le tableau où l'annonce du forum automobile a été affichée ; Axs : rires*

T27. P3 : qu'est-ce que tu veux dire > attention c'est UNE voiture du futur +++

T28. A1 : ça veut dire que peut-être l'hydrogène est ++ très très++\ très très cher MAINTenant> + mais il coûtera moins cher / il sera bon marché dans le futur >

Suite à une objection de l'enseignant suggérant, et marquant par l'accentuation et une intonation montante, un décalage entre réalités française et chinoise (T25), l'interactant se positionne explicitement par rapport au thème d'ouverture (T26). La reprise-détermination du thème constitue ici un type d'action de communication non préférentiel, ce qui est marqué par l'allongement vocalique sur le connecteur argumentatif *mais* (marque d'hésitation) et par un acte non verbal (se tourner vers le tableau) faisant office de stratégie de justification. Cette organisation non préférentielle est relevée, d'une part par les interactants (rires survenant du fait de l'effet de surprise), et, d'autre part, par l'enseignant qui, effectuant une répétition des dires de l'interactant, demande justification, voire réparation de cette action (T27). L'explication fournie par l'apprenant se fonde sur l'opposition de deux réalités : le *hic et nunc* de la classe / la projection réalisée dans la simulation.

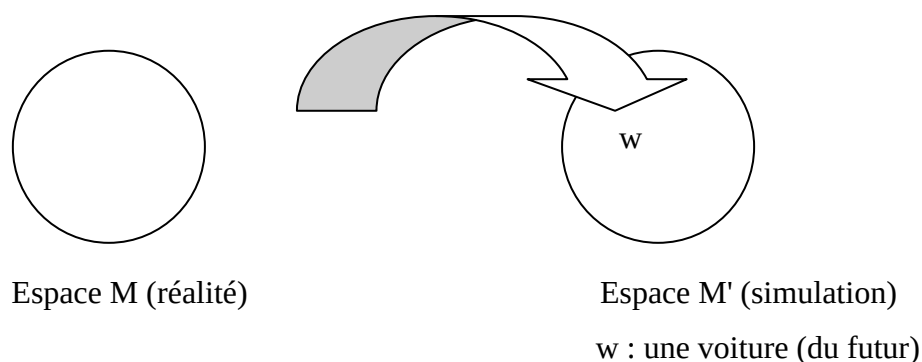
La négociation menée autour du thème d'ouverture signale ainsi un décalage entre réalité (à laquelle se réfère l'enseignant) et fiction (à laquelle se réfère l'apprenant), sur lequel se greffe sans doute un décalage interculturel. Ce décalage reçoit un éclairage

supplémentaire, dès lors que l'on se réfère à la *théorie des espaces mentaux*²⁴⁹ telle qu'élaborée par Fauconnier (1984, in Moeschler & Reboul, *id.* : 158-166). Dans cette perspective, ce sont par les moyens linguistiques que les espaces mentaux acquièrent leurs éléments et ce sont plus particulièrement les groupes nominaux qui ont la part principale pour l'introduction des éléments. Ainsi, un groupe nominal n'aura-t-il pas le même effet sur un espace donné s'il est introduit par un article défini (le/la/les) ou par un article indéfini (un/une/des). Fauconnier synthétise comme suit la différence entre articles défini *le/la/les* et indéfini *un* (*op.cit.* : 162) :

« Le groupe nominal *le N* dans une expression linguistique signale un élément *a*, déjà introduit dans un espace *M* et tel que $\mathbb{N}(a)$ est valide dans cet espace. [...] Le groupe nominal *un N* dans une expression linguistique introduit dans un espace un nouvel élément *w*, tel que $\mathbb{N}(w)$ est valide dans cet espace ».

Dans cette perspective, “une voiture (du futur)” introduit, dans l’espace de la simulation, un nouvel élément, tel que la propriété dénotée par ce groupe nominal est valide dans cet espace fictionnel. L'on peut alors schématiser le décalage constaté entre réalité et fiction dans l'extrait précédent (voir figure 18) :

Figure 18 : Article indéfini et décalage réalité/fiction (selon la théorie des espaces mentaux)



Cette même théorie des espaces mentaux va nous permettre d'éclairer les négociations opérées en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS.

²⁴⁹ Le recours à cette théorie pragmatique nous semble particulièrement pertinent dans une analyse de l'imbrication de la réalité et de la fiction (mais, de nouveau, c'est l'**un** des choix et des parcours d'analyse possibles). En effet, « la théorie des espaces mentaux consiste à considérer le langage et son usage comme la construction mentale et abstraite d'espaces et d'éléments, de rôles et de relations entre espaces. Dans la même optique, communiquer consisterait à établir des constructions d'espaces semblables ou identiques. Le but de la théorie des espaces mentaux, c'est d'étudier le ou les modes de constructions des espaces et des relations entre espaces. [Il y est question] de la relation entre les mots et les constructions mentales que bâtissent le locuteur et l'interlocuteur » (Moeschler & Reboul, *id.* : 158).

7.3.2. Articles définis/indéfinis : mise en abîme des espaces simulés

Dans cet extrait du débat entre acheteurs potentiels et ingénieurs [Mécavenir], les apprenants en arrivent à expliquer les apories de la communication en mettant en avant le thème du forum et sa formulation :

- T320. A8 : \ le proBLÈme + c'est:: ++ / vous avez pensé à une voiture qui est complètement UNIFORME pour:: ++ / pour moi > + en fait > + y a:: ++ / je sais pas > / vous avez MÊME pas essayé de:: / de::/ de voir une voiture différente + euh::
- T321. Ax : non + mais:: + euh:: + on nous a dit de trouver la voiture \ {
- T322. Axs : { \ LA voiture \
- T323. Ax : { \ du futur + on nous a pas dit UNE voiture du futur + on nous a dit LA voiture \ {
- T324. A8 : { \ mais le problème + LA voiture du futur + c'est::/ y faut penser à la mobilarité \ {
- T325. Axs : { \ modularité
- T326. A3 : attends >+ on:: / on nous aurait dit UNE voiture du futur + moi + je t'aurais fait une catégorie sportive >+ une catégorie pour mémés > + une catégorie:: / une catégorie pour jeunes >
- T327. A8 : ah ! mais pas forcément ! à mon avis + c'était:: / c'était induit:: / c'était induit dans la question> / forcément quoi !
- T328. A3 : justement ! moi + j'en ai fait une qui va pour tout le monde

La négociation menée autour des articles défini et indéfini va retenir notre attention.

Les nombreux chevauchements des tours de parole signalent ici une double construction du discours : co-construction lexicale (*mobilarité/modularité*) et co-construction autour du thème d'ouverture (portée des articles défini vs indéfini). L'article défini, tel qu'utilisé dans le thème d'ouverture, présuppose l'existence et l'unicité²⁵⁰ ; présupposés sur lesquels se fondent les apprenants (T323-T324). L'article indéfini, par ailleurs, à la différence de ce que nous avons constaté dans l'extrait précédent, n'a pas ici pour effet l'introduction dans un espace (celui de la simulation) d'un nouvel élément. Il participe en fait de la création d'un nouvel espace fictionnel, appuyée, de surcroît, par le recours au mode conditionnel et au datif éthique (T326). Un jeu/du jeu (au sens mécanique du terme) est repérable dans les valeurs de l'article défini

²⁵⁰ Une description sémantique pose, en effet, que « l'article défini sert à référer à une identité identifiable à partir du seul contenu descriptif du reste du GN. On peut se représenter l'opération sémantique qu'il réalise de la façon suivante : a) Le récepteur doit prendre en considération le signifié de l'ensemble formé par le nom et son expansion éventuelle ; b) puis, dans l'espace référentiel constitué par la situation du discours, le contexte ou le savoir qu'il partage avec l'émetteur, c) il doit effectuer la saisie (selon que l'article est singulier ou pluriel) du ou des référents qui sont les seuls à correspondre au signalement donné en a) » (Riegel, Pellat & Rioul, *id.* : 154).

Figure 19 : La/une voiture du futur : mise en abîme des espaces simulés

Espace M (réalité)

Espace M' (simulation)
a : la voiture (du futur)

Espace M'' (espace fictionnel)
w : une voiture (du futur)

7.4. Conclusion du chapitre 7

Comme nous l'avons vu, les apprenants de FLE se définissent des identités non professionnelles, proches de leurs identités d'élève et "dans la vie" ; les apprenants de FOS et de FmOS, en revanche, revendiquent majoritairement des rôles professionnels ; chaque public superposant ainsi différentes strates identitaires. Cette superposition est illustrée dans une méta-règle ritualisée de présentation d'identité, insérée dans un passage du tour de parole, mise au jour dans les différents contextes ; ce rituel langagier

est doté principalement de trois fonctions (présenter aux autres participants le rôle qu'occupe l'interactant dans la simulation, authentifier ce rôle par des termes d'adresse, effectuer une double transition).

Eu égard à ces différentes configurations mises en place par les publics impliqués, un continuum peut être schématiquement dégagé : à une extrémité, l'ancrage sur la scène didactique, exemplifié en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE ; à l'autre extrémité, la mise en place d'une scène simulée, fictionnelle, illustrée en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS ; entre ces deux pôles, une scène hybride, mise en place en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, empruntant à l'une et à l'autre certaines caractéristiques. Les modalités de ces identifications plurielles sur les scènes didactique et/ou simulée peuvent être synthétisées comme suit (voir tableau 86) :

Tableau 86 : Synthèse des modalités des identifications identitaires sur les scènes didactique et fictionnelle

Mise en scène intentionnelle / Modalités de la mise en scène	Scène didactique	Scène didactique + scène simulée	Scène simulée
Identité	• Dans la classe • Simulée non professionnelle	• Dans la classe • Simulée professionnelle	• Dans la classe • Simulée professionnelle
Expression de la subjectivité et accréditation procédurale de l'identité de l'Autre	“Infaillibilité personnelle” (“je”) “Tu” destinataire idéal (public d'apprenants) Construction de l'identité d'apprenant Processus d'attribution du pronom “on” socio-culturellement connotée	“Infaillibilité personnelle” (“je”) “Tu” destinataire idéal (public d'apprenants) Fabrication d'une identité fictionnelle (“tu” = image de fiction)	Echec de l'acte de référence (“je” = identité simulée non reconnue par l'interactant) Fabrication d'une identité fictionnelle (“tu” = image de fiction) Jeu sur la composante agonale (“je” et “on” = identités simulées)

Négociation “méta” du thème d’ouverture	Emploi de l’article indéfini → décalage entre réalité (à laquelle se réfère l’enseignant) et fiction (à laquelle se réfère l’apprenant)		Emploi de l’article défini : entrée sur la scène simulée Emploi de l’article indéfini : entrée sur une scène fictionnelle autre = jeu sur les articles défini et indéfini → mise en abîme des espaces simulés
Négociation identitaire et degré d’engagement dans un rôle	Construction de l’identité d’apprenant	SPA lexicale et SPA normative (menées par l’enseignant) → risque d’un blocage de la communication sur la situation prototypique initiale	• Implicatures conversationnelles particulières • Contrat de parole • Stratégies de communication • Compétence contextuelle → risque de menace à la face

Ainsi des éclairages théoriques complémentaires (outre l’apport décisif de la pragmatique, ceux de la sémiolinguistique et de la théorie des espaces mentaux) ont-ils mis en évidence les modalités de l’identification identitaire (de soi et de l’*autre*) et des négociations effectuées (sur les identités ainsi posées ; sur les termes mêmes du thème d’ouverture).

Ces mises en scène intentionnelles (d’un pôle de réalité didactique à un pôle fictionnel) réunissent et modèlent les conditions *a priori* de l’interaction (cf. 3.3.3.) : elles déterminent, en effet, la coordination des actions et l’orientation des décisions en fonction de la réaction des co-acteurs. C’est là que se trament réciprocity des perspectives (reconnaître qui est “je”, voire qui est “on”, et qui est “tu” pour ainsi anticiper les réactions du “je” énonciateur et du “tu” interprétant), réciprocity des motivations (s’accorder sur le thème et le but commun : présenter la/une voiture du

futur) et réciprocité des images (*i.e.* le travail cérémoniel de reconnaissance de l'*autre* par une co-construction identitaire au travers de stratégies de communication, voire de séduction, ou une déconstruction identitaire au travers de stratégies “agonales” et de menaces à la face). Contraintes du système (de nature linguistique) et contraintes rituelles pèsent dans l’élaboration d’un Contrat de parole construit interactivement.

Quel impact ces mises en scène émergentes vont-elles avoir sur le niveau intermédiaire de la structuration d’une interaction qui nous occupe dans cette troisième partie ? C’est à cette question complexe que vont répondre, sous différentes facettes, les chapitres qui suivent.

Chapitre 8. Organisation de l'action et contrôle cognitif – stratégies d'apprenants et stratégies d'enseignants

Le premier schéma de représentation d'état de choses qui a guidé notre découpage thématique est sans doute le plus “technique” : il s'agit de la description du “bloc moteur” de la voiture du futur (subsumant les éléments suivants : moteur, boîte de vitesse, consommation de la voiture – source d'énergie utilisée –, puissance et vitesse).

Ce thème mobilise certes les connaissances linguistiques, mais surtout les connaissances techniques déjà acquises par les apprenants. Ce qui va alors nous intéresser plus particulièrement dans ce chapitre 8 est de mettre au jour la gestion différenciée des obstacles (surgissant nécessairement du fait de connaissances techniques préalables lacunaires, par exemple en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE) et de comparer les différentes stratégies alors mises en place, tant par les apprenants que par les enseignants.

Outre l'impact de connaissances techniques déjà là (desquelles l'on peut augurer une partition entre contextes – contextes d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité ou non – entrevue au chapitre précédent), l'impact du contexte socioéconomique est prévisible. À un développement récent de l'industrie automobile et à celui encore plus récent de la voiture individuelle privée en Chine sont opposés le règne de l'automobile depuis plus d'un siècle et la banalisation d'un objet de consommation, en France. L'expérience du fait automobile des apprenants chinois et français est, de fait, sensiblement différente, d'où une autre partition prévisible entre contextes d'enseignement/apprentissage (en Chine/en France), se superposant à la partition précédemment évoquée. Quand ceux-là ne connaissent concrètement la voiture que pour avoir emprunté un taxi (de surcroît un luxe pour un étudiant chinois), ceux-ci ont majoritairement leur permis de conduire et leur propre voiture. Ces réalités et expériences du monde antinomiques conduisent à des représentations de la vitesse d'une voiture fort différentes : un second axe de recherche dans ce chapitre sera *ipso facto* d'examiner la co-construction interactive de ces représentations en contexte.

8.1. Stratégies d'apprenants

Quelles stratégies les apprenants, confrontés à des lacunes dans leurs connaissances techniques, vont-ils développer dans l'urgence, sous la contrainte née de la situation ? Croisant la typologie des stratégies développées dans le cadre de la communication exolingue/endolingue (*cf.* 2.2. et 2.3.) et celle proposée par Bange (*cf.* 3.2.2.3.), nous présenterons ces stratégies de résolution de problèmes “techniques” selon un continuum allant des stratégies moins favorables au déclenchement de l'étayage et au faible caractère novateur dans les activités cognitives (stratégies d'évitement) à celles très favorables au déclenchement de l'étayage (stratégies d'élargissement).

8.1.1. Stratégies d'évitement

Deux exemples de stratégies d'évitement, enregistrés dans les contextes d'enseignement/apprentissage du FOS et du FLE, seront analysés et mis en regard avec l'intention de souligner l'impact du contexte sur la gestion de l'interaction.

Partie technique dans l'invention de la voiture du futur, le moteur doit être présenté avec circonspection. Lorsqu'un problème d'intercompréhension se pose sur un tel sujet, une séquence analytique (voir 3.3.1.4.) peut être développée, comme dans l'exemple suivant [UPAW, section Automobile, 3^e année] :

T270. P2 : tu disais qu'elle avait un moteur de JET + mais alors:: la voiture qui est derrière> + si elle roule trop près:: + alors> + elle va brûler ?

T271. A12 : pardon ?

T272. P2 : la voiture qui est juste derrière> + qui roule derrière> *mime* + elle va brûler !

T273. A13 : à notre avis> + il n'y a pas de chauffeur !

T274. P2 : ah::> + il n'y a pas de chauffeur>

T275. A13 : oui oui oui

En mouvement initial (T270), l'enseignant relève un problème technique dans la description des apprenants : la question provocatrice qu'il pose établit une dépendance conditionnelle des tours suivants de parole. La demande de répétition des interactants (T271) signale leur incapacité à répondre (que cette incapacité résulte d'un problème de compréhension linguistique et/ou d'un problème technique). L'enseignant effectue alors une deuxième version du mouvement initial, en propose une reformulation (reformulation linguistique) et l'appuie d'une stratégie d'explication non verbale

(T272). La prise de position des apprenants représente enfin une activité satisfaisant à la dépendance conditionnelle (T273), ce que ratifient la répétition de l'enseignant (T274) et les signes d'acquiescement de l'interactant (T275).

Le lien entre dépendance conditionnelle et compréhension apparaît donc bien établi, suite au développement de cette séquence analytique. De manière interactive et émergente, un processus de négociation s'est engagé au terme duquel l'enseignant semble avoir accepté l'interprétation implicite de sa question faite par les interactants. La suite de l'interaction va cependant nous montrer qu'il n'en est rien : le malentendu devient dès lors reconnaissable.

Un cadre situationnel implicatif est bâti par l'enseignant, mettant en scène un "tu" destinataire idéal et fabriquant une image de fiction comme lieu d'identification du sujet à un autre que lui-même (T276 ; voir chapitre 7). Cette image n'est pas reprise par l'apprenant qui convoque, quant à lui, sur la scène un "il" impersonnel, le conducteur (T279) :

T276. P2 : et quand tu es dans une voiture:: + si ta voiture brûle :::+/{
T277. A13 : {cette
voiture est seulement pour s'amuser + pour :: + partir>bien sûr >
T278. P2 : c'est seulement pour S'AMUSER> + je ne comprends pas<
T279. A13 : pas pour TRAVAIL + mais ::: + parce que le conducteur pour
devoir très [pRydātal] conduire la voiture + il:::/ pas d'accident > peut-être il
développ[e]::: +++ la carrosserie de cette voiture est très confortable + la
chang/ la couleur de cette voiture est aussi changée selon votre sentiment

Un nouveau processus de négociation s'ouvre alors, au cours duquel l'apprenant va progressivement mettre en place une stratégie d'évitement : en T277, par le recours à la négation dite restrictive exprimée à l'aide de *seulement*²⁵¹ ; en T279, par une reformulation paraphrastique (*s'amuser* = pas pour travailler) et finalement par un changement thématique, signalé par (et/car précédé d') un allongement syllabique et d'une longue pause.

Un problème "technique", repéré dans une description de la voiture du futur, peut ainsi conduire les interactants à développer, dans un premier temps, une séquence analytique. La réussite interactive d'une telle séquence peut n'être qu'apparente : une erreur de compréhension de l'énoncé de l'enseignant par l'interactant est, dans un deuxième temps, soulignée ; les conditions de dépendance séquentielle n'étant pas

²⁵¹ Riegel, Pellat & Rioul (*id.* : 412-413) : « La négation exceptive (ou restrictive) n'est pas à proprement parler une négation [...]. Elle est restrictive en ce qu'elle exclut de son champ tout terme autre que celui qu'elle introduit ».

remplies, le malentendu devient reconnaissable et pousse finalement l'apprenant à adopter progressivement une stratégie d'évitement du message.

Lorsqu'un tel problème technique est soulevé en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, les conséquences sur la co-construction des discours sont sensiblement différentes [ELE, 4^e année] :

T35. Ax : j'ai une question<+ euh:: + quand vous avez dit tout à l'heure :: + euh::+ la voiture sera:: + euh::+ sera comme le papier + on peut la mettre dans la poche + mais :: dedans: il y a aussi des réfrigi /{

T36. Ax : {/euh / euh + des réf /

T37. A1 : { mais:: les au::tres choses::> / les autres choses::> / sont en PLAS+ TI + QUE aussi ! *Axs rires*

T38. Ax : et le moteur ?

T39. A1 : le moteur +++ >

T40. P3 : le moteur<

T41. A2 : le moteur<

T42. A1 : le moteur ++ euh :: + ça :: / ça sera :: ++ ça pourra aussi être en PLAStique> *Axs rires*

Face à une question soulevant un problème technique dans la présentation (T36), l'embarras de l'apprenant se traduit par des allongements vocaliques et des auto-interruptions (T37) ; il choisit de gérer ce moment de rupture de l'équilibre par une assurance marquée (accentuation et stratégie de ponctuation sur le terme-clé de la réponse). Les rires des interactants sont part intégrante de la dimension relationnelle de l'interaction : ils traduisent, sur un mode non verbal, la manière dont les acteurs reconnaissent ce travail de figuration opéré et co-construisent ainsi le rôle et la face de l'interactant (T37). Confronté à une autre question venant à nouveau rompre l'équilibre (T38-41), l'apprenant poursuit sur la même ligne stratégique (T42) : non sans avoir signalé son embarras, il choisit, par la répétition à l'identique de sa proposition, une stratégie de réduction formelle (évitant ainsi les savoirs incertains ou difficiles d'accès). Ce travail de figuration par recours à une stratégie de réduction formelle est appuyé, de nouveau, par les rires des interactants.

En contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, l'atteinte à la face potentielle n'est donc pas à " hauts risques", dans la mesure où l'aspect rationnel (la stratégie de réduction formelle) et l'aspect relationnel (illustré par la présence des rires) du travail de figuration concernent des compétences techniques que les apprenants ne sont pas supposés détenir, à la différence du cas précédemment analysé en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, où la séquence analytique n'avait été qu'un

premier pas vers l'intercompréhension avant l'abandon de ce but "technique" de la communication.

Les stratégies compensatoires, généralement mobilisées lorsque l'Interlangue de l'apprenant est en partie fossilisée, constituent un autre type de stratégies, plus novatrices, dont nous allons désormais étudier certaines occurrences.

8.1.2. Stratégies compensatoires et fossilisation

Attestées dans une configuration exolingue/bilingue de la communication, les stratégies compensatoires permettent, par exemple, de lever certains obstacles communicatifs (cf. 2.2.3.) [UPAW, section Automobile, 3^e année] :

T216. A8 : dans la voiture + il y a DEUX systèmes de conduire + accélérateur **and** freinage + il peut marcher / marcher/ pas besoin +mmh ::: + de changer le levier de vitesse <++ le DEUxième il est un système d'opération à la main> donc euh :: ++ donc + la conducteur peut s'amuser en :: / en condui[zmã] ++ bien sûr + dans la voiture il y a aussi du TV + du + du radio-cassette + CD + karaoké > etc.

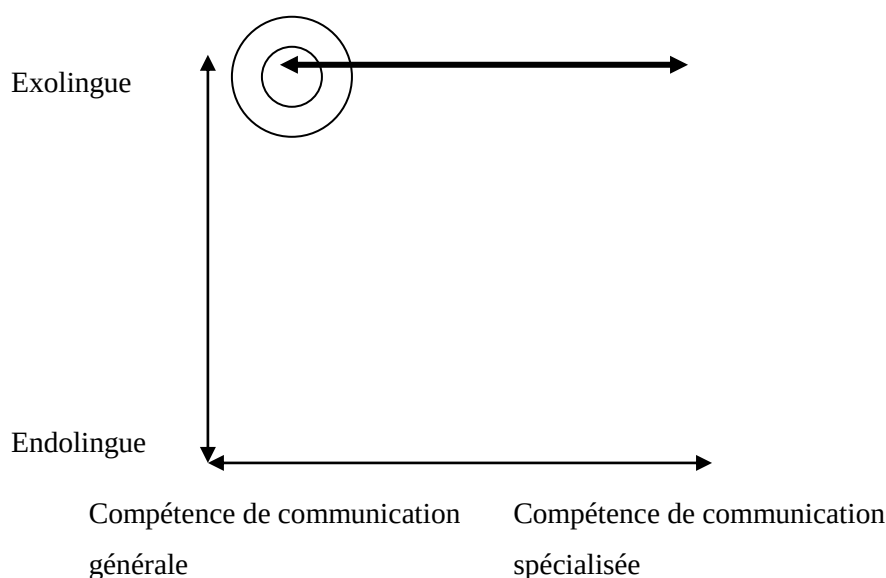
T217. A7 : KARAOKE > rires

Dans les productions de cet apprenant, le recours à différentes stratégies de communication cohabitent avec une bonne maîtrise du vocabulaire technique (« accélérateur », « freinage », « levier de vitesse »). Les stratégies de communication employées sont, en effet, plurielles. Une stratégie compensatoire interlinguale est par exemple à l'œuvre dans l'emploi, de manière potentiellement consciente, d'un articulatoire d'une autre langue ("*and*"; l'anglais étant la première langue étrangère apprise par ces apprenants, voir 5.1.6.11.). Les termes de description de la voiture sont proposés par recours à une stratégie d'approximation ("systèmes de conduire", "*condui[zmã]*" ; voir 1.4.2.1.). Les nombreuses réparations auto-déclenchées enfin devancent les marques de l'incompréhension et permettent de maintenir une certaine continuité thématique. Ce que reprennent les interactants de ce tour de parole est la mention d'un équipement très prisé par les Chinois (T217) : cette mention, soulignée par les rires, marque la connivence entre apprenants et laisse augurer de la réussite globale du message.

On peut estimer, avec Barthomeuf (1991 ; voir 2.3.2.2.2.), que les phénomènes de correction auto-initiée et complétée représentent, en cas de réussite, un processus autonome de développement de l'Interlangue. Un recours concomitant aux stratégies de

communication nous amène, dans le cas présent, à nuancer ce propos et à y voir des indices de fossilisation d'Interlangue. Les productions de cet apprenant pourraient alors être ainsi caractérisées : elles comportent des traces de fossilisation dans la compétence de communication ; les stratégies de communication exolingue mobilisées en amont de la communication (stratégies d'approximation, de réparations auto-déclenchées et stratégie compensatoire interlinguale) permettent en revanche d'assurer l'intercompréhension, d'autant que le message est articulé autour d'un vocabulaire automobile maîtrisé (voir figure 20).

Figure 20 : Compétence de communication fossilisée, stratégies de communication et message technique (FOS)

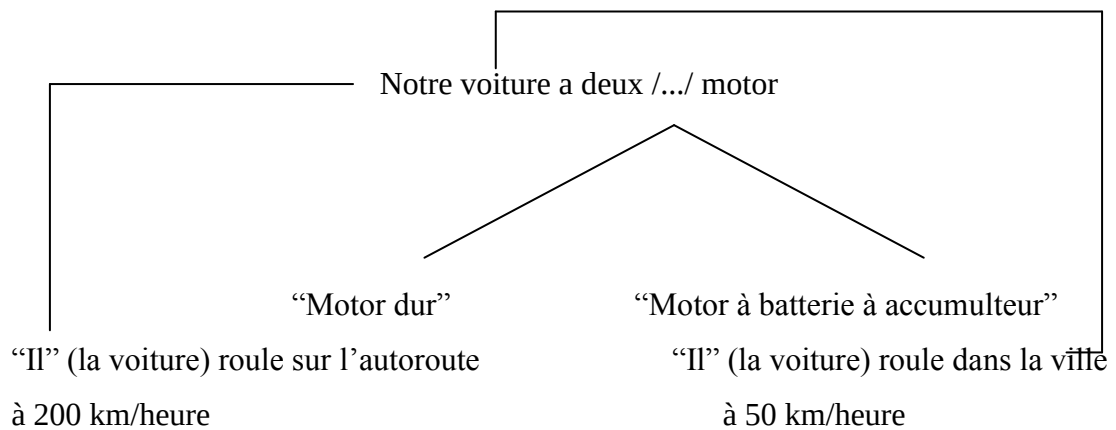


L'équilibre entre Interlangue fossilisée et stratégie(s) compensatoire(s) n'est cependant pas toujours atteint [UPAW, section Commerce International, 4^e année] :

T21. A4 : notre voiture a deux richesses de **motor** : le **motor** dur travaille quand il roule dans l'autoroute + le **motor::** a quatre pots d'échappement + dans une ville et l'image électronique intégrale + il roule à 200 kilomètres + lorsque le **motor** est le batterie accumulateur + sa mode convient à utilisation: à ville::/ peut éviter la circulation + il roule dans 50 kilomètres dans la ville :: ça suffit

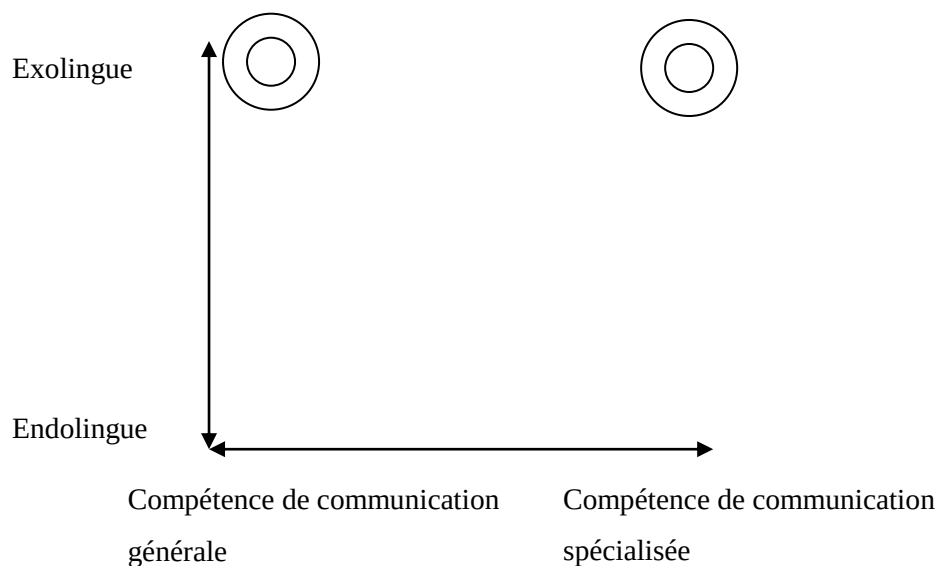
Des problèmes de cohérence référentielle brouillent, de plus, le sens, l'une des conditions de bonne formation d'un discours liée à l'existence d'une permanence thématique n'étant ici pas respectée (voir Moeschler & Reboul, *id.* : 460). Les relations anaphoriques peuvent être reconstruites de la manière suivante (voir figure 21) :

Figure 21 : Représentation des relations anaphoriques



À la différence de l’analyse menée précédemment où l’apprenant parvenait à une réussite de la communication grâce à un vocabulaire technique maîtrisé et à un fort recours à diverses stratégies, l’Interlangue de cet apprenant semble globalement fossilisée, ce qui rend incertaine la réussite de la communication, générale et spécialisée (figure 22) :

Figure 22 : Compétences de communication générale et/ ou spécialisée fossilisées



Un autre type de processus sur lequel nous souhaiterions maintenant nous attarder est celui de bifocalisation (voir 2.2.2.1.) : la bifocalisation ne pourrait-elle pas, sous certaines conditions, devenir stratégie de communication ?

8.1.3. La bifocalisation, stratégie de communication à part entière ?

Dans l'extrait suivant [UPAW, section Automobile, 3^e année], le premier tour de parole est celui de l'enseignant soulevant un problème technique lié à l'utilisation de l'énergie solaire comme mode de propulsion de la voiture :

- T167. P2 : l'énergie solaire ++ et quand il pleut ?
T168. A7 : quand il pleut> on utilise :: / on peut préférer une BA+TTE+RIE
rises une petite ba+tte+rie
T169. Ax : est-ce qu'une batterie ça suffit:: ++/{
T170. A7 : {batterie
T171. Ax : {est-ce qu'une batterie peut
suffire à :: ++
T172. A7 : suffire ? bien sûr> + quand le / l'énergie de la batterie est finie + on
peut remplir
T173. Ax : comment ? A7 écrit "*baterie*" au tableau
T174. P2 : baTTErie A7 rectifie "*batterie*" OK + et puis ? carrosserie en
plastique + batterie +

La stratégie adoptée par l'apprenant consiste en une focalisation sur le terme "batterie" ; aussi mobilise-t-il stratégie de ponctuation (+ accentuation ; T168), interruption de l'interactant et chevauchement des tours de parole (T170), recours à un autre médium (le tableau noir ; T173) et hétéro-correction orthographique (T174) – par la correction orthographique qu'il effectue, l'enseignant conforte d'ailleurs cette stratégie (d'évitement) par bifocalisation, menée par A7.

L'interactant Ax poursuit cependant sa demande de correction et propose un nouveau cas de figure :

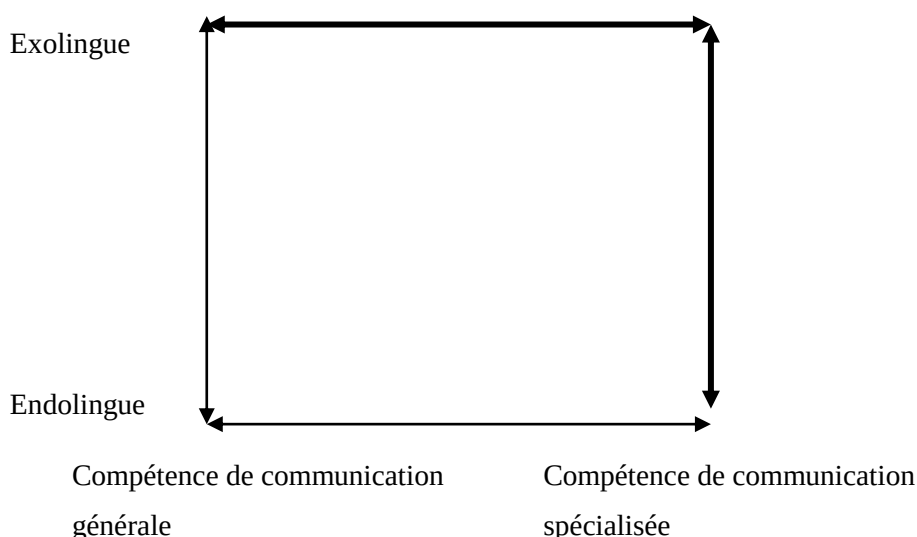
- T175. Ax : et s'il y a un mois de :: ++ pluie ? qu'est-ce qu'il faut faire ++ avec
cette voiture ?
T176. A7 : un mois ?
T177. Ax : s'il pleut un mois<
T178. A7 : oh ::> ++ s'il pleut un mois ::++ c'est possible > + mais :: on peut
changer la batterie> peut-être qu'on re / remplit / remplit *geste d'arrière en
avant* on se remplit ++ A8 rejoint A9 et discutent
T179. P2 : NON> + il existe maintenant des voitures E+LEC+TRI+QUES qui
ne marchent qu'AVEC des batteries> et pour remplir les batteries> + on utilise
le courant + tout simplement >
T180. A7 : donc le moteur qui utilise l'essence n'existe pas> dans la voiture
T181. P2 : n'existera PLUS
T182. A7 : n'existera plus dans la voiture

L'apprenant A7 développe une stratégie déjà observable précédemment (T170 et T172) : il effectue, tout d'abord, une répétition simple systématique des énoncés de l'interactant, sans apporter de solution nouvelle au problème posé. L'interactant, par ces

questionnements successifs (T169, T171, T173, T175, T177), en vient à menacer la face conversationnelle négative de l'apprenant A7 en dénigrant implicitement son rôle d'expert. L'enseignant intervient dans ces processus de figuration, cette gestion cognitive de l'altérité particulière, en proposant une explication technique (stratégie de ponctuation + accentuation ; T179). L'apprenant A7 ne valide pas cette proposition et amorce un mouvement conclusif (« donc ») qui annule cette séquence et reprend la première proposition émise (T165. A7 : l'essence ne sera plus utilisée dans la voiture + on utilisera d'autre énergie ou l'énergie solaire).

La proposition d'une voiture du futur fonctionnant grâce à l'énergie solaire a donc été l'objet de plusieurs hétéro-corrections, venant d'autres apprenants et de l'enseignant ; d'abord auto-complétée mais de façon insuffisante au gré des interactants, cette correction est ensuite effectuée par l'enseignant. L'apprenant, pour sauver sa face conversationnelle négative, renonce à sa proposition d'énergie solaire et reformule un énoncé consensuel. La clôture de cette séquence s'effectue ainsi sur une bifocalisation, spécifique en classes de FOS, dans la mesure où le contenu "technique" est prédominant sans que la focalisation sur la forme perde réellement de son importance (voir 2.2.5.). Un double déplacement a ainsi été opéré : sur l'axe compétence de communication générale/spécialisée (bifocalisation) et sur l'axe exolingue/endolingue (voir figure 23) :

Figure 23 : Face conversationnelle négative, bifocalisation et co-construction des compétences de communication spécialisée (FOS)



En contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, la bifocalisation peut ainsi fonctionner comme stratégie de communication (stratégie d'évitement du message) et être le lieu de processus de figuration. Elle représente une stratégie favorable au

déclenchement de l'étayage, à l'instar des stratégies d'auto-reformulation, de formulation approximative et de dénomination générale qui vont dorénavant nous occuper.

8.1.4. Stratégies d'auto-reformulation, formulation approximative et dénomination générale

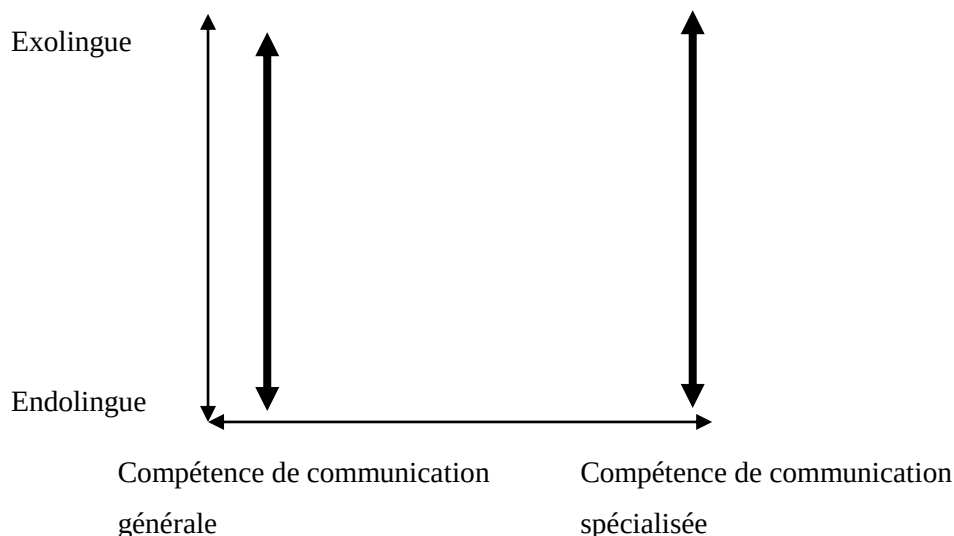
Stratégies d'auto-reformulation et de formulation approximative/dénomination générale attestent, sous certaines conditions, d'un processus autonome de développement de l'Interlangue des apprenants. Il en va ainsi dans les productions de cette apprenante [UPAW, section Interprétariat/Traduction, 3^e année] :

T33. A15 : en ce qui concerne de l'énergie + ce n'est plus de l'essence mais celui le plus développé d'aujourd'hui le so :: / l'énergie solaire / vous voyez sur le toit ce truc-là + il peut transformer les rayons solaires en énergie et peut les conserver / euh :: non les réserver

Les réparations auto-déclenchées (auto-interruptions avec reprises-modifications) semblent indiquer une volonté de l'apprenant de conformer son expression aux normes « techniques ». L'autre auto-correction s'apparente à une recherche lexicale et à une exigence de précision : le locuteur propose le verbe « conserver », verbalise le mouvement d'auto-correction («/ euh non ») et propose un nouveau terme « réserver ». Ces deux exemples nous permettent d'inférer un processus autonome de développement des compétences de communication spécialisée : la présence de réparations auto-déclenchées – stratégie préventive en amont de la communication – vise à faciliter l'intercompréhension et atteste d'un contrôle possible de l'apprenant sur ses productions.

L'emploi de la formulation approximative « ce truc-là » semble, cependant, révéler un obstacle lexical de communication spécialisée à surmonter. Le recours à ces deux stratégies préventives, réparations auto-déclenchées et formulation approximative, permet ainsi à l'apprenante de surmonter les lacunes de sa compétence de communication spécialisée. Par cette construction autonome des compétences de communication et de communication spécialisée (qui s'explique en partie par la formation qu'a reçue cette apprenante de section Interprétariat/Traduction) s'amorce des mouvements sur l'axe exolingue/endolingue (voir figure 24).

Figure 24 : Mouvement autonome de construction des compétences de communication spécialisée (FLE)



Stratégie d’auto-reformulation et formulation approximative sont également attestées en contexte d’enseignement/apprentissage du FmOS.

Le premier tour de parole de l’apprenant A8 laisse attendre une structure rigoureuse de l’exposé, ce que confirme un tour de parole ultérieur [Mécavenir] :

T306. A8 : alors + déjà + la première chose qui / euh:: + ce qui nous intéressait + c’était de savoir / euh + le mode de / de propulsion + en fait > savoir + euh:: le carburant + si c’était un carburant écologique \

T356. A8 : alors A8 consulte ses notes se / secundo + moi je voudrais revenir aussi sur / euh / la puissance de la voiture et le plaisir qu'elle peut apporter

Une hiérarchisation des arguments préparés est perceptible (“la première chose”, T306 ; “secundo”, T356). Cette recherche de structure de l’exposé peut correspondre à une recherche de précision, voire d’expression normée (nombreuses auto-interruptions suivies de reprises-modifications). On retrouve un processus identique dans le tour de parole suivant [Mécavenir] :

T47. A4 : sur cette manip' + sur cet appareil \

Enfin, l’emploi de la dénomination générale « un truc », en situation de communication endolingue²⁵², semble relever d’un obstacle technique (de connaissances techniques et de leur dénomination) [Mécavenir] :

²⁵² Se posant la question de la nécessité de l’enseignement du vocabulaire technique, Dupret (1995 : 91) conclut que « la présence d’un vocabulaire technique dans une profession permet de supprimer la pauvreté des termes éponge (*truc, machin, bidule*, etc.) ».

T380. Ax : \ on n'est pas en 98 + on se situe beaucoup plus loin + donc + forcément + le moteur + il y aura de nouveaux trucs

Ainsi stratégies d'auto-reformulation (avec reprise-modification du thème) et formulation approximative/dénomination générale peuvent être dotées de valeurs différentes : en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, elles attestent d'un processus autonome de développement de l'Interlangue des apprenants ; en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, elles révèlent la volonté de se conformer à un modèle normé intériorisé et/ou sont le reflet d'une certaine pauvreté de termes éponges employés en lieu et place des termes techniques attendus.

Un autre type de stratégies de communication mobilisé par les apprenants, stratégie offensive cette fois, amène un renversement de l'asymétrie initiale.

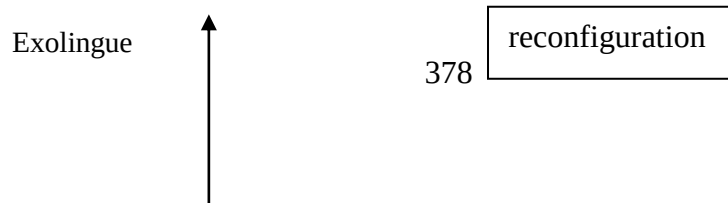
8.1.5. Stratégie de négociation de l'expertise et renversement de l'asymétrie initiale

En contexte d'enseignement/apprentissage du FLE [ELE, 5^e année], une remise en cause de la situation prototypique a pu être observée. Tout commence par une demande de confirmation de l'enseignant :

T19. P3 : moi>+ j'ai une question> + tu as dit ::: + elle va fonctionner avec de l'hydrogène /
T20. A1 : oui>
T21. P3 : l'hydrogène + ça coûte cher \{
T22. A1 : { NON> + c'est bon marché
T23. P3 : ah bon
T24. A1 : ça vient / ça vient de H2 / H2O

Le mouvement de correction est refusé par l'apprenant (T22), ce qui se traduit par un chevauchement du tour de parole et par l'emploi du mot-phrasé "non" (+accentuation), qui exprime à lui seul la négation. Le statut d'expert de l'enseignant en matière technique est ici mis en question, ce que lui-même ratifie (T23) ; l'apprenant conforte alors sa position d'expert par une explication "scientifique" (T24). Ce renversement de l'asymétrie (le natif n'est pas expert / le non-natif est expert) entraîne une redéfinition (ponctuelle) de la situation prototypique de communication ; elle peut être caractérisée comme exolingue, mais selon d'autres modalités (voir figure 25) :

Figure 25 : Redéfinition d'une situation de communication prototypique (FLE)



Ainsi une stratégie de négociation de l'expertise de l'enseignant, menée par un apprenant, peut-elle conduire, en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, à une redéfinition ponctuelle de la situation asymétrique initiale : l'expertise de l'enseignant est réfutée au profit de celle de l'apprenant.

Un autre type de stratégie "offensive" est la stratégie argumentative.

8.1.6. Stratégie argumentative

La stratégie argumentative est une stratégie particulière, développée autour d'un « enjeu de légitimation » (selon Charaudeau, 1998) et fondée sur une prise de position personnelle. Ce type de stratégie a été particulièrement mobilisé en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, lorsque les représentations de la vitesse ont affleuré à la surface des interactions. Une première représentation est exprimée, au début de la simulation, par un apprenant à l'identité d'ingénieur, et fera l'objet de confrontations au cours d'une longue interaction se prolongeant sur les deux tiers de l'événement de communication. Deux apprenants seront principalement engagés dans cette confrontation : A3 qui soutient la nécessité de régulateur de vitesse et A2 qui tente de le convaincre de la nécessité d'une prise de conscience préalable du conducteur.

Nous serons donc plus particulièrement sensible, lors de l'analyse, à l'organisation particulière *a priori* argumentative du discours des apprenants et à son inscription dans les mécanismes de la communication exolingue/endolingue. Avant d'entrer dans le détail de ces stratégies argumentatives, nous en avons, pour plus de clarté, dégagé la trame globale.

8.1.6.1. Mise au jour d'une trame argumentative

Une trame argumentative peut être mise au jour pour retracer l'évolution des interactions. Nous appellerons « partie A » la partie des apprenants adhérant à l'argument initial et « partie B » la partie des apprenants adhérant à la contre-argumentation.

À l'argument initial posant la nécessité de régulateur de vitesse (8.1.6.2.) est venue s'opposer une contre-argumentation fondée sur l'idée qu'une prise de conscience préalable du conducteur était indispensable et suffisante. Cette contre-argumentation a été doublée d'une composante agonale que l'apprenant a conférée à son rôle (8.1.6.3.). Un troisième apprenant est intervenu, a proposé une argumentation efficace et a substitué, ce faisant, à la composante agonale une composante mimétique (8.1.6.4.).

L'argument initial a alors été étayé par une revendication de la position d'expert de la partie A et par un recours à un argument d'autorité, ce qui a donné lieu à un affrontement argumentatif (8.1.6.5.). La partie A s'est alors appuyée sur deux anecdotes : la première conférant à l'expérience personnelle une valeur de légitimation, la seconde, verbalisation d'un traumatisme, risquant de faire basculer la simulation dans le psychodrame (8.1.6.6.). Cela a été évité lors d'une séquence latérale exemplifiant l'achèvement conversationnel d'un énoncé inachevé, menaçant la face d'un apprenant et suscitant les rires – en l'occurrence échappatoire au psychodrame (8.1.6.7.).

Nous observerons enfin comment un compromis a été trouvé, chaque interactant reprenant et intégrant dans son discours les dires de l'autre (8.1.6.8.), avant de dégager les caractéristiques de la stratégie argumentative mise en place (8.1.6.9.).

En nous appuyant sur cette trame, nous allons recenser les marques linguistiques constitutives de la mise en place d'une stratégie argumentative par les apprenants en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS.

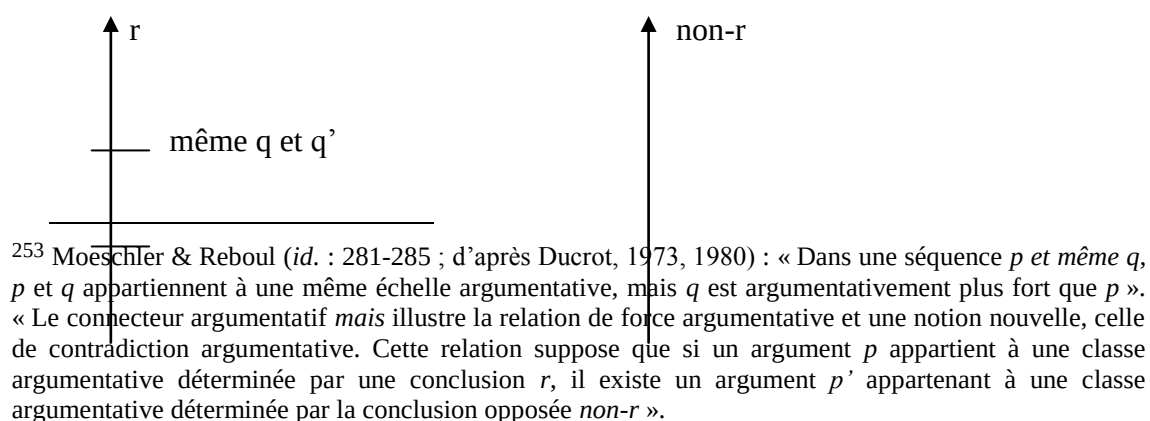
8.1.6.2. Argument initial et mise en scène argumentative

Intervenant au début de la simulation, la proposition d'un régulateur de vitesse est effectuée par un apprenant ayant endossé le rôle d'"ingénieur" dans la simulation [Mécavenir] :

T39. A3 : /.../ euh:: + j'avais pensé aussi:: :+ bon + ça c'est :: / c'est beaucoup plus + sécurité + des régulateurs de vitesse sur lesquels on pourrait pas avoir en fait de :: / de contrôle qui seraient placés près des zones très sensibles + comme des écoles ou des choses comme ça + qui limiteraient de lui même la voiture sans que nous + on puisse le contrôler +++ mais ça serait pas en activité tout le temps> + seulement au moment des :: + enfin ::: + aux heures de :/ de pointe + parce que c'est vrai que passer devant une école à 160> à quatre heures du matin> + c'est pas très dangereux< + mais c'est vrai qu'à quatre heures et demi de l'après-midi> + bon : + bah ::: + même si on est en danger et même si on a quelque chose de très pressé à faire :: il y a des choses à pas se permettre ++/.../

Deux idées principales sont ici développées de manière entrecroisée : l'idée d'un régulateur de vitesse indépendant du contrôle des conducteurs et celle d'une mise en fonction nécessaire de ces régulateurs, sous certaines conditions, près des écoles. Une "mise en scène" argumentative est assurée par différents connecteurs, notamment *même* (« même si on est en danger et même si on a quelque chose à faire »), indiquant une relation de force argumentative entre arguments, et *mais* (« mais c'est vrai ») illustrant non seulement la relation de force argumentative mais également celle de contradiction argumentative²⁵³. L'emploi de ces deux connecteurs argumentatifs est enchâssé, comme le souligne la figure 26 :

Figure 26 : Connecteurs argumentatifs "mais" et "même"



p

p'

MÊME

MAIS

r = les régulateurs de vitesse sont nécessaires

non-r = les régulateurs de vitesse ne sont pas nécessaires

p = mise en fonction aux heures de pointe

p' = pas de mise en fonction la nuit

q = si on est en danger

q' = si on a quelque chose de pressé à faire

Ce tour de parole présente ainsi l'argument initial en le mettant en scène par un recours à différents connecteurs (plus particulièrement *mais* et *même*) ; il va donner lieu à une contre-argumentation, conduite sur le mode agonale, élaborée au cours de la simulation.

8.1.6.3. Contre-argumentation et mise en place d'une dimension agonale

Plusieurs représentations de la vitesse d'une voiture vont être exprimées et modifiées dans l'interaction. En réaction à cette idée d'un régulateur de vitesse hors du contrôle du conducteur, l'apprenant A2 oppose celle d'une prise de conscience :

T228. A2 : bah :: + justement> +++ à mon avis : + non>+ à mon avis : + c'est le conducteur ++ tant que le conducteur n'aura pas pris conscience qu'à un moment il faut lever le pied + il faut faire attention + il faut regarder à droite + à gauche + devant + derrière + dans l'angle mort A2 *mime ces actions* + il y aura toujours autant d'accidents + vous pourrez faire des \ {

T229.

{ Axs : *protestations*

Le mouvement de contre-argumentation de l'interactant s'ouvre par une pause d'hésitation vocalisée (*bah*), suivi d'un adverbe de commentaire phrastique (*justement*), détaché par une pause et une rupture intonative qui soulignent sa fonction de commentaire parenthétique antéposé et d'un mot-phrase exprimant à lui seul la négation du tour de parole précédent (Riegel, Pellat & Rioul, *id.* : 379 ; 415). Ce mouvement est renforcé par un recours à la composante agonale : le locuteur présente son rôle (*à mon avis*) opposé à celui des ingénieurs, auxquels il fait référence par le pronom pluriel de

deuxième personne ; il illustre, de surcroît, ses arguments de manière théâtrale, en mimant le comportement idéal d'un conducteur. Cette mise en place d'une contre-argumentation, doublée d'une composante agonale, est perçue par les autres interactants qui l'interrompent par des protestations.

8.1.6.4. Un exemple d'argumentation efficace

Le thème de la vitesse et de sa régulation réapparaît, dans les tours de parole suivants, dans les productions de ce même locuteur et d'un interactant, *designer* dans la simulation [Mécavenir] :

T256. A2 : il y a toujours un :: / un MEC> / il y a toujours un mec qui :: / qu'est devant >+ qui freine> + on dit que la vitesse tue :: + MOI>+ je suis pas d'accord> + c'est le mec qui freine devant> + un :: / une route où tout le monde doit rouler à 130 + si tout le monde roule à 130 + il devrait pas y avoir de problèmes> + il y a des problèmes + s'il y en a qui roulent à 80> + d'autres à 60> + d'autres à 160> *mime avec les mains*

T257. A5 : oui> + mais moi :: + je roule à 130 et il y a le mec qui roule à 180 + qui me rentre dedans + moi :: + je suis pas content> + moi j'étais conscient> + moi j'étais conscient>

T258. A2 : mais j'ai jamais dit \{

T259. Ax : { \ bah:: + ouais> + t'as plus de bagnole ! *rires*

T260. A2 : { \ j'ai JA+MAIS DIT > qui fallait être hors-la-loi> j'ai JA+MAIS DIT > j'ai jamais dit qui fallait être HORS+LA+LOI> /.../

T262. A2 : oubliez tout ce que j'ai dit !

T263. A5 : non>+ non> + mais tu dis ça :: + t'as des idées> + tu les gardes> + t'as raison> + t'as le droit> + moi :: + personnellement + j'ai pas :: / je conduis pas + donc ce que je dis :: + ça peut être vu comme un peu rêveur> *geste rond des mains* + et tout ça :: + mais : + euh : + je veux dire qu'une personne qui conduit / il peut / il peut être dégoûté >+ dans le genre::> les régulateurs et tout ça :: + mais on n'a pas dit qu'il n'y avait que cette voiture-là> + ça peut être que des options> + on peut avoir quoi > la voiture> et on peut admettre que ceux qui sont à côté> + ils peuvent continuer à rouler tranquillement> + il y en a certains / il y a un public qui sera intéressé par ce genre de voitures>

Deux stratégies argumentatives sont mises en place par ces apprenants ; nous souhaiterions montrer, dans ce qui va suivre, que des degrés d'« efficacité » peuvent être décelés dans la manière de se donner une représentation adéquate de l'*autre* et dans les qualités (linguistique et stratégique) mobilisées. Nous nous inspirerons, dans cette présentation, de ce que Arditty (1998 : 174) qualifie d' « argumentation efficace » :

« L'argumentation efficace suppose la capacité à se donner une représentation adéquate de l'autre, à anticiper ses objections et ses réticences, à imaginer quelles normes il ne peut que partager. Elle exige évidemment un minimum de moyens linguistiques, mais aussi et surtout des qualités d'interactant. Cela se manifeste notamment à travers les marques d'implication dans le discours, les procédés d'insistance et de prise à témoin, la reprise et l'appui sur les paroles de l'autre. Être capable aussi bien d'affirmer sa position que d'écouter le partenaire suppose un minimum d'assurance et de motivation ».

L'art et la manière de se donner une représentation adéquate de l'autre ne sont pas maîtrisées à égale mesure par les deux interactants. L'apprenant A2 ne parvient que partiellement à anticiper les objections : s'il fait référence à la *doxa*, c'est pour s'y opposer (à un "on" utilisé avec sa valeur de base s'oppose un "je" – producteur de parole = énonciateur – et sa forme disjointe en position détachée par dislocation). Il n'a, en revanche, pas anticipé l'objection émise par l'interactant (mettant en scène un "je" énonciateur fictionnel, comme nous le verrons plus loin) : l'interlocuteur A5 a réagi en fonction de sa compréhension de l'énoncé (T256) ; selon A2, il y a eu malentendu. Les conditions de dépendance séquentielle n'étant pas remplies, il engage, pour corriger cette interprétation implicite, un processus de négociation (T258), qui est cependant interrompu par un aparté comique formulé en style vernaculaire, suscitant les rires (T259). Le fonctionnement de cet effet de comique peut être décomposé de la manière suivante : interruption du tour de parole précédent et ouverture du tour de parole sur une pause d'hésitation vocalisée (*bah*), reprise globale du contenu propositionnel antérieur par un mot-phrase en style vernaculaire (*ouais*) et énoncé relevant du registre ludique car s'inscrivant dans la continuité de la mise en scène fictionnelle de A5 et jouant sur ce "tu" fictionnel, rires. L'interactant a alors recours à des procédés d'insistance (répétition à l'identique, stratégie de ponctuation + accentuation) pour lever le malentendu et finit par y renoncer explicitement (T262).

À la différence de cette anticipation partielle des objections des interactants qui se solde par un abandon des buts de la communication, la stratégie argumentative adoptée par A5 est plus efficace.

Il se donne tout d'abord une représentation adéquate de l'autre en anticipant les objections des interactants sur leurs dires : le pronom démonstratif *ça* (*ça peut être vu comme un peu rêveur* renforcé par le recours au mime et la dénomination médiate *et tout ça*) sert, en effet, ici tant à « désigner déictiquement des référents non catégorisés » qu'à « décatégoriser péjorativement un référent en lui refusant sa dénomination

usuelle » (Riegel, Pellat & Rioul, *id.* : 206). Cet acteur de la communication affiche, de surcroît, sa capacité à s'appropriier et à légitimer, ce faisant, les normes que partage l'interactant. Il reprend ainsi dans son discours l'exemple mis en scène par l'interactant avec une référence également en style vernaculaire à son protagoniste (*un/le mec*) et multiplie les marques de reconnaissance du dire de l'*autre* au début de sa prise de parole (T263), après que l'interactant a abandonné les buts de la communication.

Ses qualités d'interactant sont également décelables. Lorsque l'on observe les marques de son implication dans le discours, l'on peut repérer une imbrication des positionnements du "je" (exemplifiant ainsi ce que nous avons avancé en 7.1.2.1.) : le locuteur joue ici de l'infailibilité personnelle, caractéristique de la première personne, à des fins stratégiques. Dans un premier tour de parole (T257), il se fabrique une image de fiction, lieu de projection de l'imaginaire du sujet et met ainsi en scène un "je" fictionnel ("je roule à 130"). Dans un tour de parole suivant (T263), c'est le "je" producteur de parole qui intervient et met au jour le côté fictionnel du "je" énonciateur précédent ("personnellement [...] je conduis pas").

Outre ces marques d'implication dans le discours à différents niveaux, la reprise et l'appui sur les dires de l'*autre* peuvent être observés. L'expression "dans le genre", suivie d'un allongement vocalique et d'un décrochement intonatif, assure une démarcation par rapport au contexte où elle est insérée ; avec le recours au pronom *on* (*je + vous*), l'interactant reprend en les nuancant ces dires et confère à son discours une composante mimétique.

Ces deux exemples de stratégies nous ont ainsi permis d'illustrer les composantes d'une stratégie argumentative efficace, suivant en cela à la description de Arditty : anticipation des objections avec recours au pronom *ça* ; reconnaissance et légitimation des normes partagées par l'interactant, notamment la norme linguistique avec l'emploi d'un registre vernaculaire ; marques d'implications dans le discours, avec un jeu sur l'infailibilité personnelle à des fins stratégiques, et enfin, reprise et appui sur la parole de l'*autre* avec l'utilisation du pronom *on*.

C'est ce même pronom qui, doté d'une autre valeur, permet à un interactant d'asseoir sa position d'expert et d'avancer un argument d'autorité.

8.1.6.5. Position d'expert, recours à un argument d'autorité et affrontement argumentatif

L'«ingénieur» A3 reprend alors la parole et défend sa proposition initiale par référence à une évolution prévisible de la vitesse d'une voiture du futur [Mécavenir] :

T264. A3 : d'ici trois ans>+ si on laisse faire la technologie> + les voitures :: + elles vont aller à 370> + elles iront de 0 à 100 en trois secondes>+ on pourra gérer ça< + on est obligé de mettre des choses EN PLUS qui font que tu pourras pas avoir un contrôle TOTAL sur la voiture> + il y a des moments où tu pourras :: / il y a des moments où tu pourras pas>+ je suis désolé + c'est vrai que dans cinquante ans + les voitures + elles seront tellement performantes que tu pourras aller à / à 400 + mais je suis désolé + à 400 + l'œil humain et le comportement humain font que tu pourras pas avoir un contrôle sur ta voiture

Le locuteur se pose en expert automobile, à même d'anticiper l'évolution de la vitesse dans trois et cinquante ans : le pronom *on* (*on pourra gérer ça* , *on est obligé de mettre des choses EN PLUS*) renvoie à un ensemble de personnes d'extension variable, à une communauté d'experts, qui inclut le «je» énonciateur (le «je» producteur de parole est celui des commentaires métadiscursifs proférés à deux reprises *je suis désolé*, permettant d'introduire un nouvel élément pour la première occurrence et de parer une contre-argumentation pour la seconde). Ce «je» expert s'adresse ici à un «tu» destinataire idéal, projeté sur une scène fictionnelle (voir 7.2.2.). Par cet argument d'autorité, A3 contraint A2 à adhérer à son argumentation, selon un mécanisme décrit par Moirand (1990 : 146) : « le locuteur va donc légitimer son droit d'intervention par son expérience, son statut ou par le recours aux dires des autres ou à des enquêtes, des chiffres ou des statistiques ».

Statut d'expert et argument d'autorité vont être mis en question dans les tours de parole suivants :

T269. Ax : \ c'est pas possible avec l'œil humain + celui qui va traverser + c'est un homme> + pas un robot> + donc il va se faire écraser + bon ::+ ben :: \{
T270. A3 : { \ si
c'est à 400>+ à mon avis> + il verra pas \{
T271. A6 : \{ mais ça t'en sais rien !
T272. Ax : {mais y a le côté de la route + sur le côté
T273. A6 : { mais ça + t'en sais rien
T274. Ax : {mais quand y a un accident + t'es content
que ça y est sur ta voiture + aussi + moi + j'ai eu un gros accident de voiture y a trois semaines + j'étais content qu'y avait tout ça + hein

La place et le rôle de *mais* au début de quatre tours de parole qui se chevauchent sont part intégrante d'une stratégie argumentative ; ainsi, selon les observations de Cadiot

(1979 : 97), ce connecteur représente non seulement : « une prise de position par rapport au contenu du discours précédent », mais également un « moyen de s’emparer de la parole ; c’est la mise en œuvre d’un affrontement réel sur ce point. [...] Et c’est le *mais* qui sert à installer le dire, de façon privilégiée ».

À l’issue de cet affrontement argumentatif, c’est effectivement un interactant qui installe son anecdote de manière privilégiée et, partant, une dépendance conditionnelle sur les tours de parole suivants.

8.1.6.6. De l’anecdote au psychodrame

L’interactant Ax déplace en effet le cadre de référence et utilise l’anecdote personnelle comme argument (T274). Sa construction symétrique permet d’en mettre au jour le fonctionnement ; partant de sa propre expérience passée (utilisation du “je” producteur de parole = énonciateur, du passé composé, de l’imparfait et de l’indice temporel *il y a trois semaines*), le locuteur l’a généralisée à l’intention d’un “tu” destinataire idéal (voir tableau 87) :

Tableau 87 : Fonctionnement de l’anecdote

Faits / Valeur de l’anecdote	« universelle »	« personnelle »
L’accident	Quand y a un accident	Moi + j’ai eu un gros accident de voiture y a trois semaines
Les équipements de sécurité	T’es content que ça y est sur ta voiture	J’étais content qu’y avait tout ça

L’apprenant A3, pour asseoir davantage la crédibilité de son argumentation, a lui aussi recours à une anecdote personnelle qui, comme nous allons désormais le montrer, confine au psychodrame [Mécavenir] :

T278. A3 : moi ::+ je vais te dire :: + ma prise de conscience que j’ai eue> + c’est quand j’ai renversé quelqu’un< + je me suis rendu compte que j’avais 1500 kilos dans les mains + je l’ai pas renversé + hein> + j’étais à quarante

La mise en avant d’un “je”, pour lequel producteur de parole et énonciateur sont confondus, est ici explicite : il y a légitimation de l’intervention par référence à l’expérience personnelle. La surdétermination de la relative (*ma prise de conscience que j’ai eue*) confirme cette mise en avant du locuteur et le début de l’anecdote, poursuivie peu après en ces termes :

T283. A6 : mais c'est ça ::: + en plus>+ la / la / la femme / elle a rien eu> / je lui ai juste effleuré la jambe< + mais quand j'ai vu les dégâts que je pouvais faire seulement à trente kilomètres heure >+ avec 500 / 1500 kilos dans les mains> +++ et au moins je l'ai vu ::: +++ mais quelqu'un de mon âge qui a autant de permis que moi> + ça il s'en est pas encore rendu compte>

Les nombreuses auto-interruptions, les allongements vocaliques ainsi que les longues pauses sont la trace d'une difficulté du sujet à aborder un tel thème. Dans (et par) cette anecdote semble effectivement réalisé un dépassement de la simulation avec l'intégration du principe de la catharsis de l'acteur. Comme le rappelle Tabensky (1997), cette dimension était présente dans ce que Moréno a baptisé le *psychodrame* et qui lui a permis de fonder son propre appareil thérapeutique. La principale différence entre psychodrame et jeu de rôle résiderait alors dans le niveau d'implication du protagoniste :

« dans le premier cas, celle-ci est profonde et même archaïque lorsque le sujet met en scène des mouvements conflictuels, très souvent traumatisants, de sa propre vie ; dans le second, il s'agit, la plupart du temps, de situations sociales et professionnelles typiques ou banales dans un but de formation ou de prise de conscience des problèmes personnels » (Schützenberger, 1981 ; *in* Tabensky, 1997, *op. cit.* : 12).

En réponse à cette anecdote qui tend à faire basculer la simulation dans le psychodrame, la réaction enregistrée a été un recours au rire lors d'une séquence latérale exemplifiant l'achèvement interactif d'un énoncé inachevé.

8.1.6.7. Organisation conversationnelle des énoncés inachevés et menace à la face

Le tour de parole suivant permet une première échappatoire au psychodrame [Mécavenir] :

T279. A6 : 1500 +++ ?

T280. A3 : 1500 kilos> + une tonne quoi ! t'as une tonne dans les mains !

T281. A6 : une tonne de quoi ?

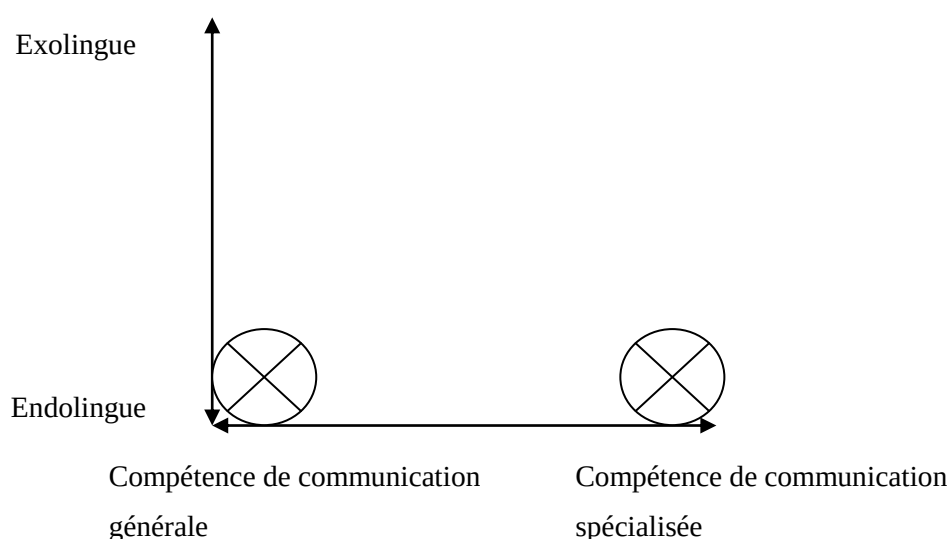
T282. Axs : bah ++ de VOITURE ! oh la la ! *rires*

L'apprenant A6 sollicite l'aide de l'interlocuteur en signalant l'inachèvement de son énoncé par l'allongement vocalique (T279) ; l'interactant fournit les éléments verbaux en les accompagnant de commentaires métadiscursifs (T280) : l'interjection *quoi*, qui exprime aussi la subjectivité, vient appuyer ces énoncés exclamatifs (Riegel, Pellat & Rioul, *id.* : 406-407). L'interactant reprend alors (et poursuit) son énoncé en produisant

un autre énoncé inachevé (T281) que les interactants complètent, non sans commentaires (accentuation, exclamation appuyée par une interjection, rires).

L'organisation conversationnelle de ces énoncés inachevés et leur achèvement interactif (voir 2.3.2.2.3.) sont ainsi appuyés par des commentaires métadiscursifs et des rires menacent la face négative de l'apprenant n'ayant pas déchiffré les implicites conversationnels. Une double menace à la face négative de l'apprenant est ainsi opérée sur l'axe de la communication : cela sur un mode exolingue, du fait d'une mise en cause de l'expertise (de communication générale et/ou de communication spécialisée) (figure 27) :

Figure 27 : Menace à la face négative (FmOS)



Un compromis est alors trouvé dans les derniers tours de parole de cette longue interaction.

8.1.6.8. Clôture de l'argumentation sur un compromis

Les interactants proposent une clôture efficace de l'argumentation, dans la mesure où ils reprennent et intègrent les dires de l'autre [Mécavenir] :

T288. Ax : ce que tu voudrais :+ c'est qu'il fasse une voiture où on contrôle plus rien ?

T289. A2 : non :+ pas ÇA + non pas partout> + certains endroits où il faut / où les gens n'ont pas la prise de conscience nécessaire :: / leur donner +++\

T290. Axs : protestations

T291. A3 : moi + je suis tout à fait de son avis> + c'est vrai que sur l'autoroute + tu as une file qui roule à 130> + une file qui roule à 80> et une file qui roule à :: / à 110 et il faut respecter ça + si tu es sur la file de gauche et qu'elle roule à :: / à 160 + tu roules à 160 + tu n'as pas à rouler à 130 + dans ces cas-là + c'est toi qui deviens un danger> + je suis d'accord avec toi> + seulement il y a des prises de conscience que les gens n'ont pas + entre autres + en ville ::< + et qu'il faut leur inculquer + tu auras beau leur dire + le matin + en passant + à la radio :: + il faut pas rouler devant une école à ::/ à / à 140 + ça changera pas la société / la société le fera quand même

La manière entrecroisée dont les dires de l'*autre* sont repris peut ainsi être synthétisée : A2 fait sienne la mise en scène argumentative proposée initialement par A3 (voir T39 et les analyses sous 8.1.6.2.) ; A3, quant à lui, adopte, dans un premier temps, l'exemple choisi par A2 pour étayer sa contre-argumentation initiale (T256), mais y apporte des restrictions et un changement de destinataire de l'argumentaire : non plus le "tu" destinataire idéal, voire fictionnel (*si tu es sur la file de gauche*), mais un "il" anonyme (*des prises de conscience que les gens n'ont pas, la société le fera quand même*), permettant une généralisation des dires de l'*autre* et un retour au cadre de simulation.

Cette longue interaction, à l'organisation argumentative particulière, s'achève donc sur un compromis. Un bilan intermédiaire devrait nous permettre de synthétiser les caractéristiques d'une stratégie argumentative, telle que mise en place par les apprenants dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS.

8.1.6.9. Bilan : caractéristiques d'une stratégie argumentative

Les stratégies argumentatives ainsi décrites sont conformes à la présentation de Charaudeau (1998 : 13) :

« [...] le sujet argumentant peut développer des stratégies d'argumentation en fonction des visées d'influence qui correspondent à son projet de parole. On proposera de considérer que ces stratégies se développent autour de trois enjeux [de légitimation, de crédibilité, de captation] ».

Nous empruntons ces trois enjeux comme fil conducteur de ce bilan, avec l'intention de les exemplifier par nos analyses précédentes.

8.1.6.9.1. Stratégie argumentative et enjeu de légitimation

Charaudeau définit ainsi cet enjeu de légitimation (*ibid.*) :

« [...] Un enjeu de légitimation qui vise à déterminer la position d'autorité du sujet, de sorte que celui-ci puisse répondre à "au nom de quoi je suis fondé à argumenter ?" et peut se fonder sur deux types de positions : a) d'autorité institutionnelle [...] b) d'autorité personnelle, position qui est fondée sur l'activité de persuasion et de séduction du sujet qui lui donne une autorité de fait, laquelle peut d'ailleurs se superposer à la précédente ».

Comment (par quelles marques linguistiques) les apprenants ont-ils affirmé leur position d'autorité ?

La position d'autorité institutionnelle a, tout d'abord, été revendiquée par un apprenant par le truchement du pronom *on*, dans lequel le "je" énonciateur était inclus dans une communauté d'experts. En retour, le locuteur a assigné au "tu" destinataire un rôle fictionnel.

La position d'autorité personnelle a été adoptée par deux locuteurs qui ont choisi le recours à l'anecdote : dans les deux cas, les "je" producteur de parole et énonciateur étaient confondus, légitimant l'intervention par référence à l'expérience personnelle ; l'on a pu remarquer, de surcroît, la double valeur de l'anecdote : d'une valeur personnelle à une valeur "universelle", alors adressée à un "tu" destinataire idéal.

8.1.6.9.2. Stratégie argumentative et enjeu de captation

L'enjeu de captation « vise à faire entrer le partenaire de l'échange communicatif dans le cadre argumentatif du sujet parlant, de sorte que celui-ci arrive à résoudre le problème de "comment faire pour que l'autre puisse 'être pris' par ce que je dis" » (Charaudeau, *id.* : 14). Actualisant cet enjeu, les apprenants de FmOS ont adopté trois types de visée (polémique, de persuasion et dramatisation).

Pour illustrer la mise en place d'une visée polémique, nous retiendrons ici un fonctionnement prototypique d'un début de tour de parole en trois temps : 1) ouverture du tour de parole par une pause d'hésitation vocalisée (par exemple *bah*) ; 2) adverbe de commentaire phrastique, détaché par une pause et une rupture intonative qui soulignent sa fonction de commentaire parenthétiquement antéposé (par exemple *justement*) ; 3) mot-phrasal exprimant à lui seul la négation du tour de parole précédent (par exemple *non*).

La visée de persuasion est sans doute celle subsumant le plus d'occurrences : mise en scène argumentative par utilisation enchâssée des connecteurs *mais* et *même*, procédés d'insistance (répétition à l'identique, stratégie de ponctuation + accentuation), anticipation des objections avec un recours au pronom démonstratif *ça* (qui permet de

désigner déictiquement des référents non catégorisés et/ou décatégorise péjorativement un référent), reprise des dires de l'*autre* (utilisation d'un même registre – par exemple vernaculaire –, mention introduite par l'expression *dans le genre* suivi d'un allongement vocalique et d'un décrochement intonatif). La clôture de cette séquence argumentative constitue un exemple par excellence de la réussite de cette visée de persuasion, chaque interactant reprenant et intégrant dans son propre discours le dire de l'*autre*.

La visée de dramatisation, enfin, perceptible dans l'anecdote frôlant le psychodrame, a été exprimée, dans ce cas de figure, par de nombreuses auto-interruptions, des allongements vocaliques et des pauses.

8.1.6.9.3. Stratégie argumentative et enjeu de crédibilité

L'enjeu de crédibilité vise « à déterminer la position de vérité du sujet, de sorte qu'il puisse répondre à “comment puis-je être pris au sérieux ?” » (*ibid.*).

Pour ce faire, les apprenants de FmOS ont illustré les deux types de position possibles : position d'engagement, tout d'abord, ce qui les a amenés à « opter (de façon plus ou moins consciente) pour une prise de position dans le choix des arguments ou le choix des mots [...] » (*ibid.*). Ainsi, dans le choix d'une composante agonale, *mais*, en début de tour de parole, est-il apparu comme un moyen de s'emparer de la parole et d'installer le dire de manière privilégiée ; de plus, le “je” s'est opposé soit à un “vous”, soit à la *doxa*. Un passage à la fictionalisation (voir 7.2.2.) a, de surcroît, été opéré : à un jeu sur l'infailibilité personnelle (le “je” énonciateur de fiction se superposant explicitement à un “je” producteur de parole) a répondu un aparté comique, mettant en scène un “tu” fictionnel, et suscitant les rires. À l'instar du fonctionnement prototypique d'un tour de parole à visée polémique, cette pointe comique fonctionne en trois temps : 1) ouverture d'un tour de parole sur une pause d'hésitation vocalisée (par exemple *bah*), 2) reprise globale du contenu propositionnel du tour de parole précédent par un mot phrase (par exemple en style vernaculaire *ouais*) et 3) énoncé reprenant (et jouant sur) ce “tu” fictionnel.

Cet engagement conjoint dans la mise en scène fictionnelle de deux interactants a d'ailleurs incité un locuteur à abandonner les buts de la communication.

L'autre type de position qu'est la position de neutralité a été représenté de manière contre-exemplaire, dans la mesure où la crédibilité d'un interactant a été déconstruite (une déconstruction accompagnée de commentaires discursifs – accentuation, exclamation, interjection et rires) : ce cas particulier a été observé lors d'une séquence

latérale où des énoncés inachevés ont été achevés interactivement, mettant au jour en retour la non-compréhension des implicites conversationnels par un apprenant.

Ainsi les stratégies argumentatives des apprenants de FmOS se sont-elles développées autour de trois enjeux (de légitimation, de captation et de crédibilité). Charaudeau (*id.* : 13) précise que ce type de stratégies et de discours argumentatifs s'insèrent dans un « contrat de communication » caractérisé par l'enjeu de l'acte de communication (« pour quoi on parle »), l'identité des partenaires de l'échange (« qui parle à qui ? » en fonction des statuts et des places que ceux-ci doivent occuper, le domaine thématique (« de quoi on parle ? ») qui fait l'objet de l'échange et les circonstances qui constituent les données matérielles du cadre de l'échange. Un tel « contrat de communication » est donc approprié pour décrire certains des paramètres de la communication endolingue en situation de classe. D'autant que Charaudeau (*id.* : 15) conclut ainsi sa réflexion : « L'argumentation concerne l'ensemble des partenaires de l'acte communicatif, ce qui montre le rôle que l'école peut jouer dans l'enseignement de cette activité langagière qui est l'outil principal de la formation de l'opinion publique ».

Former un acteur social est effectivement l'un des objectifs de l'enseignant. De quelle stratégie se dote-t-il pour y parvenir ?

8.2. Stratégies d'enseignants

Des stratégies d'apprenants, spécifiques à chaque contexte d'enseignement/apprentissage, ont ainsi été dégagées. Va-t-il en être de même en matière de stratégies d'enseignement (voir 3.2.2.4.) ?

8.2.1. Séquences d'élicitation : fonctionnements prototypique et nuancé

Outre la présentation d'une séquence d'élicitation prototypique, nous allons, dans ce qui va suivre, présenter deux fonctionnements plus nuancés d'une telle séquence.

8.2.1.1. Séquence d'élicitation prototypique

Dans l'extrait suivant [ELE, 4^e année], suite à une présentation, entre autres, de la vitesse de la voiture du futur [T66. A4 : /.../ et roule/roule/roule 10 / 1000 kilomètres à

l'heure ...], l'enseignant amorce un mouvement d'hétéro-structuration potentielle qui va provoquer une confrontation des représentations des apprenants :

T72. P1 : vous dites:: + votre voiture va rouler à 1000 kilomètres heure + faites une comparaison avec la voiture d'aujourd'hui :: + AU+JOUR+D'HUI:: + les voitures roulent à combien de kilomètres heure ?

T73. A4 *consulte A5 et A6* : 60 +++ ? 80 kilomètres à l'heure + en moyenne *avec un geste rotatif de la main*

T74. P1 : en moyenne + et au maximum ?

T75. Ax : au maximum ?

T76. A4 : 300

T77. Ax : 600 + 600> *A4 se retourne vers Ax*

T78. A4 : 300 + 300 kilomètres à l'heure

T79. Ax : 600 !

T80. A4 : 300 !

T81. Ax : 600 !

T82. Ax : *comme une fusée*>

T83. A4 : je pense que c'est 300 kilomètres à l'heure

T84. P1 : 300 c'est vraiment beaucoup + les voitures aujourd'hui peuvent rouler à 150 + 160 kilomètres à l'heure grand maximum et ça va déjà TRÈS TRÈS vite>

T85. P3 : on vous parle des voitures normales + bien sûr il y a des voitures de course qui vont très vite + on vous parle d'une voiture que tout le monde peut avoir + les voitures que vous voyez tous les jours dans la rue + d'accord ? ces voitures-là ne vont pas à 300 kilomètres heure> *Axs : murmures*

Une séquence d'éllicitation prototypique est repérable ici (*cf.* 3.3.1.5.), à l'intérieur de laquelle est enchâssée une séquence latérale. Nous allons maintenant en détailler le fonctionnement.

Dans une **première paire adjacente**, l'initiative revient à l'enseignant et est réalisée sous la forme (attendue) d'une question (T72), à laquelle répond l'apprenant (T73). Le recours au mime anticipe sur l'acte d'évaluation de l'enseignant : par un premier acte subordonné d'acceptation, celui-ci remarque que la réponse n'est que partiellement bonne et incite l'interactant à l'étoffer (T74).

À cette nouvelle initiative va répondre une séquence latérale obligatoire : un interactant, en répétant la question de l'enseignant, légitime son entrée sur la scène (T75) et manifeste ainsi de concert l'existence d'un problème ; il initie alors une séquence latérale obligatoire à laquelle l'auteur de l'énoncé problématique se soumet. Cette séquence prend la forme d'un "ping-pong verbal", chaque interlocuteur campant sur ses représentations (T76-T81), et se clôt sur le commentaire d'un interactant (T82).

L'apprenant A4 réplique alors à la question de l'enseignant (T83). Suit le deuxième acte d'évaluation que l'on peut décomposer en 1) un commentaire de l'enseignant fondé

sur une stratégie de suggestion (T84) et en 2) l'évaluation elle-même qui constitue une **deuxième paire adjacente** hiérarchiquement supérieure à la première et qui porte sur l'adéquation de la réplique à l'initiative (T85).

Tant la stratégie de suggestion que l'acte d'évaluation portent sur la réplique de l'apprenant A4 (T83) – et excluent de fait la proposition de l'interactant élaborée lors de la séquence latérale : la phase d'instruction réalisée ici permet donc de corriger les représentations des apprenants en matière de vitesse automobile, sans pour autant faire perdre la face à l'apprenant aux représentations les plus éloignées de la réalité.

Les extraits suivants, enregistrés auprès d'apprenants de FmOS et de sixième année de l'École des Langues Étrangères, amènent à dégager un fonctionnement nuancé de la séquence d'élicitation.

8.2.1.2. Fonctionnement nuancé de la séquence d'élicitation

En contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, une telle séquence d'élicitation n'est réalisée que dans sa version minimale : sous la forme d'une première paire adjacente avec une initiative de l'enseignant et une réplique de l'apprenant. Deux occurrences peuvent être repérées ; dans la première, l'initiative des enseignants a pour objet une explication d'un terme "technique" [Mécavenir] :

T39. A3. /.../ euh:: avoir une boîte séquentielle + c'est plus simple + aussi plus pratique ++ \

T40. P1 et P2. qu'est-ce que vous entendez par *boîte séquentielle* ?

T41. A3. euh::: c'est-à-dire que:: on::/ y a pas de place attitrée pour chaque vitesse + là *mime* + pour monter et descendre une vitesse + on n'a que::que::une seule / qu'une seule [manip] à faire + monter ou descendre le levier + euh:: ouais>

Cette demande d'explication (T41) suscite dans un premier temps l'embarras de l'apprenant (ouverture du tour de parole sur une pause d'hésitation vocalisée [euh], auto-interruptions) : le recours au non-verbal et au vernaculaire lui permet de fournir une explication qu'il renforce par un mot-phrase (*ouais*), également en style vernaculaire (T41).

Dans la seconde, l'initiative de l'enseignant (T56) a pour objet d'aider l'apprenant à proposer une contre-argumentation (ce qu'il fera par la suite, comme nous venons de l'analyser). À cette initiative, l'apprenant répond par une stratégie d'évitement et un abandon (provisoire) des buts de la communication (T57) :

- T54. A2 : ouais::ceux qui ont présenté > est-ce que vous conduisez ?
 T55. A1, A3 et A4 : OUAIS >
 T56. P1 : pourquoi ?
 T57. A2. c'est juste une question

Ces deux occurrences illustrent ainsi la manière minimale dont les enseignants, en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, conduisent une séquence d'élicitation : réduites à une première paire adjacente, ces séquences ont des objets spécifiques (demande d'explications "technique" ou communicationnelle) et s'inscrivent dans la définition du rôle d'animateur dont sont dotés ces enseignants.

Il en va autrement en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE. Les mouvements d'hétéro-structuration, proposés par les natifs et par un interactant, visent à élargir des représentations limitées à l'expérience et à la réalité chinoises [ELE, 6^e année] :

- T82. P1 : si elle est rapide + elle roule à quelle vitesse ?
 T83. A4 : quelle vitesse ?
 T84. Ax : n'importe quelle vitesse>
 T85. A4 : 200 à peu près
 T86. P1 : à peu près 200 à l'heure
 T87. Ax : trop vite !
 /.../
 T93. P1 : et au maximum ? à combien elles peuvent rouler ? le plus
 T94. A4 : ça va très vite + ça veut dire 100 ou 120 kilomètres à l'heure
 T95. Ax : mais il y a déjà des voitures de Japonais qui peut attendre 200 à l'heure / 200 kilomètres à l'heure + mais ce n'est pas pratique
 T96. P1 : ça roule très vite + déjà quand une voiture atteint 150 kilomètres à l'heure + ça roule vraiment très vite ++ sur l'autoroute + c'est très dangereux
 +++ /.../

La conduite de ces deux séquences d'élicitation peut être mise en regard avec l'intention d'en souligner la gestion nuancée : les initiatives sont prises par l'enseignant, les répliques, sur un mode sérieux, sont la prérogative de l'apprenant A4 et l'évaluation est apportée soit par l'enseignant, soit par un interactant. Un tel fonctionnement incite à nuancer la description d'une séquence d'élicitation prototypique où initiative et évaluation sont le domaine réservé de l'enseignant (voir tableau 88) :

Tableau 88 : Fonctionnement nuancé de la séquence d'éllicitation

Étape d'action	Réalisation	Acteur	
Initiative	Au moyen d'une question P1(T82) P1(T93)	Enseignant	1 ^{ère} paire adjacente
Réplique (ou réponse)	Ax / A4 T84 T85 mode ludique/sérieux A4 T94	Apprenant	
Évaluation (ou feed back) :	P1 (T86) ↑↓ P1 (T96) ↑	Enseignant et apprenant	2 ^{ème} paire adjacente
Acceptation (1 ^{er} acte subordonné ; précède l'évaluation)	Ax (T87)	Apprenant	hiérarchiquement supérieure (porte sur l'adéquation de la réplique à l'initiative)
Commentaire (2 ^e acte subordonné ; précède l'évaluation)		↓ Ax (T95) Apprenant	

La première paire adjacente est conforme au fonctionnement de la séquence d'éllicitation tel que nous l'avions précédemment présenté. La deuxième paire adjacente, en revanche, en constitue une variante : l'évaluation est assurée par l'enseignant **et** par un interactant qui propose un feed-back complémentaire sous la forme d'actes d'acceptation et de commentaire.

Ces deux exemples de séquences d'éllicitation nous ont ainsi amenée à constater dans quelle mesure, en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, les apprenants étaient enclins à confronter leurs représentations sur la vitesse actuelle d'une voiture actuelle et quelles stratégies les enseignants développaient en retour. Un fonctionnement prototypique de telles séquences permet aux enseignants d'éviter la perte de face à un interactant tout en corrigeant les représentations erronées ; un fonctionnement nuancé de la séquence d'éllicitation permet, de surcroît, à l'enseignant d'intégrer les actes d'acceptation et de commentaires d'un interactant pour proposer une évaluation circonstanciée. En contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, de telles

séquences ne sont réalisées que de manière minimale et sont dotées d'une fonction quasi-maïeutique²⁵⁴ (susciter l'explication technique ou la contre-argumentation).

En contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, ce ne sont pas tant des séquences d'élicitation que des SPA que l'on enregistre²⁵⁵. Quelle(s) explication(s) peut-on avancer pour rendre compte de ces différences entre contextes ?

8.2.2. Impact des SPA : de mouvements d'auto-structuration de l'Interlangue à la perte de face des apprenants

Trois exemples de Séquences Potentiellement Acquisitionnelles – trois gestions de l'interaction et trois stratégies d'enseignants différentes : c'est ce que les extraits suivants vont nous permettre de distinguer.

8.2.2.1. SPA et mouvement d'auto-structuration de l'Interlangue

Est illustrée, dans l'extrait suivant [UPAW, section Interprétariat/Traduction, 1^{ère} année], une Séquence Potentiellement Acquisitionnelle en trois phases complémentaires : 1) l'énoncé de l'apprenant utilisant les moyens propres de son Interlangue (T8) ; 2) l'intervention de l'enseignant tendant à infléchir le discours produit par l'apprenant (T9) ; 3) la prise en charge de cette intervention (T10) :

T8. A8 : /.../ vous / vous faites attention A8 *montre le tableau noir* au nom de la voiture + le léopard + c'est-à-dire qu'elle va :: / qu'elle va rouler très vite / qu'elle va rouler très vite + mmh :: + elle va rouler TRÈS vite:: + 200 MÈTRES à l'heure::>

T9. P1 : 200 MÈTRES à l'heure > *rires*

T10. A8 : 200 kilomètres::> + elle sera :: / elle sera plus vite que la voiture :: / que la Citroën BS / BX

²⁵⁴ Coste (1984b : 17) commente en ces termes le rôle de l'enseignant en matière de modes d'accès à la connaissance : « Qu'il s'agisse, avec Socrate, de révélation maïeutique, ou, avec Skinner, de montage de comportements nouveaux, l'éveilleur et le dresseur, si différentes que soient les conceptions où leurs actes s'inscrivent, ont ceci en commun de poser des questions et de commenter des réponses. Et encore ce "dialogue" apparaît-il, dans un cas aussi bien que dans l'autre, comme relevant, si l'on peut dire, de méthodes (inter)actives en progrès notoire sur une pédagogie du (dis)cours magistral à sens unique ».

²⁵⁵ À la différence d'une séquence d'élicitation, c'est le non-natif qui, dans une configuration de SPA, prend l'initiative et signale une lacune dans son Interlangue. L'accent est, dans ce dernier cas, mis sur les « processus » qui orientent l'activité de l'enseignant, dans un cadre posé par l'apprenant lui-même : « pour que l'interaction stimule réellement le processus d'acquisition, celle-ci doit être déterminée en fonction des besoins spécifiques de l'enfant ou de l'apprenant. Cela permettrait par ailleurs d'expliquer l'apparente absence d'impact du style directif, où l'initiative et le contrôle de l'interaction ressortissent essentiellement à l'adulte », insistent Berthoud & Py (1993 : 66-67).

Les nombreuses auto-interruptions et les allongements vocaliques traduisent les hésitations de l'apprenant, qui accentue (et fait suivre d'une intonation montante) le terme problématique (T8). La répétition à l'identique qu'effectue l'enseignant constitue un mouvement d'incitation à l'hétéro-structuration, suivi d'une prise en charge par l'apprenant, une prise en charge elle-même étayée d'une comparaison avec la Citroën BX (fabriquée à Wuhan et commercialisée principalement comme taxi dans la ville – un repère donc accessible aux étudiants)²⁵⁶.

Cette SPA est un exemple d'un mouvement d'auto-structuration de l'Interlangue d'un apprenant qui construit activement sa compétence ; est, par surcroît, exemplifiée la situation prototypique initiale ; ce qui n'est pas toujours le cas, comme nous allons maintenant l'observer.

8.2.2.2. Deux séquences de collaboration

Deux SPA peuvent être distinguées dans le long extrait suivant [UPAW, section Automobile, 3^e année] ; la première atteste d'un mouvement d'hétéro-structuration lexicale :

T185. P2 : mais est-ce qu'une voiture qui fonctionne avec l'énergie solaire peut aller très vite ?

T186. A7 : mmh :: + ça dépend le DÉ+ve+lo+ppe+ment

T187. P2 : ça dépend du moteur>

T188. A7 : ça dépend du moteur + oh :::> +

L'apprenant A7, après hésitation (pause d'hésitation vocalisée + allongement vocalique), utilise les moyens propres de son Interlangue, en soulignant le terme problématique par l'accentuation et une stratégie de ponctuation (T186). L'intervention de l'enseignant tend alors à infléchir le discours produit par l'apprenant par une répétition (avec intonation montante) grâce à laquelle il suggère le terme approprié (T187). L'apprenant prend en charge cette intervention, répète l'énoncé proposé et l'accompagne d'une interjection marquant la surprise, sans apporter d'autres modifications (T188).

Les tours de parole suivants vont confirmer la systématité de la gestion de l'interaction par l'apprenant : les reprises, sous formes de répétitions simples, lui permettent de s'approprier non seulement certains aspects de la parole de l'enseignant,

²⁵⁶ Cette analyse a été confirmée lors d'une séance d'auto-confrontation.

mais également d'assurer la légitimité et la cohérence de son propre discours (T190 ; T192 ; T194) :

T189. P2 : d'accord > + alors ::: la voiture peut aller à combien > + à quelle vitesse ?

T190. A7 : quelle vitesse ? 400 kilomètres par heure

T191. P2 : sur le sol ?

T192. A7 : sur le sol<

T193. P2 : {/ 400 kilomètres par heure + ça fait 100 mètres par seconde !

T194. A7 : 100 mètres par seconde<

T195. P2 : s'il y a un problème quand tu conduis + 100 mètres par seconde + tu n'as pas le temps de t'arrêter

T196. A7 : en l'autoroute + en les routes normales

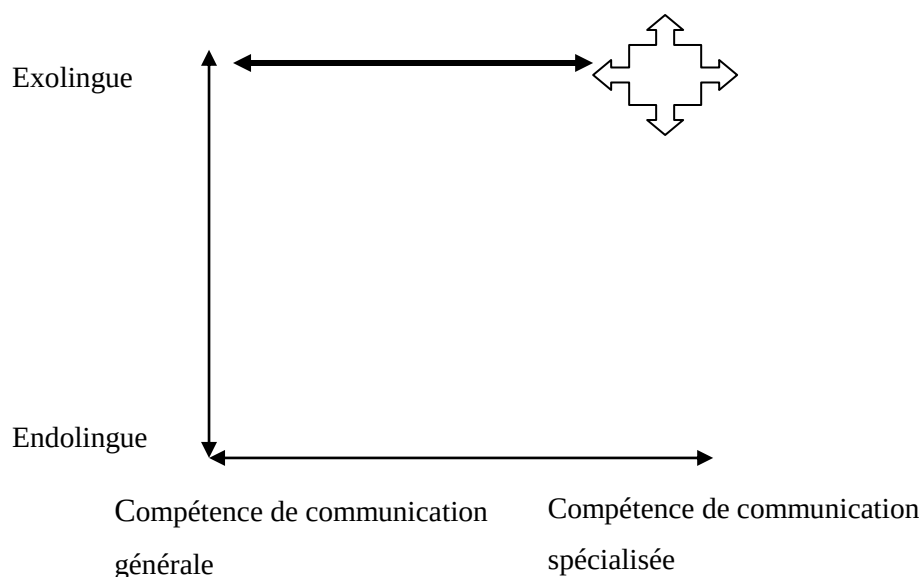
T197. A8 : il y a le système de conduire A7 *se déplace sur la gauche*, A9 *est au centre*

Les derniers tours de parole attestent cependant d'un échec de la séquence de collaboration. L'énoncé qu'avait répété A7 (T194) fait l'objet d'un mouvement d'hétéro-structuration de l'enseignant (T195) concernant, cette fois, non un problème lexical – à l'instar de ce que nous avons observé dans l'extrait précédemment commenté –, mais un problème "technique". L'apprenant A7 modifie alors sa stratégie de reprises systématiques et ne prend pas en charge l'intervention (T196) ; ce mouvement d'hétéro-structuration n'est pas davantage pris en charge par un interactant qui vient à l'aide de A7 en proposant un nouvel élément de description (T197). La clôture de cette séquence s'effectue alors non verbalement, par le passage du tour de parole.

Deux séquences de collaboration menées par l'enseignant ont ainsi été mises au jour : l'une, fructueuse, portant sur le lexique, peut être assimilée à une SPA ; l'autre, infructueuse, portant sur les représentations techniques, n'a pas été prise en charge par les apprenants qui ont développé une stratégie d'évitement (verbale et non verbale).

Schématiquement, un déplacement sur l'axe des compétences de communication (générale et spécialisée) et un blocage sur la situation prototypique de communication près du pôle FOS ont été réalisés (voir figure 28) :

Figure 28: SPA et blocage sur la situation prototypique (FOS)



Il est intéressant de remarquer que, peu après, le même thème (apparemment problématique pour les apprenants chinois) est abordé et que, cette fois, la séquence de collaboration se solde par une perte de face des apprenants.

8.2.2.3. De la séquence de collaboration à la perte de face

Dans l'extrait suivant [UPAW, section Automobile, 3^e année], la collaboration est refusée : nous allons observer comment et pourquoi deux mouvements d'hétéro-structuration, proposés par un apprenant et l'enseignant, ne sont pas pris en charge par un interactant qui persiste dans ses propositions initiales.

Sensibilisé, sans doute, par l'interaction précédente portant déjà sur les représentations de la vitesse, l'apprenant amorce un mouvement d'auto-structuration de ses propositions (T285). L'intervention d'un interactant (s'arrogeant le rôle de l'expert) l'incite à confirmer ce mouvement d'auto-structuration et à infléchir son discours (T286) :

T285. A13 : voici les qualités de notre voiture + la vitesse de notre voiture est au moins 800 kilomètres à l'heure + peut-être à votre avis c'est TRÈS TRÈS vite \ {

T286. Ax : \ { trop vite

T287. A13 : { mais parce qu'il utilise des :: ++ jets {

T288. P2 { dites-vous pour avoir une idée que rouler à 200 kilomètres à l'heure + c'est déjà beaucoup> BEAUCOUP> BEAUCOUP>

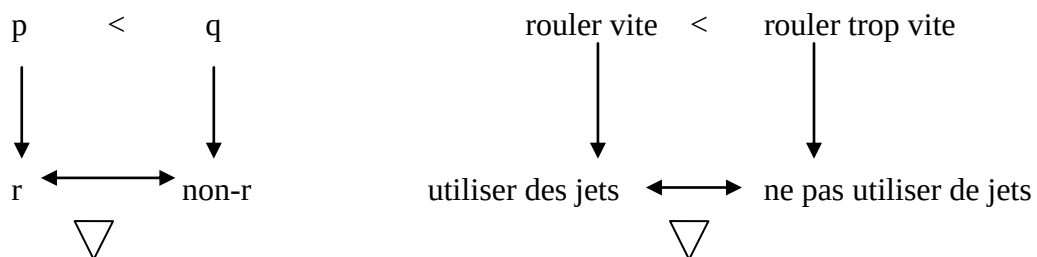
T289. A13 : maintenant peut-être elle roule à 200 kilomètres à l'heure + c'est le plus + mais parce que à / à notre avis peut-être après il peut \ {

T290. P2 : { \ moi je peux vous dire
+ j'ai déjà roulé à 200 kilomètres à l'heure + vous vous tenez + hein>+ parce
que ça va TRÈS TRÈS TRÈS > vite<
T291. A13 : c'est peut-être pareil + c'est peut-être / être pareil à l'avion + parce
qu'il utilise des jets !

L'apprenant refuse de prendre en charge cette intervention et avance un argument soutenant son idée première (T287). L'examen des propriétés pragmatiques du connecteur argumentatif *mais* va nous permettre de révéler ce qui est en jeu dans ces tours de parole à la dimension agonique forte (chevauchements de tours de parole de T286 à T290).

La structure sémantique de *mais* peut être représentée par le *carré argumentatif* suivant (Moeschler, 1989, in Moeschler & Reboul, *id.* : 283-285), que nous adaptons sur-le-champ au présent exemple (voir figure 29) :

Figure 29 : Représentation de la structure sémantique de "mais"...et adaptation en contexte



où ∇ = connecteur de disjonction exclusive (contradiction logique)

et < = relation de force argumentative

Mais, outre la relation de force argumentative (l'argument des experts que défendent l'interactant et l'enseignant), actualise la notion de contradiction argumentative. Autrement dit (et en nous appuyant sur la démonstration effectuée au chapitre 7), ce connecteur argumentatif incite à mettre au jour deux classes argumentatives : l'une, que met en scène l'apprenant, est déterminée par la conclusion, fictionnelle, "utiliser des jets" (= ressortir aux équipements du futur) et l'autre, que mettent en scène interactant et enseignant, est déterminée par la conclusion inverse "ne pas utiliser de jets" (= ressortir aux équipements actuels). Cette explication est confortée par deux tours de parole suivants : l'anecdote proposée par l'enseignant qui a recours à un "je" (producteur de parole = énonciateur), ce qui l'ancre dans le *hic et nunc* de la réalité automobile (T290) ; la comparaison proposée par l'interactant, qui marque son attachement à un univers fictionnel (T291).

Cette opposition, de deux classes argumentatives et d'un ancrage dans la réalité automobile/dans la fiction, est ici patente. Dans les tours de parole suivants, c'est par un changement thématique que l'interactant et l'enseignant vont asseoir leur expertise :

T292. Ax : mais s'il va très vite + comment nous chang[e] la direction ?

T293. A13 : comment il freine ?

T294. Ax : comment nous chang[e] la direction ?

T295. A12 : il change automatique *rires*

T296. P2 : mais comment on change la direction ? il n'y a pas de roue + comment est-ce que la voiture va tourner ?

T297. A12 : c'est le problème *rires*

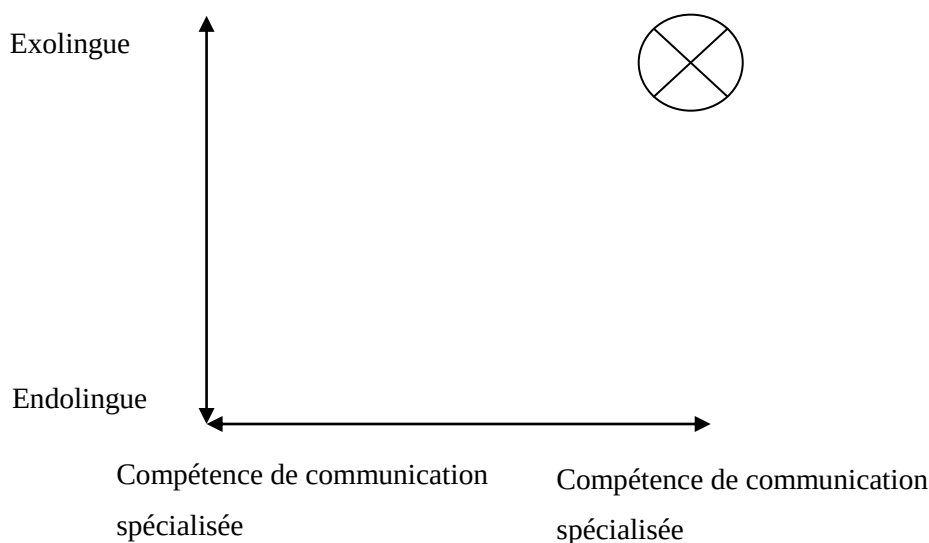
T298. P2 : c'est le GROS problème + parce que là vous avez inventé une voiture qui va toujours tout droit>

L'interactant se place alors sur le terrain (fictionnel) de l'apprenant A13 ; il prend cependant une certaine distance vis-à-vis de ces propositions (T292). En assertant *si p, q*, le locuteur ne peut en effet s'engager sur la vérité de *p* et sur la vérité de *q* : cela signifie qu'il est possible que *p* soit vraie, ou qu'il est possible que *p* soit fausse, ou qu'il est possible que *q* soit vraie, ou qu'il est possible que *q* soit fausse (*Implicature causale de si* ; cf. Moeschler & Reboul, *id.*: 269). Face à la non-compréhension de la question par A13, c'est un autre porte-parole du groupe qui propose une réponse ludique, saluée par les rires des interactants (T295). Cette stratégie d'évitement n'est cependant pas ratifiée par l'enseignant qui repose la question à l'identique et en propose une paraphrase (T296). Cette nouvelle question oblige l'interactant à reconnaître l'aporie technique de sa présentation (T297), ce que souligne également l'enseignant (T298), menaçant ainsi la face conversationnelle des locuteurs.

La représentation d'une vitesse excessivement importante de la voiture et le refus de prise en charge des mouvements d'hétéro-structuration proposés par les autres apprenants et par l'enseignant ont modifié le cours de l'interaction et ont ainsi conduit le groupe à perdre la face. L'importance du rire dans cette interaction peut être soulignée : par deux fois, le stimulus est lié à la reconnaissance progressive d'une erreur de conception technique.

La perte de face survient donc en situation prototypique (à savoir lors d'une communication exolingue, centrée sur la mobilisation des compétences de communication spécialisée), l'enseignant ayant rompu le contrat didactique en soulignant ouvertement les erreurs techniques des propositions (figure 30) :

Figure 30 : Perte de face en situation prototypique de communication



Dans ces descriptions de la vitesse de la voiture en FOS, nous avons pu constater le recours à deux réalisations de SPA aux enjeux et aux retombées différents.

Une première réalisation “classique” de SPA concernait des mouvements d’auto- et d’hétéro-structuration lexicale : ces séquences de collaboration fructueuses favorisent des mouvements d’auto-structuration de l’Interlangue d’apprenants qui construisent activement leur compétence de communication spécialisée.

Une deuxième réalisation de SPA concernait des mouvements d’hétéro-structuration, proposés par d’autres apprenants ou par l’enseignant : ces séquences de collaboration non fructueuses (voire de refus de la collaboration) portaient sur les représentations techniques, et ont amené les apprenants à développer des stratégies d’évitement (verbale et non verbale), voire à perdre la face.

Il semblerait ainsi que les SPA portant sur des rectifications lexicales (d’ordre technique) soient plus favorables à l’apprentissage que les SPA portant sur des représentations techniques par les apprenants de FOS, leur qualité d’expert automobile étant ici menacée.

Un continuum figurant la valeur des rires dans les réalisations de ces SPA peut être, par ailleurs, proposé pour renforcer ce constat : les rires survenant à la suite d’une erreur (lexicale) mise au jour lors d’un mouvement d’hétéro-structuration par le natif et pris en charge par l’apprenant accompagnent le mouvement en cours de structuration de l’Interlangue de l’apprenant ; les rires survenant à la suite d’une erreur (de représentation technique) mise au jour lors d’un mouvement d’hétéro-structuration par le natif et non pris en charge par un apprenant qui préfère développer une stratégie

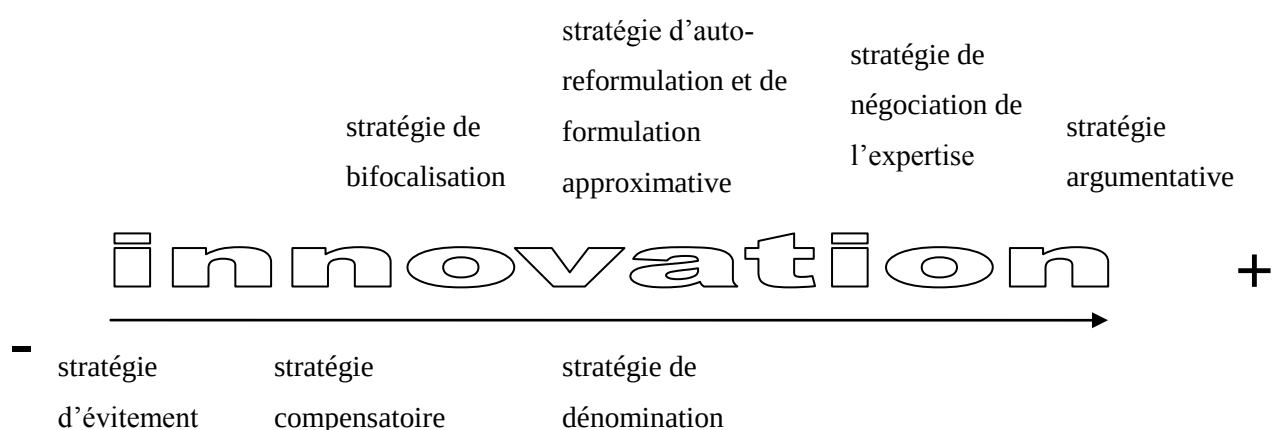
d'évitement accompagnent la sortie plus ou moins humoristique de l'apprenant ; les rires survenant à la suite d'une erreur (de représentation technique) mise au jour lors d'un mouvement d'hétéro-structuration par le natif et non pris en charge par un apprenant accompagnent la menace à la face de l'apprenant.

8.3. Conclusion du chapitre 8

Ce premier schéma de représentation d'état de choses "technique" nous a ainsi permis d'examiner la gestion différenciée des obstacles selon les contextes et de comparer les stratégies alors mises en place dans l'urgence par les apprenants et les enseignants.

En matière de stratégies d'apprenants, un continuum – produit de deux typologies croisées, celle établie par Bange et celle recensant les caractéristiques de la communication exolingue/endolingue – a été établi, que l'on peut schématiser comme suit (voir figure 31) :

Figure 31 : Continuum des stratégies de résolution de problèmes dans la communication exolingue/endolingue



Les stratégies les moins favorables au déclenchement de l'étayage sont les stratégies d'évitement et les stratégies compensatoires, développées en contextes d'enseignement/apprentissage du FLE et du FOS : aspects relationnels et rationnels sont dans les deux cas intimement liés, à la différence que, dans celui-ci, ces stratégies sont "à hauts risques" pour la face de l'apprenant.

Vient ensuite la stratégie de bifocalisation, que nous proposons de considérer comme stratégie à part entière, du moins dans un contexte d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité : le contenu "technique" reste prédominant sans que la focalisation sur la forme perde réellement de son importance ; quand celui-là fait défaut à un apprenant, il peut avoir recours à celui-ci pour masquer, voire combler, cette lacune.

Au centre de ce continuum, le cas particulier d'une stratégie mérite examen car son impact diffère selon les contextes d'enseignement/apprentissage : en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, stratégies d'auto-reformulation et de formulation approximative attestent, en effet, d'innovation et laissent présumer un mouvement de restructuration de l'Interlangue de l'apprenant. En revanche, en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, cette même stratégie – de dénomination médiate, ce "bricolage lexical" par les locuteurs natifs (*cf.* 2.3.2.1.3.) – est le révélateur d'une certaine pauvreté des termes techniques.

Deux stratégies offensives ont, enfin, été développées, respectivement en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE et du FmOS : une stratégie d'hétéro-correction, amenant le renversement de l'asymétrie initiale enseignant/apprenant et une stratégie argumentative conduite autour de trois enjeux (de légitimation, de captation et de crédibilité) ; ces deux stratégies paraissent hautement favorables au déclenchement de l'étayage, qu'il s'effectue d'ailleurs sur un mode irénique ou agonique et attestent d'innovation dans l'action.

Une manière complémentaire de présenter ces stratégies est de les mettre en relation avec les catégories de problèmes résolus (d'exécution et de planification) (voir tableau 89) :

Tableau 89 : Stratégies et résolution de problèmes

<i>Type de stratégie/problème</i>	<i>dans l'exécution</i>	<i>dans la planification</i>
<i>Évitement</i>	• Dénomination générale	• Embarras signalé
<i>Compensation</i>	• Stratégie compensatoire interlinguale • Stratégie d'approximation • Stratégie corrective (Réparations auto-déclenchées)	• Bifocalisation
<i>Offensive</i>	• Stratégie corrective (auto-interruptions avec reprise-modification) • Formulation approximative	• Stratégie corrective (hétéro-correction) • Stratégie argumentative

Croisant toujours en cela les deux typologies, l'on peut désormais caractériser plus finement l'impact des stratégies de communication exolingue/endolingue, d'une part quant à la résolution de problèmes dans l'exécution – ces moments où le locuteur dispose (dans son Interlangue ou dans sa langue maternelle) des moyens lui permettant d'accomplir des actions de communication, mais ne peut y avoir recours (faute, entre autres, de schémas procéduraux stabilisés/automatisés) : la dénomination générale apparaît comme une stratégie ne laissant que peu de place à un épanouissement possible dans la communication ; stratégie compensatoire interlinguale, stratégie d'approximation et stratégie corrective (réparations auto-déclenchées) sont des stratégies de recherche de substituts pour pallier les difficultés de communication ; stratégie corrective (auto-interruptions avec reprise-modification) et formulation approximative permettent la maîtrise des problèmes.

D'autre part, des stratégies de communication exolingue/endolingue ont été mobilisées lorsque des problèmes dans la planification se sont posés – problèmes posés lorsque (dans l'Interlangue d'un locuteur non natif, mais pas seulement) les moyens directs d'accomplir des tâches urgentes n'existent pas : la bifocalisation est une stratégie

de recherche de substituts pour pallier les difficultés de communication ; les stratégies correctives (hétéro-correction) et argumentative permettent la poursuite des buts de la communication.

En matière de stratégie d'enseignants, le fonctionnement prototypique d'une séquence d'élicitation a été exemplifié ; toutefois, les stratégies des enseignants intervenant en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE et du FmOS ont permis d'y apporter quelques nuances : la séquence d'élicitation peut ainsi comporter une première paire adjacente et une deuxième paire adjacente (avec une évaluation apportée par l'enseignant **et/ou** un interactant), ou bien, dans le cas de figure de stratégies « maïeutiques » – attestées en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS – une seule paire adjacente (initiative/réplique).

Par ailleurs, cinq cas de figure de SPA ont été présentés. La synthèse qui suit mettra en évidence leur impact sur les activités cognitives des apprenants – retracées sur le continuum précédemment mobilisé (voir tableau 90) :

Tableau 90 : Impact des SPA et action

<i>Activités cognitives / SPA</i>	<i>Enoncé de l'apprenant au moyen de son Interlangue</i>	<i>Intervention de l'enseignant</i>	<i>Prise en charge</i>
+ <i>Mouvement d'auto- structuration</i>	Auto-interruptions Allongements vocaliques Terme problématique accentué (intonation montante)	Répétition à l'identique du terme problématique + intonation montante	Prise en charge + commentaire (comparaison)
<i>Mouvement d'hétéro- structuration lexicale</i>	Hésitation (pause d'hésitation vocalisée + allongement vocalique) Terme problématique accentué	Répétition-suggestion (+ intonation)	Répétition de l'énoncé + commentaire (interjection)
<i>Mouvement d'hétéro- structuration « technique »</i>	Reprise systématique (répétition simple) des dires des interactants	Mouvement d'hétéro- structuration sous forme de question	Pas de prise en charge
<i>Refus de collaboration</i>	Mouvement d'auto- structuration → ancrage dans la fiction	Mouvement d'incitation à l'auto- structuration (interactant) Mouvement d'hétéro- structuration (enseignant) → ancrage dans la réalité	Pas de prise en charge
<i>Perte de face</i> -	Stratégie d'évitement	Mouvement d'hétéro- structuration sous forme de question	Pas de prise en charge → perte de face

Sous un même fonctionnement prototypique, différentes séquences, menées par l'enseignant, peuvent donc être distinguées.

Les séquences les plus favorables à l'innovation dans l'action (celles qui indiquent que quelque chose est effectivement en train de se passer à ce moment-là dans le développement de l'Interlangue) concernent des mouvements d'auto- et d'hétéro-structuration lexicale. Dans ces deux cas, une répétition (et parfois une suggestion) du terme problématique est effectuée par l'enseignant, suite à une hésitation (marquée par l'allongement vocalique, une pause d'hésitation vocalisée et/ou des auto-interruptions) accompagnant un terme problématique accentué. Cette répétition est prise en charge systématiquement par les apprenants, qui l'accompagnent d'un commentaire.

Les séquences les moins favorables à l'innovation ont pour point commun un mouvement d'hétéro-structuration de l'enseignant et/ou d'un interactant, sous forme de question, non pris en charge par les apprenants.

Toutes les stratégies et les SPA ne sont donc pas également favorables à l'innovation dans l'action et au déclenchement de l'étayage : l'on peut distinguer leur réalisation et leur impact selon les contextes d'enseignement/apprentissage (sur objectifs de spécialité ou non, de français langue étrangère ou langue maternelle), le positionnement à l'intérieur d'une tâche qui est celle de simulation (réalité didactique/fiction) et les individus apprenants et enseignants.

L'analyse d'un deuxième niveau intermédiaire de l'action, au chapitre 9, va nous permettre de compléter cette première approche.

Chapitre 9. Quelle(s) norme(s) en communication exolingue/endolingue ?

Esquisse d'une typologie des séquences latérales

Le deuxième schéma de représentation de choses (selon l'expression de Kallmeyer ; voir 3.3.2.) comporte les éléments de description “visibles” de la voiture du futur (principalement la carrosserie et l'habitacle – y compris le système de conduite assistée). Ce thème étant moins technique à proprement parler que celui étudié au chapitre précédent, nous faisons l'hypothèse que ce niveau intermédiaire de structuration de la communication est plus propice à une négociation interactive du sens. Complémentaires en cela des (types de) stratégies d'apprenants et d'enseignants mises au jour, les séquences latérales qui vont maintenant nous intéresser viennent interrompre provisoirement l'activité en cours. Elles se traduisent par une focalisation de l'attention des acteurs de la communication (natifs/non-natifs et/ou experts/non-experts) sur un élément du tour de parole qui pose problème. Contribuant à une « situation de doute permanent » (selon l'expression de De Hérédia qualifiant la situation de communication exolingue ; cf. 2.3.2.2.4.), cette focalisation met en œuvre des capacités métalinguistiques qui se manifestent de manière aiguë lorsqu'un problème fait son apparition. Suivant la nature de cet élément problématique, l'on pourra distinguer différents objectifs au sein de ces séquences latérales : phonétique (9.1.), morphosyntaxique (9.2.), orthographique (9.3.), lexical (9.4.) et un autre niveau que l'on baptisera provisoirement de “cohérence pragmatique” (9.5.).

Pour chacun de ces objectifs, les deux modalités de séquences latérales (cf. 3.3.1.4.) seront prises en compte : **séquence obligatoire** lorsque c'est l'interlocuteur qui manifeste l'existence d'un problème et initie une séquence latérale à laquelle l'auteur doit se soumettre et **séquence facultative** lorsque c'est le locuteur qui signale un problème justifiant une interruption.

Sera sous-jacente à cette étude portant sur les séquences latérales, la question de la norme en communication exolingue/endolingue. Qu'est-ce qui légitime ces séquences

facultatives ou obligatoires ? Qui en prend l'initiative ? Quels sont les critères d'évaluation normatifs des interactants, enseignants et apprenants, alors révélés ? En prêtant une attention particulière aux remarques de Baggioni & Py (1987 : 74) , force est, en effet, d'accorder aux critères normatifs une place privilégiée dans l'étude des mécanismes de la communication exolingue **et** endolingue :

« [...] dans la réalité des interactions langagières, toute conversation est "exolingue" à un certain degré. [...] La divergence codique est la règle, l'ajustement codique une nécessité constante, et la production du sens autant une découverte de la norme de l'interlocuteur qu'un décodage suivant sa propre norme ».

Les exemples qui suivent vont nous permettre de partir à la découverte de cette norme plurielle, négociée en contexte²⁵⁷.

9.1. Séquences latérales à objectif phonétique

De manière prévisible, les séquences latérales à objectif phonologique sont développées principalement en contexte d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, en l'occurrence en Chine. Ce qui nous intéresse, dès lors, est d'observer les différences de réalisation, d'une part, entre contextes chinois (sur objectifs de spécialité ou non) et, d'autre part, entre séquences latérales (facultatives ou obligatoires).

9.1.1. Étayage et zone prochaine de développement

Dans l'extrait suivant [UPAW, section Commerce International, 4^e année] peut être remarquée la manière dont un apprenant signale lui-même la présence d'un item problématique (auto-interruption, répétition accentuée de cet item accompagnée d'une stratégie de ponctuation ; T21) :

T21. A4 : /.../ nous avons équipé le pilote de satellite :: / SA+TE::+LLITE

T21. P2 : satellite

T23. A4 : satellite + c'est plus facile pour le conducteur à choisir route

L'enseignant répète cet item et consolide ainsi le mouvement d'auto-structuration premier (T22), ce qui est validé par l'apprenant (répétition suivie d'un commentaire à

²⁵⁷ Nous tenons à rappeler, en ouverture de ce chapitre, que notre objectif n'est d'effectuer ni une analyse contrastive chinois/français ni une analyse des erreurs des apprenants.

fonction d'enchaînement discursif ; T23). On retrouve ce même fonctionnement dans l'extrait suivant [UPAW, section Automobile, 3^e année] :

T230. A10 : /.../ elle a une forme comme la monocoque / coque

T231. P2 : monocoque ²⁵⁸

T232. A10 : monocoque + mais sa pavillon est amovible /.../

Dans ces deux extraits où les apprenants ouvrent une séquence latérale facultative, signalent-ils un problème d'ordre phonologique ou lexical ? Il est difficile de trancher en s'appuyant uniquement sur les traces laissées à la surface des discours. Toujours est-il que des problèmes d'exécution sont à l'origine de ces séquences latérales minimales (au sens de Bange, 1992b, voir 3.3.1.) : les apprenants disposent apparemment dans leur Interlangue des moyens leur permettant d'accomplir des actes de communication, mais ne peuvent y avoir recours sans hésitation, faute de schémas procéduraux stabilisés. Le rôle de l'enseignant est de fournir les moyens d'accomplir ces tâches lorsque la capacité de l'apprenant ne lui permet pas (complètement) de les accomplir seul : l'objectif de ce véritable étayage est de développer la compétence du novice en le faisant accéder à sa zone prochaine de développement (acquisition, voire stabilisation, de savoir-faire et de savoir dire).

9.1.2. Séquences d'Évaluation Normative

Dans les deux extraits que nous avons retenus, les séquences latérales facultatives sont co-construites par les interactants ; le mouvement d'hétéro-structuration est accompagné par les rires [UPAW, section Commerce International, 4^e année] :

T14. A5 : pas de décoration luxueux + mmh:: + il y a la télévision> + l'air condition / condition+++ \ { rires

T15. Ax : {l'air conditionné

T16. A6 : l'équipement contre les chocs /.../

Les rires surviennent à la suite de l'hésitation de l'apprenant (marquée par une auto-interruption et une longue pause) sur un terme technique assimilé par ses pairs. Nous avons ici un exemple *a priori* caractéristique de la situation prototypique de communication exolingue définie par les interactants eux-mêmes (experts dans la simulation/non-expert), voire un dépassement de cette situation dans la mesure où la co-construction des discours s'effectue en autonomie.

²⁵⁸ Se dit d'un certain modèle de carrosserie, de forme ovoïde.

L'extrait suivant [ELE, 4e année] permet d'étoffer ce constat :

T187. A18 : dans la voiture + euh + on peut savoir / on peut savoir où / où on se trouve avec l'ordinateur et avec + euh + avec le / avec le [satalit] :::

T188. Axs : saTEllite

T189. A16 : les voitures seront téléguidées + euh + sans heurter les autres voitures /.../

La correction phonétique est apportée par les interactants, ce qui illustre la collaboration à l'œuvre et la co-construction des discours entre apprenants. Dans cet extrait tout comme dans le précédent, l'absence de prise en charge de ces mouvements interactifs d'hétéro-structuration est à noter. Deux perspectives complémentaires permettent d'éclairer un tel phénomène. Selon Cicurel (1993 : 101), des processus de figuration sont à l'œuvre dans une telle configuration de la communication : accepter cette aide de l'interactant serait reconnaître la supériorité par le savoir et l'accession à une position haute de l'interactant dans la communication. C'est, nous semble-t-il, ce que l'on pourrait qualifier, à la suite de Py (2000a : 83), de « projet d'enseignement » de l'interactant non natif qui s'arroge ponctuellement la place d'expert. Hormis l'hésitation du locuteur signalée par l'auto-interruption et une longue pause, il n'y a effectivement pas de sollicitation directe d'aide à la formulation, « il y a simple pression extérieure exercée par le locuteur expert sur le répertoire » (*ibid.*). Dans ce cas de figure, « il est rare que le locuteur novice opère une reprise explicite de l'expression de remplacement » (*ibid.*). Ce type de séquence latérale facultative peut donc être qualifié, en suivant toujours Py (*ibid.*), de *Séquence d'Évaluation Normative*²⁵⁹.

Un fonctionnement différencié de ces séquences latérales facultatives à objectif phonologique peut, dès à présent, être dégagé : lorsqu'un apprenant est incertain de la réalisation phonétique et/ou linguistique d'un item, les marques d'hésitation appellent un mouvement d'étayage de l'enseignant, alors validé par répétition. L'enseignant, outre qu'il légitime la proposition, occupe de fait une position (privilegiée) d'autorité normative ; la description suivante de l'attitude des locuteurs (natifs) vis-à-vis de la norme pourrait alors – par extension – s'appliquer à un tel mécanisme (Baggioni & Py, *id.* : 74-75) : « [...] le locuteur a un besoin moral de légitimation, d'une autorité au nom

²⁵⁹ Il n'est sans doute pas superflu de préciser dans quel sens le terme *évaluation* est ici employé (et que l'on distinguera du sens évoqué en 4.1.4.) : « [...] le processus même de catégorisation des formes du discours de l'apprenant comme justes ou fausses n'est guère abordé. C'est en effet par l'évaluation qui est faite de ses énoncés que l'apprenant peut être amené à restructurer ou à étendre son interlangue donc à apprendre. Et cette évaluation repose largement sur des représentations de la norme, élaborées collectivement par le discours et dans des contextes où la norme apparaît comme enjeu » (Py, 2000a : 77 ; souligné par nous-même).

de laquelle il puisse présenter ses choix comme le simple respect d'une loi, et non comme des actes qui engagent sa face ». En revanche, lorsqu'un même type d'item problématique est hétéro-structuré par les autres apprenants, l'absence de validation du locuteur indique une protection de sa face et de sa place dans l'interaction (mises en péril, de surcroît, par les rires accompagnant de tels mouvements) et un projet d'enseignement ponctuel de l'interlocuteur de fait promu locuteur expert.

Le constat hypothétique suivant pourrait alors être avancé : pour qu'il y ait véritable étayage (et pas seulement collaboration), lors de séquences facultatives, celui qui propose le mouvement d'hétéro-structuration doit, d'une manière ou d'une autre, incarner la norme.

Qu'en est-il lors d'une séquence latérale obligatoire ?

9.1.3. Étayage et légitimité normative

Une séquence latérale obligatoire est ici structurée autour du mot *couleur* : elle s'effectue principalement par collaboration entre apprenants, l'enseignant intervenant uniquement pour signaler également sa non-compréhension de l'item problématique (T104) et reformuler les apports de cette collaboration [UPAW, section Automobile, 3^e année] :

- T102. Ax : votre voiture peut changer son [RU] /+ son [VU] /+ comment on change ?
- T103. Ax : votre voiture peut changer son [RU+IÆR] ?
- T104. P2 : son +++[RU+IÆR] ++ ?
- T105. Ax : sa couleur
- T106. P2 : ah oui> + vous avez dit que la voiture peut changer de couleur>
- T107. Ax : comment est-ce qu'on la change ?
- T108. P2 : comment est-ce qu'on va changer sa couleur ?
- T109. A4 : selon la température
- T110. P2 : donc la voiture change de couleur avec la température ?
- T111. A5 puis A4 : oui

Les nombreuses reformulations paraphrastiques de l'enseignant (T106 ; T108 ; T110) servent à résoudre tant un problème de compréhension qu'un problème d'organisation (dynamique) de la communication (cf. 2.3.2.1.2.).

Ce terme "couleur", assimilé, sera repris ultérieurement dans la simulation, le phénomène de reprise étant indiqué non verbalement (T163) :

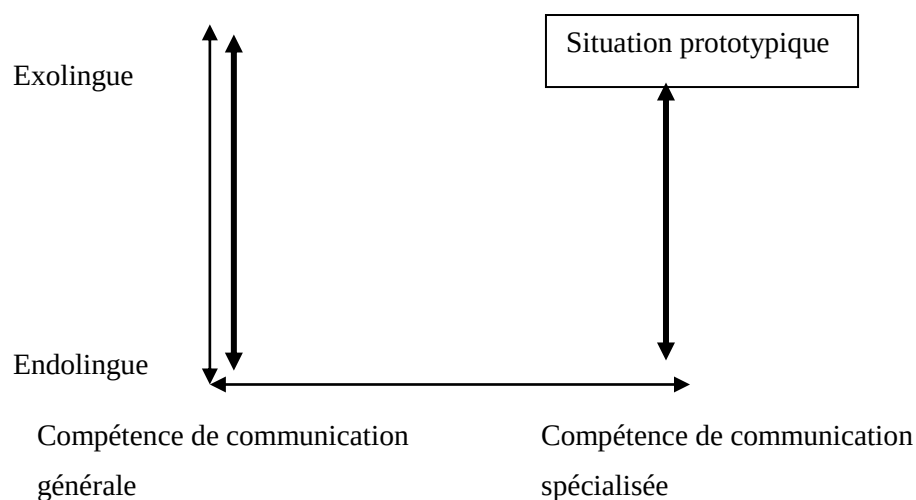
- T163. /.../ et grâce au développement scientifique la couleur de la voiture sera variée contre les différentes lumières *montre le 2ème groupe*

T164. P2 : il y a eu de l'espionnage industriel entre les deux là ? *rires*

Cette reprise est soulignée avec humour (passant de fait du registre sérieux au registre ludique) par l'enseignant qui la replace dans le contexte de forum automobile (T164).

La co-construction des compétences de communication générale et de compétences de communication spécialisée est opératoire lors de cette séquence latérale obligatoire à objectif phonétique ; le rôle de l'enseignant étant de reformuler, de valider et d'étayer les mouvements de co-construction entrepris de manière autonome par les apprenants. La situation prototypique est, dans un premier temps, exemplifiée et dans un deuxième temps dépassée (d'un mode exolingue vers un mode endolingue de gestion de la communication) par une telle co-construction autonome concernant les deux types de compétences de communication, générale et spécialisée (voir figure 32).

Figure 32 : Mouvements de co-construction autonome des compétences, étayés par l'enseignant (FOS)



Le fonctionnement de cette séquence latérale peut ainsi être synthétisé : l'item problématique est signalé par les interactants, hétéro-structuré et étayé par des reformulations de l'enseignant puis réemployé au cours de la simulation.

Cela nous amène à nuancer notre constat précédent : pour qu'il y ait véritable étayage (et pas seulement collaboration), lors de séquences latérales à objectif phonétique, celui qui propose le mouvement d'hétéro-structuration doit, d'une manière ou d'une autre, détenir une légitimité normative – que ce soit l'enseignant qui propose une hétéro-correction ou qu'il reformule une proposition des interactants.

Quel rapport à la norme les séquences latérales à objectif morphosyntaxique vont-elles par surcroît révéler ?

9.2. Séquences latérales à objectif morphosyntaxique

Ce sont la forme et l'accord du participe passé et le choix de l'auxiliaire *avoir/être* qui sont à l'origine des séquences latérales suivantes.

9.2.1. Séquences latérales facultatives co-construites par les interactants : conscience de la norme

Seront distinguées, à l'instar de ce que nous avons observé dans la section précédente, deux séquences : dans celle-là, c'est un interactant qui propose un mouvement d'hétéro-structuration, dans celle-ci c'est l'enseignant [ELE, 5^e année] :

T67. Ax : mais tu n'as pas [ekut] / mais tu n'as pas répondu / répond[e] ::: ?

T68. P3 : RÉ+PON+DU>

T69. Ax : répondu à ma question

Le mécanisme déjà décrit, attesté lors de problèmes d'exécution, est observable : un mouvement d'auto-structuration avec marque d'inachèvement de l'énoncé (auto-interruption et auto-correction suivie d'un allongement vocalique ; T67), un mouvement d'hétéro-structuration de l'enseignant appuyé de l'accentuation et d'une stratégie de ponctuation (T68) et une prise en charge de l'apprenant par reformulation de son énoncé initial (T69).

Lors de cette autre séquence latérale à objectif morphosyntaxique (portant également sur la forme et l'accord du participe passé), un mouvement d'hétéro-structuration proposé par les apprenants (T142) fait suite à une hésitation du locuteur, marquée par l'accentuation du terme problématique et les auto-interruptions (T141) [ELE, 4^e année] :

T141. A14 : la voiture du futur dans ma tête + premièrement / premièrement on peut monter dans la voiture sans ouvrir la porte + la voiture connaît ::: / connaître son maître + si je dis> + moi> je m'appelle Bernard + je peux entrer ? et la port est [UVRI] / [UVRIR] + est /

T142. Ax : ouverte

T143. A14 : ouverte et deuxièmement /.../

De nouveau, la collaboration entre interactants illustre la situation prototypique initiale : à l'hésitation initiale du locuteur qui ouvre une séquence latérale répond, dans

le premier cas, l'autorité normative de l'enseignant, dans le second la collaboration des interactants. Dans les deux cas, ces mouvements d'hétéro-structuration sont pris en charge par l'apprenant.

9.2.2. Séquences latérales obligatoires co-construites par l'enseignant : le poids de la norme

Les tours de parole suivants (T282) méritent d'être retenus car ils exemplifient les choix normatifs à l'œuvre dans la communication [UPAW, section Automobile, 3^e année] :

T282. A12 : /.../ conduire notre voiture est très simple + vous devez dire "bonjour ma voiture" + je vous / je veux aller quand vous voulez / où vous voulez + quand / quand + euh :: + quand la voiture :: / voiture roule automatique quand il arrive :: il lui dit / il vous dit "mon maître + nous avons arrivé"

T283. P2 : nous SOMMES arrivés

T284. A12 : nous sommes arrivés>

La séquence latérale obligatoire est ici enclenchée par l'enseignant (T283) qui interrompt la communication pour opérer une centration de l'attention sur le choix de l'auxiliaire²⁶⁰ ; il donne, ce faisant, une indication sur ses critères (prescriptifs) et ses choix en matière d'évaluation.

Ainsi ces séquences latérales à objectif morphosyntaxique sont-elles révélatrices de problèmes d'exécution, recevant un traitement différent dans la communication, selon le type de séquences, facultative ou obligatoire. Lors des séquences facultatives, l'apprenant manifeste sa conscience de la norme par des hésitations et une demande d'aide, apportée soit par les interactants, soit par l'enseignant. Lors des séquences obligatoires, l'enseignant se pose en autorité normative et interrompt le cours de la communication pour imposer le respect de critères prescriptifs. L'une et l'autre corroborent la description de l'apprentissage au niveau avancé telle qu'effectuée par Porquier & Vivès (1993 : 69) :

²⁶⁰ Il s'agit bien de critères prescriptifs dont l'enseignant se fait le relais ; comme le synthétisent Riegel, Pellat & Rioul (*id.* : 252) : « La répartition des auxiliaires *être* et *avoir* est relativement fixée ».

« L'apprentissage au niveau avancé [...] met alors en jeu, pour l'apprenant, la capacité, et souvent la nécessité, de confronter deux modes de fonctionnement : celui, interne, qu'il a intériorisé (son interlangue) et celui, externe, de la langue cible ».

Lors de cette confrontation, l'apprenant ratifie les mouvements d'hétéro-structuration produits tant par l'enseignant que par les interactants. Le constat avancé précédemment, selon lequel celui qui hétéro-structure devait être investi d'une légitimité normative, n'est donc recevable que lors de certains types de séquences. Py (2000a : 83) fournit en la matière des éléments éclairants d'explication : l'on peut distinguer, d'une part, les *Séquences Potentiellement Acquisitionnelles* signalées par l'apprenant qui dessine « le contour d'une lacune dans son interlangue » et a « pour objectif manifeste de compléter son répertoire verbal » et, d'autre part, les *Séquences d'Évaluation Normative* qui, comme nous l'avons observé précédemment (voir 9.1.2.), représentent un guidage du locuteur expert (ou promu expert) « dans la direction de ce qu'il considère comme la norme ».

Qu'en sera-t-il lors des séquences à objectif orthographique ?

9.3. Séquences latérales à objectif orthographique : facultatives ou obligatoires ?

Lorsqu'il s'agit de séquences latérales à objectif orthographique, il est difficile de déterminer si les séquences sont facultatives ou obligatoires : ce dilemme sera illustré par deux extraits, enregistrés respectivement en contextes d'enseignement/apprentissage du FOS et du FmOS.

9.3.1. L'exemple de l'interférence

Le premier exemple est fondé sur une interférence avec la langue anglaise [UPAW, section Automobile, 3^e année]²⁶¹ :

T13. P2 : mais tout à l'heure vous avez dit : "elle n'a pas de roue". Elle marche comment alors ?

T14. A1 *avec un mouvement circulaire des mains* : elle marche par des gaz>

T15. P2 : par des gaz :::+ le gaz, il sort où le gaz ?

²⁶¹ Cela a été confirmé lors d'une séance d'auto-confrontation.

A2 tape sur l'épaule de A1 et se retourne vers le tableau pour expliquer à l'aide du dessin

T16. A2 : par l'air > dans une pompe > A2 écrit "*pomp*" au tableau

T17. P2 : et la pompe > elle marche comment ? + e +

A3 rectifie l'orthographe

L'enseignant de FOS marque ici la double spécificité de son rôle : enseignant sur objectifs de spécialité automobile, il poursuit un questionnaire serré sur les mécanismes du fonctionnement de la voiture du futur ; enseignant natif, il propose, de surcroît, des corrections orthographiques, ce qui illustre la situation prototypique initiale doublement exolingue, où l'enseignant est expert et natif, les apprenants non experts et non natifs (voir la conclusion de la deuxième partie).

9.3.2. L'exemple du principe de (non-)coopération

Nous avons choisi d'étudier *in extenso* l'extrait suivant [Mécavenir] – sur un slogan vantant les mérites de la voiture du futur – qui déborde certes un tant soit peu ce deuxième niveau intermédiaire de l'(inter)action, mais qui apporte un éclairage autre sur les valeurs de ces séquences latérales à objectif orthographique.

Le rapport écrit/oral va poser problème à cet apprenant de FmOS lors de la présentation de son slogan publicitaire : très à l'aise à l'oral (utilisation du tableau, ampleur des gestes), il mène une conduite d'évitement de l'écrit, avant que le passage à l'écrit, sur injonction de l'enseignant, ne devienne inévitable [Mécavenir] :

T158. A6 : donc le slogan ça serait / bon + déjà + y faudrait donner un nom à la voiture « *future space* » A6 écrit « *future space* » au tableau ; rires /.../

T162. A6 : le futur ne cessera jamais de vous étonner + point

T163. P1 : peut-être que vous pourriez écrire le slogan en entier pour que l'on ait une idée plus précise >

T164. Ax : ah ! il rigole moins + hein !

T165. A6 : *A6 commence à écrire puis s'interrompt* mais non > mais cela sera surtout dit ! ça sera pas écrit + ça sera DIT > *il continue à écrire le slogan*

Les interactants remarquent que ce passage à l'écrit déstabilise l'apprenant et pressentent sa perte d'assurance (T164). S'ouvre alors une séquence latérale à objectif orthographique : dans un premier temps, l'alternance codique (le *code-switching*) opéré avec l'insertion de *future space* n'est pas perçu par les interactants ; un principe de collaboration est mis en place, les interactants effectuant des mouvements d'hétéro-structuration des productions, en l'occurrence non justifiés. L'apprenant récusé ce mouvement en invoquant l'autorité normative de l'enseignant (T167) :

T166. Axs : il n'y a pas de "E" à futur ! rires

T167. A6 : il y a une prof' de français> [P4 est la professeur de A6]+ alors + euh::: +++ de vous étonner

La suite de l'interaction atteste d'une oscillation des interactants entre principe de collaboration (traduit par ces mouvements d'hétéro-structuration) et registre ludique (traduit par des mouvements d'hétéro-structuration cette fois volontairement fautifs) ; les rires surviennent lors des hésitations de l'apprenant à prendre en charge ces mouvements. La portée de ces tours de parole peut être mise en évidence :

- Mouvement d'hétéro-structuration fautif :

T168. Axs : avec un "H" étonner !

- Demande d'aide de l'apprenant :

T169. A6 : *se tourne vers le public* é+ton+ner + il y a deux "N" ?

- Mouvement d'hétéro-structuration fautif :

T170. Ax : NON> + un seul> + un seul>

- Prise en charge du mouvement d'hétéro-structuration fautif puis hésitation et nouvelle demande d'aide :

T171. A6 : bien sûr qu'il y en a un seul> + il y en a pas deux + non ? rires

- Mouvement d'hétéro-structuration, dont l'"authenticité" est soulignée par une insulte, pris en charge par l'apprenant :

T172. Ax : deux "N" banane ! A6 *corrige*

- Hésitation de A sur cette dernière prise en charge et commentaire méta-interactif :

T173. A6 : voilà::: + ça vous a plu ? il y a UN "n" ? A6 *est prêt à apporter une nouvelle correction rires ; les rires interrompent le mouvement de correction de A6* bah::: + arrête> / on rigole> + hein ?

- Esquisse de clôture :

T174. Ax : efface tout + c'est bon

Suivent alors des justifications de l'apprenant (T176) qui multiplie les prétextes (oubli des règles, absence de cours de grammaire récent, pratique d'une autre langue), ce qui provoque les rires des interactants. L'hétéro-interruption de A6 et sa complétion de l'énoncé de l'enseignant devancent, enfin, les reproches et marquent la conscience qu'il a de productions écrites fossilisées (T179) :

T176. A6 : je ne me souviens plus >+ ça fait longtemps que::: +++ / je lis surtout l'anglais> + moi> rires

T177. P1 : est-ce que vous avez des questions ?

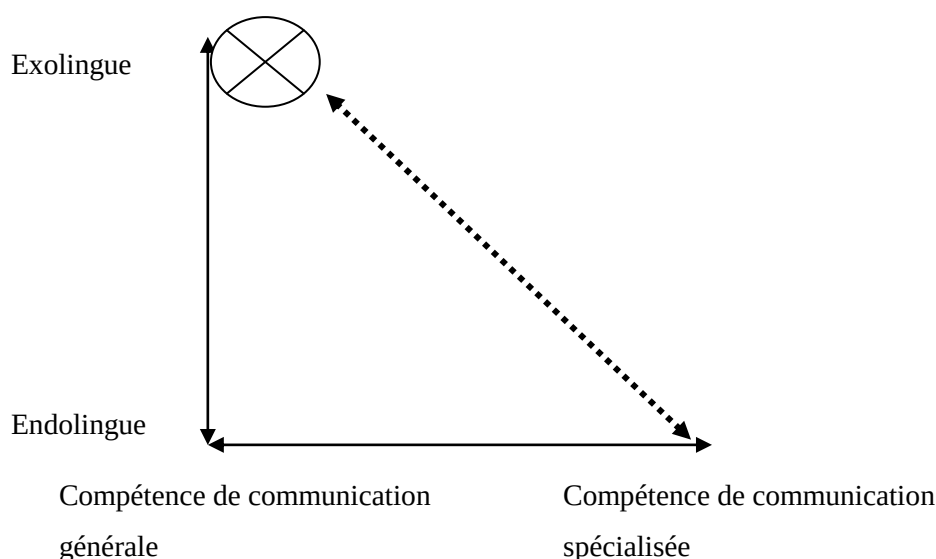
T178. P4 : est-ce qu'il y avait des remarques ++ \{

T179. A6 : { \ sur l'orthographe ++ ?

Cette séquence latérale à objectif orthographique a ainsi révélé le double profil d'un apprenant : très à l'aise à l'oral, il séduit son public et l'intéresse à sa présentation, menant une conduite d'évitement de l'écrit ; conscient de ses productions écrites fossilisées, il perd toute assurance lors du passage à l'écrit, demande de l'aide à des interactants qui lui proposent mouvements d'hétéro-structuration fautifs et authentiques, menaçant *ipso facto* sa face.

La situation prototypique de communication est ici remise en cause dans l'interaction : en proposant des mouvements d'hétéro-structuration fautifs et authentiques concernant l'orthographe, les interactants signalent les problèmes d'exécution de l'apprenant et définissent eux-mêmes une situation exolingue où sa non-expertise est mise au jour et où sa face est menacée (voir figure 33).

Figure 33 : Mouvements d'hétéro-structuration fautifs et menace à la face (FmOS)



Peut être soulignée ici l'importance accordée à la norme prescriptive, symbolisée par l'écrit ²⁶² : c'est en effet sur l'insistance de l'enseignant que cette séquence a été

²⁶² Gadet (1997 : 9) évoque ainsi les raisons historiques de cette prédominance de l'écrit en matière de norme : « Ayant une origine sociale et politique liée à l'imposition du français comme langue nationale à travers le processus qui va du XVI^e siècle à la Révolution [...], la norme, appuyée sur l'écrit, impose sa domination dans un effet de consensus : aucun locuteur ne la remet en cause en tant que norme, que lui-même s'y conforme ou non. [...] "norme" tend vers "normal", moyen, point de référence par rapport auquel se disent les écarts et les fautes ».

enclenchée et c'est par ce changement de *medium* que les apprenants ont pu ouvrir une séquence ludique, enchâssée dans la séquence latérale.

Facultatives – lorsqu'un apprenant, conscient de ses productions fossilisées à l'écrit, affiche ses lacunes – ou obligatoires – lorsque l'enseignant signale une interférence (avec l'anglais) ou lorsque les interactants ne perçoivent pas une alternance codique –, ces séquences à objectif orthographique ont une portée différente selon les contextes d'enseignement/apprentissage : en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, elles s'insèrent dans la dynamique d'une situation prototypique doublement exolingue ; en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, elles peuvent être à très hauts risques pour la face et la place de l'apprenant dans l'interaction.

Ce sont vers les séquences latérales à objectif lexical, complémentaires de ces séquences à objectif orthographique, que nous allons maintenant nous tourner.

9.4. Séquences latérales à objectif lexical

Comment se manifeste l'existence d'un problème d'ordre lexical ? C'est ce que nous allons observer dans ce qui va suivre.

9.4.1. Séquences latérales facultatives

Les comparaisons²⁶³ ont été ici mobilisées selon différentes modalités : associées à une autre langue étrangère apprise et au mime.

9.4.1.1. Comparaison et recours initial à une autre langue étrangère

L'apprenant passe ici par une comparaison de la voiture à un animal pour décrire l'aspect modulable de la voiture [UPAW, section Automobile, 3^e année] :

T232. A10 : /.../ quand la pavillon est fermée + la voiture est comme un animal >+ mmmh :: + comme un mo : / mo : / mo : / souris

T233. P2 : comme une souris>

²⁶³ Nous nous intéresserons exclusivement dans ce qui va suivre (du fait des données recueillies) à la comparaison qualitative introduite par *comme* (Riegel, Pellat & Rioul, 1999 : 514) : « Les propositions introduites par *comme* [...] mettent en relation deux phrases, soit pour énoncer un rapport d'équivalence globale entre deux faits, soit pour rapprocher d'un GN un autre GN sur la base d'un prédicat commun, implicite ou explicite [...] ».

Les hésitations (marquées par les auto-interruptions et l'allongement vocalique) laissent percevoir un problème d'exécution, du fait de l'interférence avec la langue anglaise (« mouse »), doublées d'un mouvement d'auto-structuration amenant finalement la production de l'item français « souris ». La répétition de l'enseignant a, de nouveau, pour objectif de clarifier et d'aider à la stabilisation de cet item problématique.

9.4.1.2. Comparaison et recours au mime

Le mime, stratégie non verbale de communication s'il en est (cf. Tarone 1992 ; voir 1.4.2.1.), est mobilisé par un apprenant dans l'extrait suivant et est le pivot-déclencheur d'une séquence latérale [ELE, 5^e année] :

- T75. A3 : non> + non> + pas d'accord> + si on veut travailler maintenant + le bureau peut apparaître + euh::: + et + il peut sortir de la mur et d'autres choses peuvent ren / rentrer dans la mur + même la porte / la porte peut ouvrir et d'autres choses ressortent
T76. Ax : alors vous voulez dire que le mur est bien ++ comme::: ÇA ? *mime*
T77. P3 : épais
T78. Axs : épais
T79. A2 et A3 : oui >oui> {
T80. Axs : {merci

Le problème lexical est ici signalé par le locuteur de plusieurs manières combinées : une comparaison qualificative introduite par *comme* permet d'énoncer un rapport d'équivalence global entre deux faits (Riegel, Pellat & Rioul, *id.* : 514) ; l'utilisation du déictique *ça* qui accompagne le mime (T76). Le terme est alors suggéré par l'enseignant (T77), répété et validé par les interactants (T78 et T79). Le dernier tour de parole (T80) apporte une clôture, sous forme de remerciements, à cette séquence latérale.

Dans ces deux extraits, une comparaison a été mise en place. Comme le remarquent Moeschler & Reboul (*id.* : 416) : « l'intention du locuteur qui énonce une comparaison est d'attirer l'attention sur une ou plusieurs propriété(s) déterminée(s) commune(s) aux objets comparés ». Le dernier extrait étudié permet, de surcroît, de remarquer que le locuteur signale ainsi un problème d'ordre lexical.

9.4.2. Séquences latérales obligatoires

Les recours à la reformulation interlinguistique, à des explications techniques ainsi qu'à des associations d'idées seront les trois fonctionnements de séquences latérales obligatoires mis en regard dans ce qui va suivre.

9.4.2.1. Recours à la reformulation interlinguistique

Les deux extraits suivants [UPAW, section Automobile, 3^e année] illustrent le recours à la reformulation interlinguistique, que cela fasse suite à une hésitation des interactants ou à un souci “didactique” de l’enseignant.

Suite aux hésitations de l’apprenant (outre les auto-interruptions et les allongements vocaliques, le mot-phrase *non* verbalise et articule le mouvement d’auto-structuration), l’enseignant répète le terme problématique en l’accompagnant d’une définition destinée à assurer l’intercompréhension. Les interactants, par le recours au dessin et à la traduction, complètent cette séquence latérale que l’on pourrait qualifier de “didactique” :

T72. A4 : et ici :: nous allons vous présenter une GRANDE voiture + cette voiture est en ligne continuée :: + il aura :: / elle aura deux ailes + avo + ano / non + amovibles + euh :: + /

murmures ; A5 pousse A4 du coude ; petits rires gênés ; A4 prend un feutre

T73. P2 : amovible> + ça veut dire on peut les enlever et les remettre
murmures ; A4 dessine la voiture, écrit "aile" et "amovible" et la traduction en chinois

L’exemple suivant s’inscrit dans cette même perspective “didactique” de la séquence latérale, à la différence que, cette fois, l’apprenant n’a pas manifesté de problème particulier. L’évocation du GPS (*Geographical Positioning System*) en contexte d’enseignement/apprentissage du FOS peut ainsi devenir l’occasion pour l’enseignant de vérifier les connaissances techniques des apprenants :

T208. A9 : GPS de tout le monde dans cette voiture

T209. P2 : donc> en haut> c’est le satellite pour le GPS *A8 continue son dessin et écrit GPS*

T210. A9 : il faut trois plantes

T211. P2 : tout le monde sait ce que c’est + le GPS ?

T212. A9 : GPS + tout le monde *A9 traduit*

Lors du premier tour de parole (T209), l’enseignant commente le dessin. La volonté de vérification des connaissances techniques est explicitée dans le tour de parole suivant (T211). L’apprenant utilise alors une stratégie de transfert avec reformulation interlinguistique du terme technique dans la langue maternelle des apprenants pour assurer une intercompréhension maximale : ce n’est pas le système technique qu’est le GPS qui pose problème aux apprenants (la reformulation interlinguistique semble

attester d'une connaissance technique préalable acquise en cours technique chinois), mais la terminologie française pour désigner cette réalité technique.

Le recours à la reformulation interlinguistique permet ainsi de surmonter un obstacle communicatif lié aux compétences de communication spécialisée en langue française des interactants. La définition que donne Porquier (2000 : 91) de l'enseignement/apprentissage peut être appliquée, par extension, en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, à cette description de séquences latérales à objectif lexical par recours à la reformulation interlinguistique :

« L'enseignement/apprentissage des langues porte non seulement sur des savoirs mais aussi sur des savoir-faire (compétence linguistique et compétence de communication) et sur leurs interrelations. Le langage s'acquiert par le langage. L'enseignement/apprentissage des langues se fonde sur une activité langagière spécifique (en partie métalinguistique, explicitement ou implicitement) qui a pour visée l'acquisition de ce qui relève par ailleurs de capacités déjà acquises (compétences en langue maternelle). Il s'agirait d'apprendre dans une langue autre, mais d'une autre manière et/car dans d'autres conditions, ce que l'on sait déjà, et déjà faire, dans le langage ».

Cet éclairage nous incite à comprendre de deux manières les enjeux de l'extrait présenté : est, d'une part, confirmée la situation prototypique et, d'autre part, que les savoirs techniques (GPS) et les savoir-faire (description spécialisée) sont déjà acquis en langue maternelle. Avec le recours à la reformulation interlinguistique est décelée la complexité d'une situation d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité (qui se superpose à la complexité initiale de la situation d'enseignement/apprentissage des langues).

9.4.2.2. Recours à des explications techniques

La proposition d'un système de conduite par ultrasons repose, d'une manière identique au premier extrait présenté dans cette section, sur le recours à une comparaison animale [ELE, 6^e année]:

T13. Ax : est-ce qu'il y aura des accidents avec TA voiture ? *rires*

T14. A2 : non \

T15. Ax : pourquoi non ?

T16. A2 : c'est-à-dire + euh :: + je peux lui :: / je dois :: / je peux lui garnir ++ d'un instrument + comme :: ++ par exemple :: il y a une souris qui peut survole \

T17. Ax : une souris !

T18. P1 : une CHAUVE-souris

T19. A2 : une chauve-souris + c'est-à-dire tu peux ::: / elle peut échapper ++ à tous les +++ \

T20. P3 : / obstacles + ça s'appelle des ultrasons

T21. A1 : quoi ?

T22. P3 : ultrasons

T23. A1 et Ax : ultrasons

Le premier tour de parole d'un interactant (T13) déclenche les rires, du fait de l'implicature conversationnelle particulière à l'œuvre : un constructeur de voiture s'efforce *a priori* de parfaire la sécurité de ses modèles afin d'éviter tout accident. Cet énoncé projette, sur les tours de parole suivants, une série déterminée d'occurrences : organisation préférentielle avec une réponse attendue (T14) et demande d'explication complémentaire avec en premier membre une question (T15) et en deuxième membre une explication qui s'ouvre sur le morphème *c'est-à-dire*²⁶⁴ (T16). L'apprenant a alors recours à une comparaison avec une souris (T16). La reprise exclamative du terme de la comparaison par les autres apprenants est le déclencheur de la séquence latérale (T17). L'enseignant fournit le terme adéquat et accentue sa complétion (T18). Cette proposition est ratifiée par l'apprenant qui réutilise le terme fourni par le locuteur natif : *c'est-à-dire* permet alors au locuteur de s'appuyer sur cette proposition de l'enseignant et d'indiquer le redémarrage de son propre discours.

Un mécanisme d'achèvement des énoncés en situation d'interaction est alors mis en place : l'apprenant signale un énoncé inachevé par les auto-interruptions et une longue pause (T19) ; l'enseignant achève cet énoncé et souligne cet achèvement par un commentaire métalinguistique sur la dénomination (T20 : *ça s'appelle un X*) ; après une demande de répétition du terme proposé, A1 et les autres interactants ratifient cette proposition par répétition simple (T23).

Deux séquences latérales ont ainsi été développées dans cet extrait : une séquence obligatoire déclenchée par les interactants et complétée par l'enseignant ; une séquence facultative déclenchée par le locuteur et qui incite l'enseignant, non seulement à proposer l'item faisant défaut, mais de surcroît à proposer un autre item, co-construisant

²⁶⁴ Sitri (1998 : 357 ; 360-361) remarque que, lorsque le morphème *c'est-à-dire* se trouve en tête d'énoncé sans que l'énoncé antérieur fournisse d'élément tel que B puisse en constituer la reprise paraphrastique, il opère comme une soudure en prenant appui sur ce qui précède et en indiquant un redémarrage du discours. Opérant un passage en force d'un objet à l'autre, *c'est-à-dire* peut être considéré comme un marqueur de "coups de force" discursifs.

ainsi une séquence latérale facultative qui devient séquence « didactique » à fondement métadiscursif.

Dans l'extrait suivant, la séquence latérale obligatoire a pour fonction d'assurer une intercompréhension maximale [UPAW, section Automobile, 3^e année] :

- T200. A9 : /.../ + et on peut diminuer EMPATTEMENT de cette voiture
T201. Ax : on peut diminuer ::: ++
T202. A9 : on peut diminuer L'EMPATTEMENT de cette voiture
T203. P2 : l'empattement c'est la distance entre les deux roues + em
+pa+tte+ment
T204. A9 : pour vouloir se garer sur un endroit étroit + /.../

La demande d'information de l'interactant se fait à l'aide d'un énoncé qu'il présente comme inachevé (allongement vocalique suivi d'une longue pause), ce qui ouvre la séquence latérale (T201) ; A9 achève alors cet énoncé en répétant et en accentuant le terme technique (T202). L'enseignant va, de surcroît, compléter l'énoncé en apportant une définition de ce terme (*X, c'est...*) apparemment connu de seulement quelques apprenants et le répéter une dernière fois, avec le recours à une stratégie de ponctuation (T203). Le locuteur poursuit alors sa présentation en justifiant l'utilité pratique de cette diminution de l'empattement (T204).

Le recours à des explications techniques, qu'il se fasse lors de séquences facultatives ou obligatoires, par l'enseignant ou par le locuteur, signe ainsi d'une "griffe didactique" certaines séquences à objectif lexical.

Contrairement aux exemples précédents, mettant en avant des problèmes d'exécution dans l'Interlangue des apprenants chinois – problèmes souvent résolus par des commentaires métalinguistiques –, les séquences latérales obligatoires à objectif lexical sont lieu d'une co-construction du sens dans le contexte de FmOS, dans lequel elles ont été majoritairement effectuées.

9.4.2.3. Dénomination et/par recours à des associations d'idées

L'extrait suivant porte sur les matériaux utilisés dans l'habitacle intérieur [Mécavenir] :

- T117. P1 : il y a une question ?
T118. Ax : oui > + au niveau de l'intérieur des voitures + au niveau matériau utilisé>
T119. A5 : ah ! les matériaux ?
T120. Ax : cuir ou::: /++ je sais pas:::{

T121. Ax : { latex *rires*
 T122. A5 : ça + c'est vrai qu'on a pas eu le temps +++ / à la demande du client
 + exactement comme dit mon collègue + s'il veut un intérieur en bois + on lui
 fera un intérieur en bois ++ pas de problème

Le principe de collaboration est ici illustré : l'apprenant, ayant posé une question (T118), constate l'embarras de A5 (manifesté par l'interjection et la répétition simple de la question ; T119), et un interactant suggère alors une réponse (T120). Cette complétion est également effectuée par un autre interactant qui s'appuie sur les auto-interruptions et l'allongement vocalique pour produire un contenu verbal humoristique et susciter les rires. Le cours de l'interaction n'est cependant pas perturbé ; A5 complète l'énoncé de l'apprenant (utilisant le déictique *ça* qui fonctionne comme nœud discursif dans la reprise du dire de l'autre ; cf. Sitri, *ibid.*), effectue un *mea culpa* en reconnaissant cette lacune mise en évidence et en tentant de s'en justifier par le format de la simulation (T122). Cette piste méta-interactionnelle (selon Tabensky, voir 4.2.2.2.) est vite abandonnée : A5 s'identifie, de nouveau, à son rôle par la mention d'un « client » et d'un « collègue » et propose un item lexical en réponse à la question.

Les tours de parole suivants (inscrits dans une dépendance conditionnelle suite à la question initiale en T77) représentent une séquence latérale métalinguistique consacrée à la recherche de la dénomination appropriée. Ces commentaires sont formulés “en creux” par recours au conditionnel (*ça s'appellerait un X*, T79 ; *ça serait un X*, T80) ou à la forme négative (*c'est pas un X*, T82) :

T77. A6 : ma question> + pourquoi elle volerait pas> + la voiture ? *rires*
 T78. P4 : il y a une question de Gilles là
 T79. Ax : parce que + ça s'appellerait un avion>
 T80. Ax : parce que + ça serait un jet miniature>

D'autres réponses établissent alors une comparaison :

- Avec un héros de fiction qui possède une semblable voiture se transformant en avion :

T81. A1 : Fantomas

- Avec un autre moyen de transport déjà évoqué dans la simulation (*infra*) :

T82. Ax : c'est pas un MÉTRO> + non plus>

Les tours de parole suivants s'ouvrent tous par *oui* (et sa variante vernaculaire *ouais*). Accompagné de *voilà*, il tend à signaler l'empathie et le mode irénique de

communication (T83) ; accompagné de *mais*, il tend à signaler le mode agonal et la contestation (T84 ; T85)²⁶⁵:

T83. Ax : ouais + voilà + \>

T84. Ax : \ oui + mais le métro t'emmène pas jusqu'à ta porte \

T85. A1 : oui + mais le métro + il va pas à Brétigny je sais pas trop quoi

T86. A6 : mais quand je dis voler ++ / elle touche pas le sol>

A1, reprenant une de ses propositions préalables (la comparaison avec un héros de fiction)²⁶⁶, la développe :

T87. A1 : voler comme Fantomas ou ::: ++ voler à ::: ++ / voler comme Fantomas quand il s'envole à la fin + ou alors ::: {\

T88. A6 : {\ voler à deux trois mètres

T89. A1 : ben ::: c'est ce qu'il vient de dire >++ / cous :: / champ magnétique + là> + c'est ce qu'ils ont écrit> + ici *montre le papier de notes du second groupe d'ingénieurs*

T90. Ax : coussin d'air>

T91. A1 : voler par coussin d'air ou champ magnétique>

Cette réponse amène A1 à sortir de la fiction et à revenir à la simulation : il assimile alors la réponse de l'interactant (T88) à l'idée (non développée avec précision au cours de la simulation) du champ magnétique. Sa reprise, avec référence aux dires de l'*autre* et à la préparation écrite (T89) ouvre, de surcroît, une piste méta-interactionnelle.

En contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, certaines séquences latérales métadiscursives sont ainsi consacrées à la recherche de la dénomination appropriée. Cette recherche s'effectue de manière interactive, selon différentes modalités, sur un mode irénique ou agonique, sérieux ou ludique. Les commentaires métadiscursifs sur la dénomination peuvent être mis en regard selon les contextes : en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, c'est l'enseignant qui introduit un nouvel item et utilise, pour ce faire, le présent (*ça s'appelle X*), lors d'une séquence latérale obligatoire co-construite avec les interactants ; en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, la séquence est co-construite entre pairs, les commentaires métalinguistiques ayant pour objet la recherche de la dénomination la plus appropriée à la description d'un objet de fiction, d'où une recherche "en creux" écartant les différentes possibilités

²⁶⁵ La référence à la ville de Brétigny, où habite A6, est un rappel personnalisé de « ta porte ».

²⁶⁶ Une autre comparaison cinématographique a été menée par un *designer* (T106. A5 : des voitures + donc + sans pneus + sur / avec un champ + un champ magnétique + /.../ on retrouve / certains ont fait allusion au film *Le cinquième élément* + /.../).

envisagées et le recours au conditionnel (*ça s'appellerait un X, ça serait un X*) et à la tournure négative (*ce n'est pas un X*).

Ainsi ces séquences latérales à objectif lexical ont-elles révélé quatre aspects que nous allons brièvement synthétiser. Tout d'abord, la comparaison est apparue dotée de vertus heuristiques : servant non seulement à attirer l'attention sur une ou plusieurs propriété(s) commune(s) à la voiture du futur et aux objets comparés, mais étant également porteuse (combinée au mime) d'une intention stratégique du locuteur, *i.e.* signaler et/ou combler un problème d'ordre lexical. La reformulation interlinguistique de certains items, ensuite, n'a pas été mobilisée par les apprenants, comme on aurait pu l'attendre, pour demander de l'aide en langue étrangère : elle est apparue dans un second temps de l'explication, une fois le terme problématique explicité (par une définition ou un dessin), pour consolider un mouvement didactique ; ce mécanisme inattendu nous a amenée à mettre au jour le caractère complexe d'une situation d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité, les savoirs techniques et savoir-faire étant déjà là en langue maternelle. *Idem* du recours aux explications techniques : elles arrivent parfois à contretemps de l'interaction, la faisant évoluer de fait vers une séquence didactique à fondement métadiscursif. Cette griffe didactique se retrouve enfin apposée sur les commentaires autour de la dénomination émis en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, à la différence de ce qui a été mis en parallèle lors de semblables commentaires en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS : une recherche commune de la norme appropriée par une dénomination “en creux” de la référence à un objet de fiction. Ces mécanismes, traduits par une diversité de formulation en discours selon les contextes, apparaissent ainsi constitutifs, voire fondateurs, des communications exolingue et endolingue

La référence à un objet de fiction est précisément au cœur des séquences qui vont maintenant nous occuper : celles à objectif de “cohérence pragmatique”.

9.5. Séquences latérales obligatoires à objectif de cohérence pragmatique

Dans les deux exemples que nous avons choisis pour illustrer les séquences latérales dont l'objectif pourrait être qualifié de “cohérence pragmatique”, le point commun est la

volonté des locuteurs de reprendre et/ou d'intégrer dans leur discours les dires de l'*autre*, à tel point qu'un problème de cohérence interne en vient à se poser.

9.5.1. Un principe de coopération à très haut risque pour la face

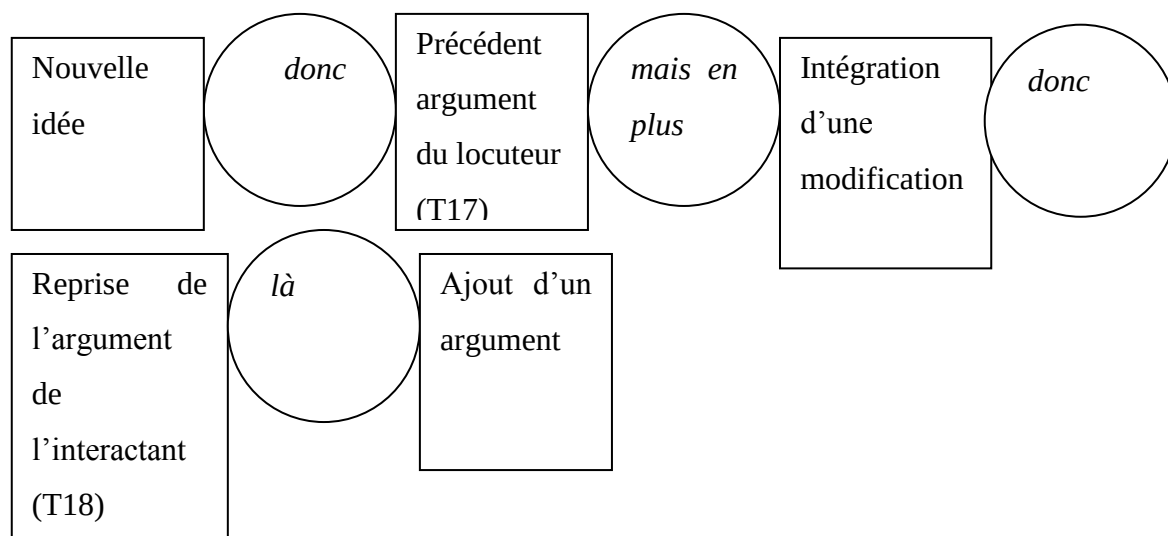
Nous allons observer, dans les tours de parole suivants, dans quelle mesure une volonté de collaboration extrême est le moteur d'une séquence latérale.

Dans un premier tour de parole (T29), le connecteur *donc* et le déictique *là* jouent un rôle clé dans la reprise du dire de l'*autre* [Mécavenir] :

T29. A1 : la voiture serait basée + *donc* + pour tous ceux qui se perdent + mais en plus + équipé de système + *donc* + connu de GPS comme il vient de le dire + *là* + il suffirait d'indiquer l'endroit où on voudrait aller et la voiture nous conduirait tout seul :::

Une schématisation du raisonnement permet d'en mettre au jour le fonctionnement dialogique (voir figure 34) :

Figure 34 : Trame d'un raisonnement (FmOS)



L'apprenant s'inscrit dans la continuité de ce qui vient d'être avancé par les interactants : l'articulateur *donc* lui permet une reprise des paroles de l'*autre* avec mise à distance des propos ; quant au déictique *là*, il ne renvoie ni à un déroulement de la réalité extra-linguistique ni à un segment discursif : « il opère au niveau du discours : *là* pointe un lieu particulier dans le déroulement discursif » (Sitri, *id*).

Une intervention métadiscursive de dénomination (« *ça s'appelle X* » ; T30), soutenue par les interactants (mot-phrase de reprise *oui* au style vernaculaire et rires,

T31) vient interrompre cette description. Si l'on se réfère à notre constat précédent en matière de dénomination, l'on peut percevoir, dans le recours à cette structure, non pas tant une griffe didactique qu'une atteinte à la symétrie initiale entre apprenants.

La volonté de collaboration de l'apprenant se marque alors dans sa tentative d'intégrer cette dénomination à son discours (T32) :

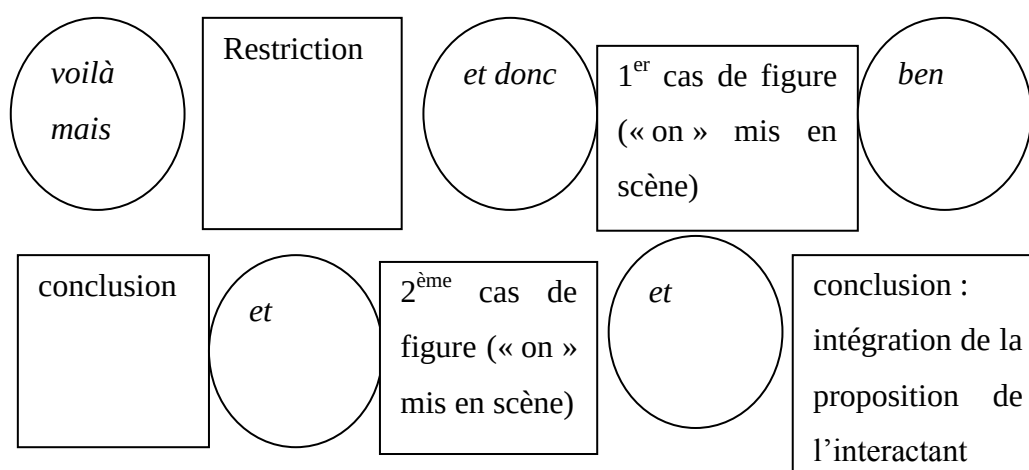
T30. A2 : ça s'appelle le MÉTRO>+ LE MÉTRO>

T31. AX : ouais> *rires*

T32. A1 : voilà> + mais sur une voiture ::: + sur/ sur/sur une voiture et donc s'il y a des embouteillages + ou on veut conduire tout simplement + ou être en ville + ben ::: + on/on pourrait tout à fait le faire et si on est fatigué où on connaît pas le chemin il suffirait d'appuyer et avoir un métro dans sa voiture :::

La trame de sa présentation peut, une nouvelle fois, dans un souci de clarté, être dégagée (voir figure 35) :

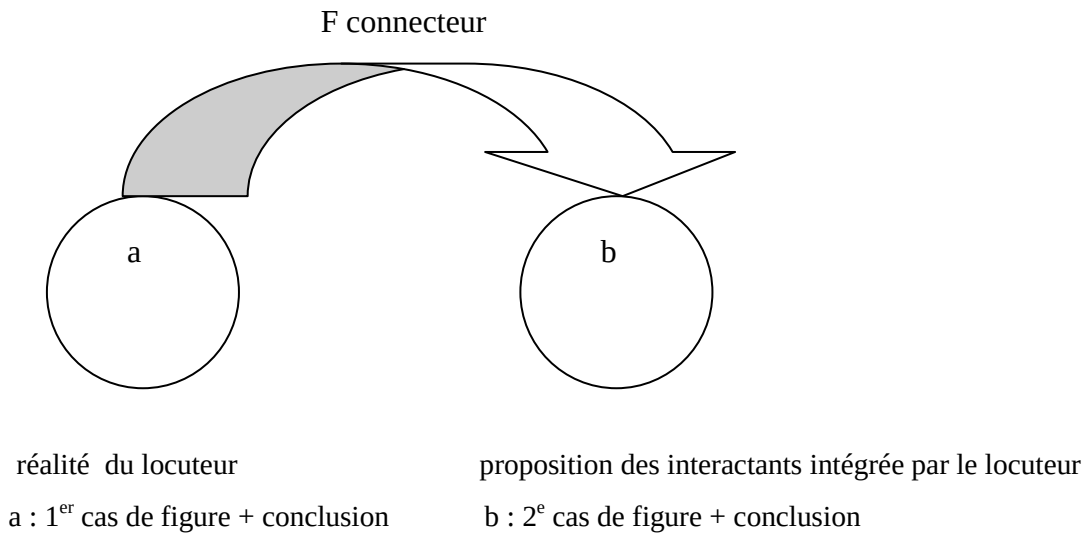
Figure 35 : Trame d'un raisonnement (FmOS)



L'ouverture de ce tour de parole par *voilà mais* permet à l'apprenant de s'appuyer sur les remarques des interactants pour y ajouter une restriction et poser ensuite son propre discours. Celui-ci va mettre en scène un "on", acteur de deux actions différentes, la dernière amenant le locuteur, en conclusion, à intégrer la dénomination proposée par l'interactant dans sa description.

Une autre schématisation permet, avec l'éclairage de la *théorie des espaces mentaux* (Fauconnier, 1984 in Moeschler & Reboul, *id.* : 158-160 ; voir également chapitre 7), de mettre au jour l'articulation des dires de l'*autre* à son propre discours qu'effectue l'apprenant (voir figure 36) :

Figure 36 : Insertion des dires de l'autre -- l'éclairage de la théorie des espaces mentaux



L'introducteur du nouvel espace (*espace-enfant*, dans les termes de Fauconnier) est explicité en T34 (« il vient de dire métro »), l'espace premier (*espace-parent*) étant celui du locuteur. Le déclencheur, du passage d'un espace à un autre, est la “conduite automatique” et la cible en est (la conduite automatique) par/comme un métro.

La réaction-réponse constitue une remise en cause du bien-fondé de cette insertion (T33) ; l'apprenant en explicitant le raisonnement tenu pour en arriver à cette proposition consensuelle (T34), sauve (momentanément) la face et tente de poursuivre de manière structurée son discours (T35 ; T36) :

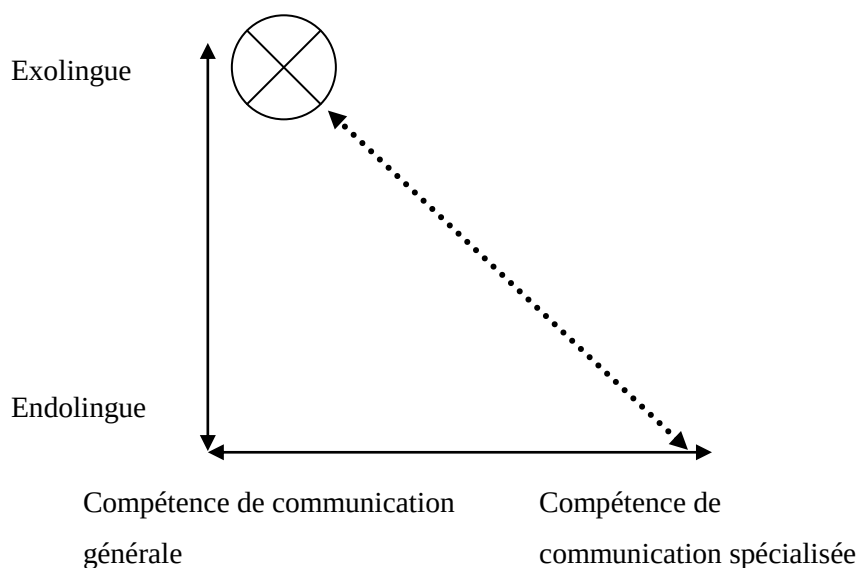
T33. Ax : qu'est-ce qu'y raconte lui>*rires*
T34. A1 : bah ::: parce qu'il vient de dire MÉTRO>+ il dit + c'est le métro + alors je lui réponds + ça sera un métro dans sa voiture *rires ; commentaires*
T35. A1 : dans cette voiture + on pourrait rajouter bien des aspects *rires*
T36. A1 : des aspects +++ A1 rit avec les autres apprenants esthétiques autant que des aspects concernant la propreté de l'environnement +++ euh ::: +++ tourne les pages + hein ? + *rires* bon<
T37.P4 : est-ce que quelqu'un peut aller l'aider ?
T38.A1 : bah :::oui :::> viens m'aider parce que ::: +++
T39.A3 : t'es VIRÉ toi> *rires* A3 rejoint A1 au centre ; A1 reste assis ; A3 est debout /.../

Non sans embarras (exprimé par la pause d'hésitation vocalisée *bah* à l'ouverture des tours T34 et T38, par les allongements vocaliques et les éléments non verbaux tel le rire de l'apprenant lui-même), l'apprenant doit reconnaître sa non-expertise et solliciter l'aide d'un autre ingénieur (T38). Par la remarque ironique exprimée en style vernaculaire, l'interactant appelé à l'aide instaure un rapport d'inégalité

(professionnelle) et exclut l'autre apprenant du cercle de l'expertise, menaçant ainsi sa face (T39).

Par un souci de coopération, la qualité d'expert d'un apprenant dans la simulation a ainsi été remise en cause jusqu'à sa perte de face, amenant un déplacement de la situation prototypique endolingue vers une situation exolingue (entre expert et non-expert) (voir figure 37).

Figure 37 : Coopération et perte de face (FmOS)



Le principe de coopération, poussé à l'extrême dans cette séquence latérale, est donc à très hauts risques pour la face de l'apprenant : fondée sur la volonté d'intégrer une dénomination suggérée par un interactant, elle conduit l'apprenant à proposer une description récusée par ses pairs. La menace à la face, du fait de cette exclusion de la scène de l'(inter)action, est ici patente.

En contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, le principe de coopération présente moins de risques pour la face des locuteurs.

9.5.2. Principe de coopération à risque limité selon les contextes

L'idée d'un changement de la couleur de la voiture conformément à l'environnement a été développée par un apprenant de FLE ; cette idée est cependant remise en cause par des interactants aux réflexions acérées, ouvrant ainsi une séquence latérale [ELE, 5^e année] :

T136. Ax : et j'ai encore une question> + car la couleur de la voiture varie très souvent + qu'est-ce qu'on peut la distinguer ?

T137. A4 : la distinguer ? on peut voir la forme>

T138. Ax : mais toutes les voitures ont la même forme>

L'apprenant, inscrivant son intervention sur le mode irénique et la reprise du dire de l'autre, utilise le connecteur *car* (T136, en reprise de T117)²⁶⁷. Au tour de parole suivant, un interactant met cependant en relation cette réponse avec les propositions faites auparavant (T138, en reprise de T121 et de T127) : en opposant à A4 un argument précédemment énoncé (*mais* sous-entend ici « mais tu as dit que »... et permet d'opposer les conclusions que A4 vient de tirer et celles que l'on avait pu tirer de son discours précédent), il repose sa question et l'incite à fournir un nouvel argument, celui de la couleur de la voiture (T139) :

T139. A4 : la couleur est comme l'environnement d'autour >+ mmh :: + ce soit + la couleur devient variée + non> non> non> + la couleur / la couleur sera plus convenable à l'environnement + au paysage d'autour + mais pas comme le ::/ mais pas comme le ::/ mais pas comme le ::/ la couleur de de de de de l'environnement d'autour + la couleur n'est pas pareille>

La construction du discours au fur et à mesure de la comparaison peut être représentée sous forme de schéma, en isolant argument et articulateur (voir tableau 91) :

Tableau 91 : Progression et articulation d'une comparaison (FLE)

<i>Argument</i>	<i>Articulateur</i>
La couleur est comme A	Mm
La couleur devient variée	Non non non
La couleur sera plus convenable à A	mais
Pas comme A	
La couleur n'est pas pareille	

En verbalisant son raisonnement, A4 nous en montre la trame : son discours progresse par reprise du même thème (*la couleur*) et en vient à nier le postulat initial (la couleur est comme A → la couleur n'est pas pareille (que A)). Cette évolution est articulée en trois étapes : deux marqueurs de conversation (*mm* indiquant l'hésitation ; la répétition à trois reprises du mot-phrase *non* marquant avec force le déni de l'argument premier) et le connecteur *mais* qui permet définitivement de passer du postulat initial à son opposé.

²⁶⁷ Selon Riegel, Pellat & Rioul (*id.* : 527), *car* relie deux propositions dont la seconde est présentée comme une cause, une explication ou une justification de la première. Cette conjonction constitue un acte d'énonciation distinct prenant appui sur celui de la proposition précédente.

De ce tour de parole, les interactants semblent retenir l'idée d'une variation uniforme des couleurs de toutes les voitures (conformément à l'environnement ou non) :

T140. Ax : MAIS s'il y a 3 ou 4 voitures> euh ::+ comme ça> + tu mets dans / tu les mets ensemble /{

T141. A4 : {tu les mets ensemble +++

T142. Ax : {on les met ensemble + qu'est-ce que + on + comment on peut les distinguer ?

Un jeu sur les pronoms personnels intervient ici dans la reprise, voire la mise à distance, des dires de soi et de l'*autre* : l'interactant s'adresse tout d'abord à un "tu", destinataire idéal (T140) ; ce "tu" qui, par la répétition (T141), incite l'interactant à modifier son énoncé et à choisir le recours à un "on" (T142).

La réponse de l'apprenant met en scène un autre "on" : celui, impersonnel, des experts, constructeurs de sa voiture :

T143. A4 : on peut mettre ici une marque ou bien autre chose /+ par exemple ::: + on peut + euh :: /accrocher ici un petit tableau> et on écrit un nom> + un prénom sur ce tableau *rires*

Les hésitations vocalisées et les auto-interruptions créent un effet de surprise suscitant les rires.

Ce jeu sur les pronoms personnels permet ainsi au locuteur de masquer un vice de forme dans sa présentation, un manque de cohérence pragmatique révélé dans la progression en boucle de la comparaison menée.

Ces séquences latérales à objectif de cohérence pragmatique sont donc à plus ou moins hauts risques pour la face de l'apprenant selon les contextes : à très hauts risques en FmOS, elles amènent l'exclusion d'un apprenant ayant manifesté un souci extrême de collaboration et d'intégration du dire de l'*autre* (de la dénomination suggérée) dans son discours ; en FLE, un jeu sur les pronoms personnels permet au locuteur, sous couvert d'un masque de parole, de protéger sa face.

9.6. Conclusion du chapitre 9

Ainsi le deuxième schéma de représentations de choses (les éléments “visibles” de la voiture du futur) a-t-il été propice à une analyse des négociations interactives du sens.

L’étude de cinq types d’objectifs assignés à des séquences latérales, facultatives ou obligatoires nous a permis de mettre au jour le fonctionnement des discours métalinguistiques à l’œuvre dans les contextes d’enseignement/apprentissage étudiés. Etait sous-jacente à cette analyse la question de la norme en communication exolingue/endolingue : qu’est-ce qui légitime ces séquences facultatives ou obligatoires ? Qui en prend l’initiative ? Quels sont les critères normatifs d’évaluation alors révélés ? Telles étaient les trois questions posées en introduction, auxquelles nous sommes maintenant en mesure d’apporter des réponses sur trois points : les motivations, les protagonistes et les normes de ces séquences.

9.6.1. Les motivations des séquences latérales

Quatre motivations de séquences latérales ont été décelées au cours de l’analyse. Nous préciserons les contextes dans lesquels chacune de ces motivations a été attestée.

Des problèmes d’exécution (dans les contextes d’enseignement/apprentissage du FLE, du FOS et du FmOS) – qui se posent lorsque le locuteur dispose dans son “Interlangue”²⁶⁸ des moyens lui permettant d’accomplir des actions de communication, mais ne peut y avoir recours faute de schémas procéduraux stabilisés/automatisés – ont été à l’origine de séquences latérales facultatives ; le locuteur les signalant par un mouvement d’auto-structuration ; ces mouvements sont repérables à leur configuration prototypique : par auto-interruption et/ou auto-correction accompagnée(s) d’un allongement vocalique ; par verbalisation du problème qui se pose (en FmOS).

Des problèmes de planification (dans les contextes d’enseignement/apprentissage du FLE et du FOS) – qui se posent lorsque, dans l’Interlangue d’un locuteur non natif, les moyens directs d’accomplir des tâches font défaut – sont signalés par le locuteur lui-

²⁶⁸ Nous apposons ici des guillemets épistémologiques autour de la notion d’Interlangue pour signaler une extension – sur laquelle nous reviendrons de manière plus circonstanciée au chapitre 10 – de la notion d’Interlangue à un contexte d’enseignement/apprentissage du FmOS.

même (par exemple par le recours au mime), par un interactant ou par l'enseignant qui accompagnent alors le terme problématique d'une explication ou d'une traduction. De tels problèmes de planification ainsi résolus confèrent à ces activités une "griffe didactique" certaine.

Des problèmes de planification se posent en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS dans le cas de figure particulier qu'est la dénomination d'un objet de fiction.

Des problèmes d'intercompréhension (dans les contextes d'enseignement/apprentissage du FLE et du FOS) donnent lieu à des séquences latérales obligatoires enclenchées tant par les interactants que par l'enseignant, assurant ici un rôle d'étayage grâce à de nombreuses reformulations paraphrastiques.

Des problèmes d'apprentissage dans une langue autre de ce que les apprenants savent déjà dans le langage (en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS) : de tels problèmes ont été repérés à deux reprises. Lors d'une séquence latérale à objectif orthographique où une interférence avec la langue anglaise a été repérée et corrigée par l'enseignant ; lors d'une séquence latérale à objectif lexical, où un apprenant a eu recours à la traduction du français vers le chinois pour faire passer (plus rapidement) le message.

En filigrane de ces types de motivation des séquences latérales est révélée l'importance de celui qui en est à l'origine.

9.6.2. Les protagonistes des séquences latérales

Nous ne recenserons pas exhaustivement ici les instigateurs des séquences latérales, mais nous synthétiserons, en prenant appui sur trois exemples, leur apport différencié dans trois constituants de l'(inter)action : le rapport à la norme, la dénomination d'un objet de fiction et les processus de figuration.

Lors de séquences latérales à objectif morphosyntaxique, le poids de la norme sur les productions a été mis en exergue : lorsque c'est un apprenant qui initie une séquence latérale, c'est sa conscience d'un écart qui est entraperçue ; lorsque c'est un enseignant qui initie une telle séquence, sont données des indications sur ces critères (prescriptifs) et ses choix en matière d'évaluation – par exemple dans notre corpus, l'importance du choix de l'auxiliaire.

Les séquences latérales autour de la dénomination, menées en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, l'ont été pour parler d'un objet inexistant (la

voiture du futur). La façon dont il a été désigné et auquel il a été fait référence – le succès des actes de référence accomplis – sont, dans ces contextes, caractéristiques de la fiction (Moeschler & Reboul, *id.* : 429). C’est cette dimension fictionnelle qui explique la recherche de dénomination, réalisée selon deux modalités : lorsque ce sont les interactants qui collaborent à cette recherche, modes irénique et agonique, modes ludique et sérieux sont entrecroisés avec succès. Lorsque c’est un apprenant qui s’appuie trop sur cette recherche commune, la reprise du dire de l’autre peut entraîner une menace à sa face.

C’est précisément à ces processus de figuration que nous amènent les réflexions suivantes. Lorsque les interactants, suite à un non-repérage d’une alternance codique, mènent une séquence latérale à objectif orthographique, ils soulignent une asymétrie entre interactants dont ils se joueront davantage encore dans les tours de parole suivants, développant une séquence latérale sur un registre ludique. En signalant lui-même, en clôture de la séquence, ses productions (écrites) fossilisées, cet apprenant confirme l’asymétrie révélée et ses problèmes d’exécution. La construction, voire la déconstruction, de la symétrie et de l’asymétrie dans la communication exolingue et endolingue ne peut être cependant analysée sans faire référence à la norme et aux critères normatifs.

9.6.3. Norme(s) en communication exolingue et endolingue

Enfin, la question des critères normatifs peut recevoir quelques éléments de réponses.

Les séquences latérales sont, en effet, le moment et le lieu où les interactants, enseignants et apprenants, interviennent dans l’interaction : que révèlent ces tours de parole des critères normatifs des interactants ?

En contexte d’enseignement/apprentissage du FmOS, nous avons pu remarquer que le passage à l’écrit, imposé par l’enseignant, était le déclencheur de deux mouvements d’hétéro-structuration des productions du locuteur. En revanche, les productions “fossilisées” d’un interactant à l’oral ne sont pas relevées, comme par exemple dans le tour de parole suivant :

T331. A8 : et justement> + comme tu as plus le choix> + c'est bien TOI qui le dis> + il y a plus le choix> + donc tu as une voiture du futur/ + tu as une voiture du futur + en monopole + avec de l'argent / de l'argent / à la sortie forcément / comme tout monopole / donc un monop / donc tu es obligé de tabuler sur une / un prix beaucoup plus bas + ou beaucoup plus élevé> + faut que la gamme soit assez::: / assez::: + euh::: + disparate *effectue un balayage des mains* pour pouvoir / pour pouvoir atteindre / toucher toutes les classes + euh:::

Le néologisme *tabuler* (né peut-être de la rencontre de *tabulateur* et de *tabler sur*), ainsi que l'approximation *disparate* (signalée pourtant par les auto-interruptions, une pause vocalisée et le mime) ne sont ainsi pas stigmatisés par les interactants.

Pourquoi, dès lors, en va-t-il autrement avec le passage à l'écrit ?

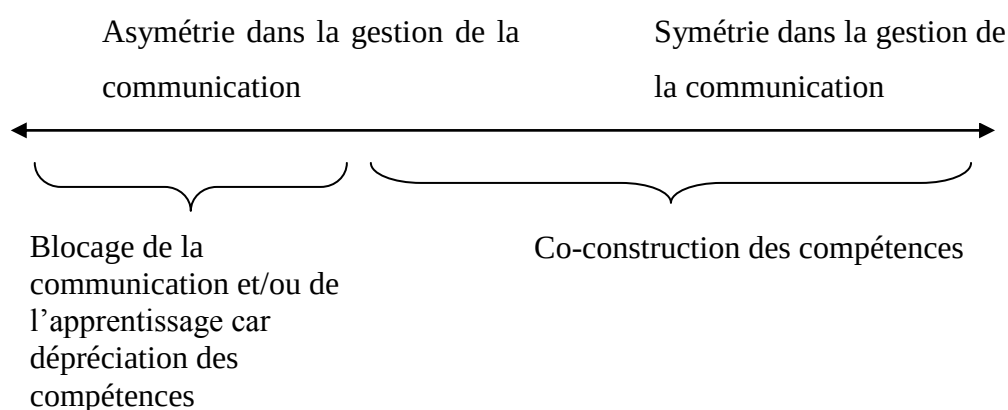
Deux hypothèses peuvent être avancées : avec l'écrit, l'erreur gagne en "matérialité", d'où la stratégie préventive de l'apprenant qui verbalise son hésitation sur l'orthographe de *étonner*, suite à la première (fausse) piste lancée à partir du non-repérage d'une alternance codique. D'autre part, l'importance accordée à la norme prescriptive, symbolisée par l'écrit et transmise par l'École, est ici perceptible : c'est à l'autorité normative de l'enseignant que l'apprenant a recours pour écarter le premier mouvement d'hétéro-structuration effectué ; l'"habitus" scolaire marqué par l'asymétrie (enseignant-détenteur de la norme/apprenant) modèle ensuite leurs tours de parole. Pour paraphraser Filliolet (1993 : 18), l'on pourrait aller jusqu'à dire que les interactants désirent revivre, au travers de l'apprenant sur la sellette, « le plaisir d'une souffrance institutionnalisée ». La symétrie initiale entre apprenants en vient à être déconstruite de l'intérieur lorsque les interactants conduisent ainsi une séquence ludique (miroir grossissant de – ou effet de loupe sur – l'asymétrie scolaire) à l'intérieur de la séquence latérale.

La norme (prescriptive) en communication endolingue est ainsi symbolisée par l'enseignant et par l'écrit : celui qui ne la possède pas et/ou ne la respecte pas provoque une déconstruction de son rôle d'apprenant (mise en cause de la symétrie, menace à la face).

En contexte d'enseignement/apprentissage de langue étrangère, c'est l'enseignant qui diffuse la norme, même si cette norme est subjective (voir 7.1.3.2.). C'est lui qui peut/doit avaliser l'hétéro-correction proposée par un interactant pour qu'elle soit *ipso facto* prise en charge par le locuteur. La norme (subjective, objective et prescriptive) en communication exolingue est incarnée par l'enseignant : les interactions vont majoritairement dans le sens de l'asymétrie initiale.

Ainsi, à l'issue de ce chapitre 9, l'échantillonnage des exemples retenus, déterminé et conditionné par le niveau intermédiaire de structuration de l'interaction choisi, nous a-t-il permis de mettre en regard séquences latérales facultatives et obligatoires, conduites par les enseignants et/ou par les interactants, en contexte d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère ou maternelle, sur objectifs de spécialité ou non. L'impact de ces séquences sur l'apprentissage n'est pas aisé à circonscrire, mais de grandes tendances peuvent au moins être dégagées, ce que synthétise la figure 38.

Figure 38 : Impact des séquences latérales sur l'apprentissage



À un pôle de ce continuum, lors des séquences latérales (par exemple à objectif orthographique ou pragmatique), est développé un mode de gestion asymétrique de la communication entre interactants. Dans les contextes d'enseignement/apprentissage du FOS et du FLE, cette asymétrie est constitutive d'une définition de la situation de communication et permet une co-construction des compétences. Deux mécanismes ont été distingués : les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles qui révèlent un projet d'apprentissage du locuteur (signal explicite d'une lacune dans l'Interlangue, ratification des mouvements d'hétéro-correction proposés par l'enseignant ou les interactants) et les Séquences d'Évaluation Normative qui relèvent un projet d'enseignement ponctuel des interactants et un travail de figuration (signal non explicite par des marques d'hésitations, non-ratification des mouvements d'hétéro-correction proposés par les interactants). En contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, cette asymétrie s'accompagne au contraire d'un blocage de la communication et/ou d'une dépréciation des compétences.

À l'autre pôle de ce continuum, lors de séquences latérales (par exemple à objectif phonétique ou lexical), la symétrie dans la gestion de la communication peut être

atteinte : ponctuellement dans les contextes d'enseignement/apprentissage du FOS et du FLE lorsque ce sont les apprenants qui sont les acteurs autonomes d'une co-construction de leurs compétences ; en contexte d'enseignement/apprentissage de FmOS lorsqu'il y a souci de collaboration pour se conformer à la norme prescriptive. Les enjeux sont à l'évidence différents dans ces contextes d'enseignement/apprentissage de langue étrangère et de langue maternelle. Dans ce dernier contexte, comme le souligne également Gülich (1994 : 45-46) :

« Il est évident que ce ne sont pas de simples problèmes de formulation qui sont à la base de telles séquences latérales. L'objectif n'est pas la recherche ou l'emploi de l'expression correcte, mais la présentation du processus de l'élaboration discursive est **un but en soi** » (souligné par nous-même).

Les limites de ce chapitre et de la présente partie traitant d'un niveau intermédiaire de la structuration d'une interaction sont de fait atteintes : il est temps de passer des microstructures aux macrostructures conversationnelles pour pouvoir dégager les buts de l'(inter)action, non sans clore au préalable ce troisième volet de notre travail.

Conclusion de la troisième partie

Quels sont les apports d'une grille d'analyse de linguistique pragmatique à une étude telle que la nôtre sur l'enseignement/apprentissage dans/par la communication ?

Trois bénéfices majeurs peuvent être recensés :

1. La perspective d'analyse pragmatique a mis en pleine lumière les modalités de la mise en scène de l'événement de communication particulier qu'est une simulation.

Trois aspects ont guidé l'analyse : le lien entre mise en scène intentionnelle (scène didactique, scène hybride, scène simulée) et modalités de cette mise en scène (définition et négociation des rôles, expression de la subjectivité et accréditation procédurale de l'identité fictive de l'*autre*, négociation "méta" du thème d'ouverture et engagement dans un rôle) ; les conditions *a priori* de l'interaction : réciprocité des perspectives, des motivations et des images ; l'imbrication des contraintes du système et des contraintes rituelles influant sur l'émergence interactive d'un Contrat de parole. Sans cet éclairage particulier, l'impact du cadre de simulation sur les productions n'aurait sans doute pas été aussi fermement souligné.

2. Au niveau méthodologique, le modèle hiérarchique-séquentiel tel que synthétisé par Bange (1992a) permet une entrée rigoureuse dans le corpus. La sélection de deux niveaux intermédiaires de structuration de l'action découpe les données sans pour autant biaiser l'analyse.

Dans les extraits ainsi retenus ont pu émerger deux caractéristiques fortes qui ressortissent à une étude de l'Interlangue et des mécanismes de la communication exolingue/endolingue. Les stratégies d'apprenants et d'enseignants ont tout d'abord été examinées. Cette analyse nous a amenée à dépasser le cadre théorique préalablement dressé ; en croisant les typologies recensant, pour l'une, stratégies de résolution de problèmes et, pour l'autre, les stratégies mobilisées en communication exolingue/endolingue, ont été proposés un continuum situant l'efficacité des stratégies d'apprenants dans la résolution de problèmes inhérents à la communication exolingue/endolingue ainsi qu'une approche synthétique de l'impact de différents types de Séquences Potentiellement Acquisitionnelles sur les actions communicatives. La place et le poids de la norme, sous-jacents à la réalisation de séquences latérales, ont été ensuite objet d'étude : quatre types de motivation présidant à l'ouverture d'une

séquence latérale ont été signalés (problèmes d'exécution, problèmes de planification, problèmes d'intercompréhension et problèmes d'apprentissage dans une langue autre de ce que les apprenants savent déjà dans le langage) ; l'importance de la norme, de la dimension fictionnelle et des processus de figuration a ensuite permis d'expliquer l'entrée sur la scène communicative de différents acteurs de la communication ouvrant une séquence latérale ; le poids de la norme a ensuite été nuancé selon les contextes, les enjeux et les habitudes y circulant.

3. Une lecture pragmatique du corpus confère à l'analyse cohérence et syncrétisme²⁶⁹.

Il aurait bien sûr été possible de convoquer d'autres modèles théoriques rendant compte, pour ne citer que trois exemples, de l'utilisation des articles indéfini et défini (voir 7.3.), de la représentation de la structure sémantique de *mais* (voir 8.1.2.2.) ou de la reprise dialogique du dire de l'*autre* (voir 9.5.1.). Nous avons cependant fait le choix de nous en tenir, dans la mesure du possible, au seul éclairage apporté par la pragmatique. En nous référant à l'approche de l'usage du langage que propose la pragmatique, nous nous sommes tenue au plus près de notre intérêt premier : l'observation de l'apprentissage dans/par la communication via une étude de l'Interlangue et de la communication exolingue/endolingue dans différents contextes d'enseignement/apprentissage.

²⁶⁹ À comprendre ici comme ce qui se différencie de l'éclectisme.

Transition : précisions sur la démarche d'exposition

Nous souhaiterions préciser la démarche d'exposition qui nous mène de la présente troisième partie à la quatrième partie à venir.

Selon la configuration hiérarchique du modèle de l'action qui a servi de trame à l'analyse de notre corpus, un schéma d'action subsume les activités présentées aux chapitres 7, 8 et 9 (mise en scène de l'événement de communication et schémas de représentations d'états de choses). C'est précisément cette macrostructure conversationnelle que nous souhaiterions maintenant dégager : quels sont les buts d'ensemble de l'action, négociés en contexte, qui se dégagent ? Quelles activités participent de leur réalisation ?

Nous procéderons donc, dans le chapitre 10, à une mise en perspective théorique des résultats obtenus lors des trois chapitres d'analyse composant la présente partie. Seule cette approche critique peut, à notre sens, assurer la légitimité et le bien-fondé de la quatrième et dernière partie de notre thèse qui s'ouvre maintenant.

Quatrième partie :
Mise en perspective
théorique des résultats
et conclusion générale

Brève introduction à la quatrième partie

La partie qui précède, fondée sur une analyse pragmatique de la communication, a dégagé des dimensions parfois inédites des mécanismes de la communication exolingue/endolingue et éclairé d'un jour autre la notion d'Interlangue. Nous souhaiterions maintenant confronter les résultats engrangés avec les théories et les modèles établis dans le domaine, afin d'en faire l'épreuve et d'en asseoir la validité (chapitre 10).

Nous effectuerons ensuite, en conclusion générale de la thèse, un retour critique sur le parcours de recherche effectué.

Chapitre 10. Bilan de la structuration hiérarchique séquentielle des interactions : des microstructures aux macrostructures conversationnelles

Nous faisons l'hypothèse, dans ce chapitre 10, que deux buts d'action sont étroitement imbriqués dans les interactions particulières que nous avons observées. Un premier but est déterminé par le cadre de simulation et sa consigne : **présenter la voiture du futur** ; un second but, plus global, est sous-jacent à toute interaction enregistrée sur un terrain didactique : **enseigner/apprendre**. Leur réalisation, dans des contextes différents d'enseignement/apprentissage, se cristallise-t-elle autour de modalités comparables ? Pour répondre à cette question, une notion-clé nous servira de fil conducteur : celle de contrat (contrat de communication, contrat didactique, contrat de fiction, contrat de parole) qui détermine et articule les paramètres contextuels autres que ceux déjà-là.

Pour exposer synthétiquement les actions de communication concourant à la réalisation de ces buts, nous essaierons, dans un premier temps, d'articuler marques linguistiques mobilisées au service du premier but et contrat de communication (10.1.) ; dans un deuxième temps, nous préciserons la spécificité du but enseigner/apprendre et des contrats didactiques dans les contextes étudiés (10.2.) en détaillant notamment les manières de gérer la communication par l'enseignant et l'apprenant, *i.e.* la spécificité du rapport natif/non-natif et expert/non-expert dans la classe, compte tenu de l'impact de chaque contexte sur la communication (10.3.). Armée de ces résultats, nous nous attaquerons de front à la question-titre qui domine cette étude (10.4.) : Apprendre en communiquant ?

10.1. Contrat de communication et réalisation du but

“présenter la voiture du futur”

Le point de départ de notre réflexion est le suivant : la réalisation du but *présenter la voiture du futur* est étroitement liée à la réalisation d'un contrat de communication et, dans un cadre de simulation, cette réalisation passe par des activités de fictionalité – un va-et-vient entre immersion dans le fictionnel et maintien d'une position statutaire constitutive de l'identité apprenante, d'après Cicurel 1991 – et par des activités de fictionalisation – le passage d'un registre sérieux à un registre ludique, selon Bange 1986. La synthèse qui suit prendra appui sur deux questions clé (auxquelles des éléments de réponses ont déjà été donnés au chapitre 7) : Qui parle à qui ? De quoi parle-t-on ?

10.1.1. Une modalité du contrat de communication : qui parle à qui ?

Une entrée dans le corpus par les pronoms personnels utilisés devrait nous permettre une première approche de cette question du “qui parle à qui ?”, autrement dit nous devrions pouvoir préciser, en recensant les pronoms personnels et leur emploi en contexte, la teneur des réseaux discursifs et énonciatifs en place (au sens de Porquier 1984b) et, partant, déterminer certaines des clauses d'un contrat de communication (tacite mais parfois explicité) passé entre interactants, dans un cadre particulier de simulation. Nous examinerons ainsi comment différents “je” ont été mis en scène dans la communication (10.1.1.1.), auxquels font écho différents “tu” (10.1.1.2.). Cela nous amènera à mettre en question la description initiale proposée par Charaudeau (1983) sur laquelle nous avons appuyé notre analyse (10.1.1.3.). Nous passerons ensuite à un examen des valeurs du “il” (10.1.1.4.), puis à celles du “on”, contextuellement marqué (10.1.1.5), avant d'effectuer un premier bilan critique (10.1.1.6.).

10.1.1.1. Le “je” à trois facettes de l'infailibilité personnelle

Les différentes utilisations du “je” constituent l'un des postes privilégiés d'observation des places fluctuantes et plurielles que le locuteur s'assigne dans la communication. Le “je” représente tantôt le producteur de parole : l'enseignant,

locuteur natif ou l'apprenant, locuteur natif ou non natif selon les contextes ; tantôt, il représente l'énonciateur s'étant construit un "je" fictif, lieu de projection de l'imaginaire. Ce "je" fictif est double : il peut s'agir du "je" mis en scène explicitement (par des occurrences de *si* et de *quand*), soit d'un "je" incarnant un rôle dans la simulation. Dans ce dernier cas (particulièrement en environnement homoglotte, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FmOS), le locuteur doit assumer le statut sociolangagier inhérent à son rôle dans la simulation, pour que son "je" énonciateur soit reconnu par les interactants.

Comme nous l'avons, en effet, constaté à plusieurs reprises lors de l'analyse, confirmant en cela les constats de Moeschler & Reboul (1994) et de Charaudeau (1983), le "je" est la marque de l'expression subjective, celle de l'infailibilité personnelle : utilisé à des fins stratégiques, il permet au locuteur de revêtir un "masque de parole" et de jouer soit la carte de la transparence (identité de l'énonciateur = identité du producteur de parole), soit la carte de l'occultation d'une identité par l'autre.

La carte de la transparence a été jouée à maintes reprises : dans la bouche de l'enseignant lorsqu'il est convoqué sur la scène mise en place par les apprenants (voir 7.1.2.3., T221. P2 : *[dans 50 ans], je serai bien vieux*)²⁷⁰ ou bien encore lorsqu'il y a recours à l'expérience personnelle pour légitimer un tour de parole (voir 8.1.6.6., T283. A6 : *moi je vais te dire ma prise de conscience que j'ai eue c'est quand j'ai renversé quelqu'un [...]* ; et 8.2.2.3., T290. P2 : *moi je peux vous dire j'ai déjà roulé à 200 kilomètres à l'heure [...]*). Dans ces deux derniers extraits, l'on peut d'ailleurs remarquer la forme disjointe en position détachée par dislocation ainsi que le verbe performatif qui soulignent l'engagement du "je" producteur de parole confondu avec le "je" énonciateur.

L'occultation d'une identité par l'autre s'effectue avec ou sans marques explicites. Si fonctionne ainsi comme signal du passage d'une identité à une autre : un enseignant annonce, par exemple, la mise en scène d'un "je" fictif, différent du "je" producteur de parole (voir 7.1.2.3., T168. P3 : *je dis maintenant moi si je suis mariée [...]*). Dans les contextes d'enseignement/apprentissage du FOS et du FLE, la superposition de différentes strates identitaires n'est pas aussi clairement marquée et lors de l'analyse, la difficulté de déterminer qui se trouve derrière le "je" peut être signalée (est-ce

²⁷⁰ Nous avons fait le choix de rappeler, pour faciliter la lecture des résultats, les moments importants des tours de parole cités. Ces rappels se feront, pour ne pas charger inutilement le texte, sans les conventions de transcription usitées lors de l'analyse.

l'apprenant ou le personnage simulé qui dit "je"? cf. 7.1.2, T13. A10 : [...] *j'ai l'honneur de vous présenter ma nouvelle voiture, comme c'est moi qui la conçois [...]*). En contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, cette stratification s'opère en deux temps : tout d'abord par la mise en scène d'un "je" fictif, lieu de projection de l'imaginaire du sujet, puis par l'intervention d'un "je" dévoilant la fictivité du "je" précédent (voir 8.1.6.4., T257. A5 : [...] *mais moi je roule à 130 [...]* et T263. : [...] *moi personnellement je conduis pas [...]*).

Le locuteur peut également jouer de l'infailibilité personnelle lorsqu'il a recours au "nous", renvoyant à tout ensemble de personnes comprenant le locuteur (voir 7.1.2.2., en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, T14. A1 : [...] *nous devons faire tous nos efforts pour réaliser nos rêves*).

En revanche, une non-reconnaissance du "je" énonciateur a pu être opérée par les interactants, d'une part, dans la mesure où ce "je" n'avait pas respecté l'une des modalités d'un contrat de communication tacite (voir 7.1.3.3.2., T412. A9 : *ben, en fait, c'est que moi aussi je suis amené à parler comme acheteur potentiel sur la voiture du futur* ; T414. Ax : *mets-toi debout au centre pour qu'on puisse te répondre !*) ; d'autre part, une non-reconnaissance du "je" énonciateur a pu avoir lieu lorsque, selon les interactants, le statut sociolangagier inhérent au rôle simulé n'a pas été respecté (voir 7.1.3.3.3., T357. Ax1 : *t'es journaliste ? T'es pas acheteur là (rires)*).

L'intrication de ces identités, attestée tant en environnement homoglotte que hétéroglotte, se retrouve lorsque le "tu" entre en scène.

10.1.1.2. Le "tu", interprétant et destinataire (fictif et simulé)

Une distinction complémentaire a, en effet, été effectuée et exemplifiée entre un "tu" interprétant et un "tu" destinataire. Une stratification des "tu" employés est décelable, que nous présenterons dans cet ordre : "tu" interprétant, "tu" interprétant et fictif, "tu" fictif "idéal", "tu"/"vous" simulé.

La place du "tu" interprétant dans la communication peut, tout d'abord, être remise en cause (son tour de parole est interrompu, ses énoncés achevés et/ou produits par anticipation par un interactant, voir 7.2.1., T217. A1 : *la voiture qui te ferait plaisir, qu'est-ce qu'elle aurait dedans ?* T218. Ax : *rien* T219. A7 : *c'est une voiture qui [...]*).

Il arrive ensuite qu'au sein d'un même tour de parole, l'on rencontre tout d'abord une reconnaissance de ce "tu" interprétant (voir 7.2.2., T362. A8 : *je ne sais pas si tu t'es*

déjà retrouvé à la place d'un acheteur [...] j'espère que t'auras l'occasion) articulée, par le connecteur *mais*, à un "tu" destinataire idéal, mis en scène par une occurrence de *quand* (T362. A8 : [...] *quand tu rentres dans une concession [...]*). Peut être décelée, dans ce cas de figure, une intention stratégique de l'énonciateur qui, par la fabrication d'une image de fiction, cherche à produire une identification complète des sujets destinataire et interprétant²⁷¹.

Dans d'autres exemples (voir, en 7.2.1., ce qui a été relevé en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE et du FOS, T5. A11 : *c'est une voiture ce que tu rêves*), ce "tu" destinataire est idéal dans la mesure où il est défini par le locuteur, apprenant, qui suppose que son intention de parole est totalement transparente à ce destinataire, lui aussi apprenant. Avec l'utilisation du "vous" (une pluralité de personnes comprenant au moins un "tu", mais excluant "je"), la relation du "je" au "vous" est également transparente (en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, tout au moins) : qu'une stratégie d'évitement d'une question par évocation de l'identité de l'autre dans la simulation (voir 7.1.4.2., T186. Ax : *combien coûte la voiture ?* T187. Ax : *bah ça c'est à vous de le dire*) ou qu'un mouvement de contre-argumentation soit développé (voir 8.1.6.3., T228. A2 : *il y aura toujours autant d'accidents, vous pourrez faire des [...]*).

En revanche, en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, nous avons observé comment, dans la communication, la superposition du "je" producteur de parole vs énonciateur et du "tu" interprétant vs destinataire pouvait poser problème et conduire à un échec de l'acte de référence (cf. 7.1.3.3.1.) : étaient en effet confrontées appartenance réelle ("tu" – interprétant – est inclus dans l'ensemble des jeunes ; T442. A9 : [...] *tous les jeunes ils disent pas ça, toi tu te dis, moi...*) et appartenance simulée ("je" – énonciateur – est inclus dans l'ensemble des *designers*, T443. A5 : *je suis designer, moi*).

Les différentes utilisations du "tu" occupent ainsi une position nodale dans les réseaux tissés par les locuteurs : le "je", qu'il soit producteur de parole ou énonciateur, construit (et déconstruit) même parfois la place du "tu", interprétant et destinataire (fictif et simulé), dans la communication, qui construit/déconstruit en retour le "je" énonciateur. L'intrication de ces "tu" pluriels s'effectue autour de différents cadres : la

²⁷¹ Dans la fabrication d'une image de fiction, "tu" et "on" (voire "vous") peuvent être employés, que l'interlocuteur soit tutoyé ou vouvoyé ou qu'il y ait plusieurs destinataires (y compris individuellement vouvoyés).

méta-règle ritualisée de présentation d'identité de l'interactant par recours au vouvoiement joue par exemple sur des strates identitaires variant selon les contextes – identité de l'élève (réelle), identité de l'apprenant (dans la classe), identité simulée professionnelle ou non (voir 7.1.5.).

À l'instar de ce que nous avons remarqué précédemment pour le "je", trois facettes peuvent donc être distinguées : "tu" interprétant, "tu" destinataire fictif et "tu" destinataire incarnant un rôle dans la simulation. Autant l'infailibilité personnelle inhérente à l'utilisation des "je" préserve le locuteur de toute négociation identitaire, autant l'apparition d'un "tu" sur la scène déclenche de telles négociations (par exemple en refusant la reconnaissance d'un "je" énonciateur n'ayant pas respecté les modalités de la prise de parole régulée par un contrat de communication tacite ou le statut sociolangagier accompagnant le rôle tenu). Il est symptomatique qu'un décalage entre positionnement du "je" et du "tu" survienne en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS et aboutisse à un échec de l'acte de référence. Pour éclairer ce phénomène, il semble nécessaire de revenir sur les propositions de Charaudeau qui ont guidé l'analyse.

10.1.1.3. Mise en question des deux circuits linéaires de communication

Ces propositions nous incitent en effet à réexaminer le schéma suivant, proposé par Vion (2000 : 87) commentant les propositions de Charaudeau (1983)²⁷². Seraient en jeu deux circuits de la communication : un circuit externe où sont impliqués des sujets "agissants" et un circuit interne où se négocient les images des locuteurs (voir tableau 92).

Tableau 92 : Circuits interne et externe de la communication

JE Communicant ["je" producteur de parole]	JE énonciatif---TU destinataire ["je" énonciateur]	TU interprétatif ["tu" interprétant]
	Images en circulation	

²⁷² Entre crochets figurent les termes que nous avons choisi d'employer, suivant en cela également les propositions de Charaudeau (1983).

Nos résultats ne contredisent pas cette représentation, mais en soulignent les limites : l'interaction du "je" énonciateur et du "tu" destinataire est bien le lieu privilégié de la négociation des images et des places des interactants, mais un réseau complexe est de surcroît tissé : entre "je" producteur de parole et "tu" destinataire (fictif et simulé), entre "je" producteur de parole et "tu" interprétant et, de manière biunivoque entre "je" producteur de parole et "je" énonciateur (fictif et simulé), entre "tu" destinataire et "tu" interprétant. L'on aboutit alors à une représentation dynamique de ce réseau complexe (voir figure 39).

Voici, de manière synthétique, les clés de lecture de cette figure :

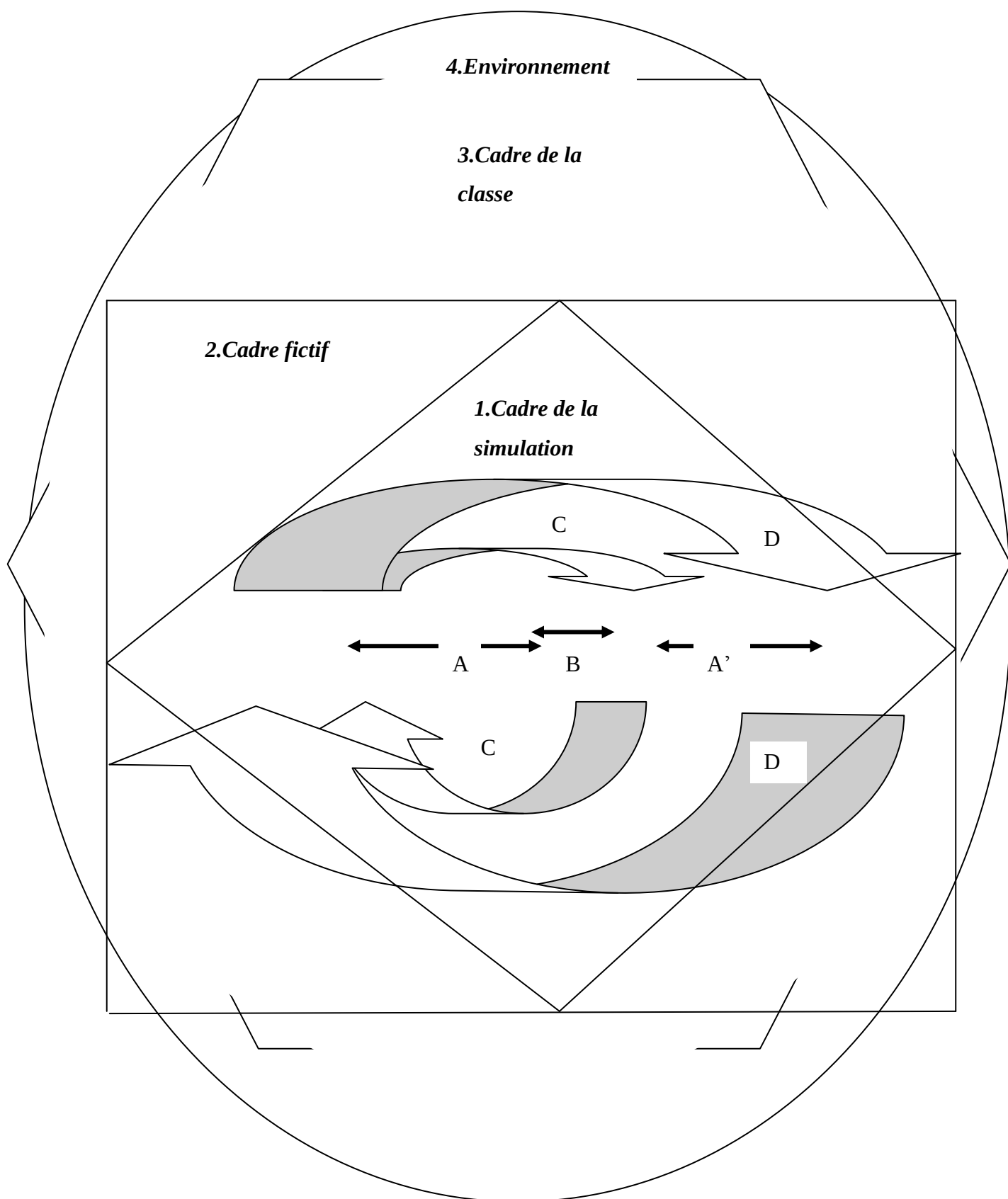
Cadres imbriqués dans lesquels les réseaux se tissent et s'entrecroisent :

1. Cadre de la simulation
2. Cadre fictif
3. Cadre de la classe
4. Environnement

Relations biunivoques entre locuteurs (producteurs de parole/interprétant et énonciateur/destinataire) :

- A. Relation du "je" producteur de parole et du "je" énonciateur
- A'. Relation du "tu" interprétant et du "tu" destinataire
- B. Relation du "je" énonciateur et du "tu" destinataire
- C. Relation du "je" producteur de parole et du "tu" destinataire
- D. Relation du "je" producteur de parole et du "tu" interprétant

Figure 39 : Réseaux de communication imbriqués



Aussi les locuteurs se perdent-ils parfois dans ces réseaux complexes. Il en va de même lorsqu'il est fait référence à un "il".

10.1.1.4. Le "Il" et les modalités d'un contrat de fiction

La reconnaissance de l'appartenance d'un interactant (non plus d'un "tu" mais d'un "il"/ "ils") a également posé problème. L'un des locuteurs, par exemple (voir 7.1.4.3.), confond appartenances réelle et simulée (T206. A6 : *mais vous me dites une personne comme Romain, dans la vie ou dans le...* ; T208. A6 : *ah dans la vie il est publicitaire*) : une activité méta-interactionnelle est alors nécessaire pour que les interactants précisent qu'il s'agit d'un "il" appartenant, dans la simulation, à l'ensemble des publicitaires. Ce faisant, ils exhibent les modalités d'un « contrat de fiction » et de ses enjeux communicatifs (Cicurel, 1996a : 83).

Le "il" peut, par ailleurs, référer, de manière stratégique, à une personne autre : dans le cadre situationnel bâti, à un "tu" fictif, mis en scène par le biais d'une occurrence de *quand*, succède un autre personnage convoqué sur la scène (voir 8.1.1., en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, T276. P2 : *et quand tu es dans une voiture, si ta voiture brûle...* T279. A13 : *[...] parce que le conducteur [...] il [...] pas d'accident*).

La reconnaissance du "il"/"ils", tout comme celle du "je" et du "tu", oscille entre "il" fictif et rôle dans la simulation. Qu'en est-il du "on" ?

10.1.1.5. Le "on" en environnements homo- et hétéroglotte

L'un des pronoms les plus contextuellement marqué semble être le "on". Hormis un "on" didactique présent et transparent dans les environnements homo- et hétéroglotte, les "on" employés par les apprenants nécessitent parfois une interruption de la communication et une clarification, selon l'environnement dans lequel ils apparaissent.

Lors de pré-séquences, a été entrevu l'emploi d'un "on" didactique de l'enseignant (voir 7.1.2.3.) référant soit au "je" de l'enseignant et au "vous" de ses apprenants (T56. P2 : *[...] on verra un texte sur l'air bag dans deux semaines*), soit au "je" de l'enseignant et au "vous" de ses collègues (T11. P4 : *[...] on va te donner un marqueur*). Ce "on" didactique s'inscrit dans le cadre de la classe : il relève des conventions et des usages qui y circulent, tant en environnement homoglotte que hétéroglotte. En revanche, les référents des "on" utilisés par les apprenants ne sont pas directement accessibles dans tous les environnements.

En environnement homoglotte, le “on” est utilisé à diverses fins (stratégiques) : il permet de rétablir un mode irénique de la communication en atténuant l’échec partiel de l’identification du “tu” interprétant au “tu” destinataire (voir 7.2.1., en contexte d’enseignement/apprentissage du FmOS, T225. A3 : [...] *on n’est pas obligé soit on la fonctionne normalement soit on la met on n’est pas obligé [...]*) et/ou permet de conférer à un discours une dimension mimétique – lorsque “on” permet une reprise des dires de l’autre (voir 8.1.6.4.) ou lorsque le “on” renvoie à une communauté d’experts incluant le “je” énonciateur (voir 8.1.6.5., en contexte d’enseignement/apprentissage du FmOS, T264. A3 : [...] *on est obligé de mettre des choses en plus qui font que tu pourras pas avoir un contrôle total sur la voiture [...]*). Ces constats illustrent (modestement car en-deçà) les conclusions de Leeman-Bouix (1994 : 81) :

« On serait alors la personne première de l’univers humain. Il est le moyen par lequel celui qui parle se masque, se fond dans une masse plus ou moins vaste, indéfinie ; on établit le cadre d’un discours anonyme, dont la validité est présentée comme valant respectivement à une communauté. [...] employer *on*, c’est établir la société humaine tout entière comme agent du discours, c’est rendre universelle la portée de sa parole ».

En environnement hétéroglotte, l’identification d’un “on” employé par les apprenants (“je” inclus dans l’ensemble du peuple chinois) n’a pas été, dans deux contextes différents, accessible à l’enseignant natif : une implicature informative a, de fait, été déclenchée sur la base du fait que l’apprenant a donné l’information la plus faible (voir 7.1.3.3.1., T179. P3 : *qui on ? C’est qui on ?*). L’impact du contexte socioculturel sur l’intercompréhension dans la communication exolingue est ici abordé sous un angle qui nous semble original : celui des référents des pronoms et en particulier du référent du pronom *on*.

Ce “on” a, par ailleurs, été mobilisé dans les deux environnements lors de confrontations : confrontation du “je” (compris dans le groupe des acheteurs potentiels) du locuteur à un “on” référant aux apprenants endossant des rôles autres dans la simulation (voir, en contexte d’enseignement/apprentissage du FmOS, 7.1.4.1., T413. A9 : [...] *on nous offre des options, on n’achète pas*) ; confrontation du “je” du locuteur au “on” de la *doxa* (en contexte d’enseignement/apprentissage du FmOS, voir 8.1.6.4., T256. A2 : [...] *on dit que la vitesse tue, moi je suis pas d’accord*) et confrontation d’un “tu” destinataire idéal au “on” fictif de l’ensemble des experts (en contexte

d'enseignement/apprentissage du FLE, voir 9.5.2., T140. A4 : *tu les mets ensemble* et T143. A4 : *on peut mettre [...]*) permettant *in fine* au locuteur de protéger sa face menacée par un manque de cohérence pragmatique.

Ainsi le “on” peut-il être ancré dans la réalité de la classe (“on” didactique de l’enseignant), dans un cadre fictif (mise en scène du “on” fictif des experts) ou dans la simulation (référence aux rôles dans la simulation) ; il peut servir l’intercompréhension et la collaboration (conférant aux discours une dimension mimétique) ou être le lieu d’une incompréhension entre natifs et non-natifs, élucidée lors d’une implicature informative. Cette différence de fonctionnement entre environnements homo- et hétéroglotte illustre, dans une autre perspective, les remarques de Viollet (1988 : 75), s’étant penchée sur les valeurs de *on* dans un corpus oral (français langue maternelle) et parvenant à la conclusion suivante :

« En tout état de cause, c’est la situation d’énonciation qui permet d’en interpréter la valeur référentielle. Il faut donc y déterminer les éléments qui permettent de sélectionner telle ou telle valeur : non seulement – du point de vue linguistique – la construction formelle, mais aussi – d’un point de vue socio-idéologique – le fonctionnement discursif et argumentatif ».

Ces constats rejoignent en partie ce qui a été dit sur les autres pronoms analysés en contexte : il est maintenant temps d’effectuer un premier bilan critique de ces observations.

10.1.1.6. Premier bilan : contrat de communication et cadres de la communication

Au terme de ce parcours, l’observation des pronoms personnels en contexte apparaît des plus pertinentes, dans la mesure où elle révèle non seulement le va-et-vient entre réalité et fiction, entre classe et simulation, qu’opèrent les interactants, mais surtout la difficulté de s’orienter dans cette hétérogénéité contextuelle complexe. Nous rejoignons les analyses de Cicurel (2001 : 26-28) qui, adaptant la notion de cadre de l’expérience proposée par Goffman (1974) à la classe de langue – « Français Langue Professionnelle » –, distingue un double cadre d’expérience : le cadre classe et le cadre projeté (cadre fictionnel, modélisation de la vie réelle telle qu’elle est imaginée par les participants de la classe de langue). C’est dans ce cadre projeté que les apprenants sont amenés à mettre en scène un “vous” à caractère fictif ou bien un “tu” pivot d’un univers

fictif qui est donné à imaginer par le biais d'une situation-exemple (*id.* : 25 ; 30). L'apport de notre analyse est de montrer que, dans une simulation, ce cadre projeté est double et est part intégrante d'un dispositif complexe (ce que la figure ci-dessus permet de visualiser) qui a un impact sur les productions. Outre le cadre de la classe s'insérant dans le cadre premier de l'environnement homo- ou hétéroglotte, il y a donc, d'une part, ce cadre fictif décrit par Cicurel (*id.*) dans lequel le locuteur met en scène et fait évoluer un personnage fictif (non seulement "je" et "tu", mais également "il" ou "on") et, il y a, d'autre part, le cadre de simulation dans lequel les acteurs de la communication jouent et assument un rôle. Entre le cadre de la classe et le cadre de simulation, il y a également du jeu dans le choix et l'utilisation des pronoms : plus alors qu'à un « flottement » (*id.* : 267), c'est à un réseau dense et négocié en contexte que l'on a affaire, les acteurs s'appropriant et défendant rôles et territoires (par exemple, "je", "nous" et "on" référant à des experts ; confrontations d'un "tu" et d'un "vous", d'un "on" et d'un "nous"). Cette observation de l'utilisation des pronoms va dans le sens du constat de Trévisé (1979 : 44) : « même un excellent contexte [...] exige[...] une translation d'énonciation et donc deux énonciations superposées [...] » et nous incite à préciser qu'il y a au moins deux énonciations, si ce n'est trois, superposées dans une simulation.

Dans cette perspective, nous nous rangeons certes à l'avis de Cicurel (1991) pour recenser les pronoms et certaines occurrences de *quand* et de *si* parmi les indices textuels de fictionalité permettant une mise en scène explicative : par ce biais sont effectivement signalés les passages du cadre de la classe au cadre fictif/projeté²⁷³.

Cependant, tous les va-et-vient entre les trois cadres (cadre de la classe, cadre fictif/projeté et cadre simulé, voire quatre cadres si l'on y ajoute le cadre-environnement) ne sont pas systématiquement signalés par de tels indices, ce qui pose parfois des problèmes d'intercompréhension : soit, en environnement homoglotte, parce que les interactants se positionnent dans des cadres différents ("tu" interprétant positionné dans le cadre de la classe et "je" énonciateur positionné dans le cadre de simulation), soit, toujours en contexte homoglotte, qu'un apprenant se perde dans l'hétérogénéité contextuelle de la simulation (confondant un "il" dans la vie et dans la simulation), soit enfin que l'environnement hétéroglotte opacifie le référent du "on".

²⁷³ S'inscrivant dans une perspective théorique autre, Trévisé ne semble pas éloignée de ces réflexions quand elle pose qu'« on construit le fictif et l'inférence qui s'y appuie pour servir des argumentations et des stratégies intersubjectives très diverses. [...] Dans le domaine du fictif, on se représente un état de choses, en le posant le plus souvent explicitement comme fictif, par rapport à une "réalité" » (1999 : 43).

Une partition singulière entre les contextes se dessine ici – que nous nous garderons bien de généraliser : en environnement homoglotte, des problèmes d’intercompréhension se posent lorsque, entre autres, les apprenants se perdent dans les différents cadres et réseaux imbriqués et n’identifient plus les positions du “je”/“tu” et du “il” ; en environnement hétéroglotte, de tels problèmes n’ont pas été signalés et ce qui pose problème, c’est de reconnaître qui est *on*.

Ainsi recenser l’emploi des pronoms personnels en contexte nous a-t-il amenée à dégager les cadres (cadre de la classe superposé au cadre de l’environnement, cadre fictif et cadre simulé) dans lesquels les apprenants doivent se mouvoir. Certaines des clauses d’un contrat de communication opératoire reposent sur la prise en compte de ce triple cadre, ce qui sera synthétisé dans le deuxième bilan (voir 10.1.2.2.3.).

Une deuxième modalité du contrat de communication passé entre interactants, la question du “ de quoi on parle ? ” va nous permettre de compléter ces analyses avant d’en effectuer un deuxième bilan synthétique.

10.1.2. Contrat de communication : de quoi parle-t-on ?

Au cours des simulations enregistrées, il est parfois nécessaire de (re)préciser de quoi on parle, de/dans quel cadre on parle (réalité vs fiction, registre sérieux vs registre ludique).

10.1.2.1. Mise en abîme des espaces simulés : réalité de la classe, fiction et simulation

Le développement effectué lorsque nous nous intéressons à la mise en scène d’un événement de communication, et plus particulièrement à la négociation du thème d’ouverture (chapitre 7, § 7.3.), s’inscrit dans la continuité de nos précédentes conclusions. Avait été alors observée la manière dont locuteurs et interlocuteurs bâtissaient une relation entre groupes nominaux introduits par un article défini ou indéfini et constructions d’espace. En contexte d’enseignement/apprentissage du FLE a ainsi été exemplifié le décalage entre deux réalités – le *hic et nunc* de la réalité à laquelle se réfère l’enseignant (T27. P3 : *Qu’est-ce que tu veux dire attention c’est une voiture du futur ?*) et la projection réalisée dans la simulation à laquelle se réfère l’apprenant (T26. A1. : *mais attention c’est une voiture du futur* ; T28. A1 : *ça veut dire que peut-être l’hydrogène est très très cher maintenant mais il coûtera moins cher, il*

sera bon marché dans le futur). Un tel décalage a d'ailleurs été constaté à un autre moment de l'analyse, en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS (voir 8.2.2.3.), avec l'opposition de deux classes argumentatives et d'un ancrage dans la réalité automobile d'une part pour l'enseignant et un interactant (T288. P2 : *dites-vous pour avoir une idée que rouler à 200 kilomètres à l'heure c'est déjà beaucoup beaucoup*) et d'autre part dans la fiction pour le locuteur (T289. A13. : *maintenant peut-être elle roule à 200 kilomètres à l'heure c'est le plus mais parce que à notre avis peut-être après il peut...*).

Après cette légère digression, revenons à la manière dont la consigne de la simulation a été mise en question en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS : une analyse fondée sur la *théorie des espaces mentaux* a révélé comment le passage de l'article défini (T321. Ax : *non mais euh on nous a dit de trouver la voiture* ; T322. Axs : *la voiture*) – signalant un élément déjà là et validé dans l'espace de la simulation – à l'article indéfini (T326. A3 : *attends ! on nous aurait dit une voiture du futur moi je t'aurais fait une catégorie sportive, une catégorie pour mémés, une catégorie, une catégorie pour jeunes*) signalant l'introduction d'un nouvel élément dans un autre espace fictionnel, appuyée par le recours au conditionnel et au datif éthique.

Ainsi l'analyse des négociations menées autour des articles défini et indéfini dans la consigne de la simulation, étayée par la *théorie des espaces mentaux*, confirme-t-elle, entre autres, l'existence de cadres (ou « espaces » selon l'expression de Fauconnier 1984), potentiels lieux de décalages entre positionnements des interactants. L'on a paradoxalement remarqué ici que c'était parfois l'enseignant qui se perdait dans ces cadres, du fait de son adhésion trop forte au cadre de la classe.

Les passages du registre sérieux au registre ludique sont un autre moment où un décalage peut se produire entre interactants.

10.1.2.2. Fictionalisation : passages du registre sérieux au registre ludique

Les passages du registre sérieux au registre ludique ont été principalement réalisés à l'initiative des natifs (apprenants en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, enseignant en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS). Un recensement de ces passages va nous permettre d'en esquisser une typologie ; le passage du registre sérieux au registre ludique peut s'effectuer A) par reprise différée des dires de l'*autre*, B) par reprise différée des dires de l'*autre* jouant sur le contexte de simulation, C) par

glissement contextuel, D) par jeu sur la contextualisation d'un terme et E) par parodie du contrat didactique, des normes et habitus scolaires.

Un passage du registre sérieux au registre ludique est opéré lorsqu'il y a reprise différée des dire de l'autre (voir 9.1.2., lors d'une séquence latérale à objectif phonétique, T140. A5 : *au-dessus de 30 000 Euros* ; et 7.1.4.2., lors de la construction identitaire dans la simulation, T193. *à partir de 59 000* ; T194. Ax2 : *à partir de 30 000 Euros*). Cette reprise du dire de l'autre peut être, par ailleurs, contextualisée, dans la mesure où le locuteur joue sur le cadre de simulation et l'univers ainsi convoqué (voir 9.1.3., T164. P2 : *il y a eu de l'espionnage industriel entre les deux là ? (rires)*).

S'inscrivant également dans la continuité et la reprise du discours de l'autre, le passage du registre sérieux au registre ludique peut articuler mise en scène fictionnelle de l'interactant et conséquence concrète de la scène dépeinte, autrement dit c'est dans le jeu sur deux cadres (fictionnel/réel) et dans le glissement contextuel que l'effet de comique prend naissance. Un fonctionnement en cinq temps a ainsi été observé (voir 8.1.6.4., T259. Ax : *bah ouais t'as plus de bagnole !*):

1. chevauchement des tours de parole et interruption du locuteur ;
2. ouverture du tour de parole sur une pause d'hésitation vocalisée ;
3. reprise globale du contenu propositionnel antérieur par un mot-phrase en style vernaculaire ;
4. énoncé jouant sur le registre ludique car s'inscrivant dans la continuité de la mise en scène fictionnelle de l'interlocuteur et s'appuyant sur un "tu" fictionnel ;
5. rires des interactants.

Deux activités de fictionalisation, ensuite, reposent sur le même mécanisme d'alternance des registres sérieux et ludique dans la co-construction (voire la déconstruction) du discours. La première s'effectue sur un seul tour de parole (voir 9.4.2.3., T119. A5 : *ah ! les matériaux ?* T120. Ax : *cuir ou...je sais pas...* ; T121. : *latex* (rires)). Différentes phases peuvent être de nouveau décomposées :

1. manifestation de l'embarras du locuteur – interjection et répétition des termes de la question posée ;
2. mouvement de collaboration – suggestion d'une réponse ;
3. chevauchement des tours de parole et interruption du locuteur ;
4. mouvement de collaboration sur un registre ludique – jeu sur la contextualisation d'un terme ;

5. rires.

Une semblable alternance des registres sérieux et ludique a été constatée à plus grande échelle lors d'une séquence latérale à objectif orthographique (voir 9.3.2.), au cours de laquelle une oscillation était manifeste entre registre sérieux fondé sur le principe de collaboration (T166. Axs : *il n'y a pas de "e" à futur* ; T172. Ax : *deux "n" banane*), et registre ludique, illustré par des mouvements d'hétéro-structuration volontairement fautifs (T168. Axs : *avec un "h" étonner !* ; T169. A6 : *étonner, il y a deux "n" ?* T170. Ax : *non un seul un seul*) :

1. manifestation de l'embarras du locuteur – demande d'aide aux interactants sous forme de questions ;
2. mouvements de collaboration sur un registre sérieux ;
3. mouvements de collaboration sur un registre ludique ;
4. rires ;
5. explicitation de la contextualisation, du registre ludique (T173. A6 : *[...] on rigole hein ? [...]*).

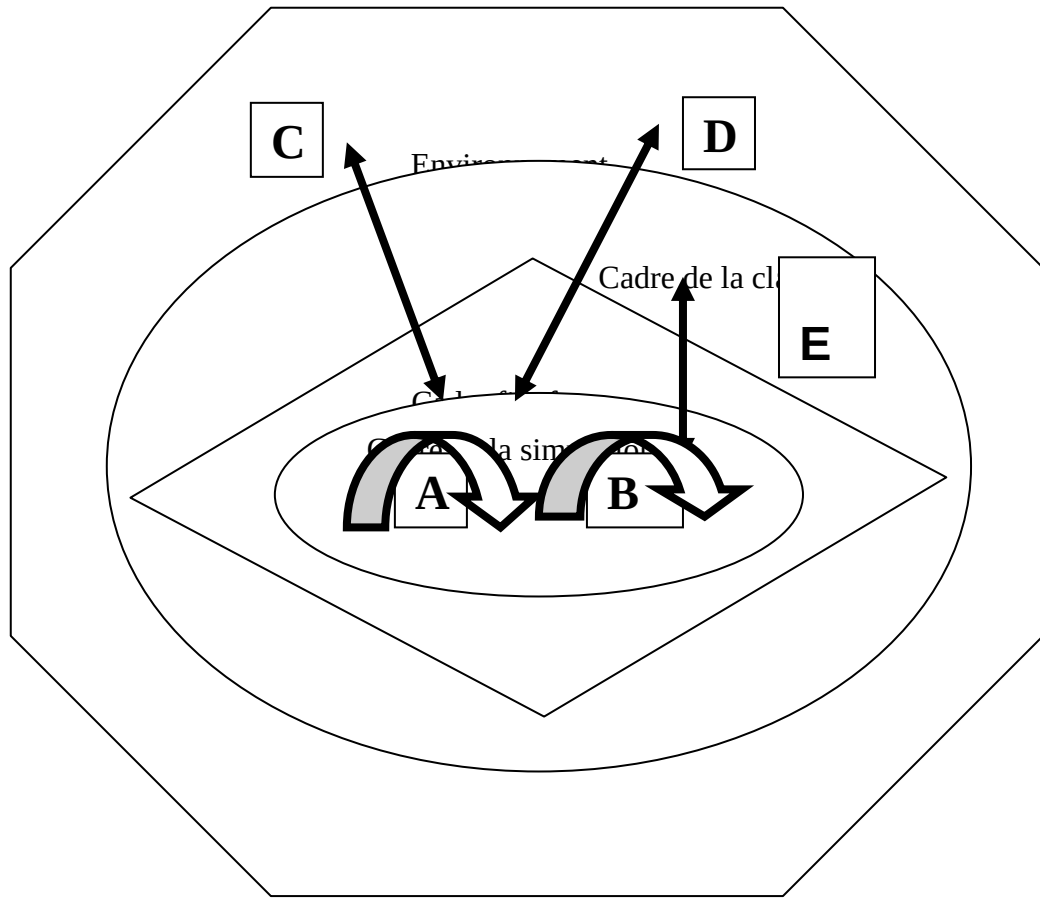
La symétrie initiale entre apprenants en vient à être déconstruite de l'intérieur lorsque les interactants alternent registre sérieux et registre ludique, parodiant les habitus et normes scolaires et passant ainsi du cadre de la simulation au cadre de la classe.

Ces séquences sont donc bien à mettre au nombre de ces « formes plus directement enclavées dans le cours de la conversation, séquences improvisées et éphémères, qui naissent et disparaissent avec l'interaction à l'occasion de laquelle elles sont apparues » dont parle Bange (1986 : 218). Bange (*id.*) pose en outre la nécessité d'un *jeu symbolique* (au sens de Piaget) pour que la suspension des obligations conventionnelles sérieuses aboutisse à la fiction et pas seulement à un *jeu d'exercice* sur les propriétés habituelles des langues naturelles. Nos résultats nous permettent, nous semble-t-il, de confirmer et d'adapter les propos de Bange à notre cadre de travail : lorsqu'une activité de simulation est mise en place sont institués de fait un jeu symbolique à différents niveaux ainsi que trois cadres de référence (cadre de la classe, cadre fictif et cadre simulé) s'inscrivant dans le cadre de l'environnement homo- ou hétéroglotte ; la fictionalisation, le passage du registre sérieux au registre ludique, s'appuie sur ces cadres déjà là, propices à de telles activités. À la différence des analyses de Bange cependant, nous avançons que le processus de création du monde fictionnel ne s'effectue pas seulement, dans cette configuration particulière de la communication

qu'est la simulation, en « moments de débrayage du monde réel et d'embrayage sur un monde possible qui a pour contenu l'ensemble des états de choses exprimés ou impliqués par le discours » (*id.* : 223), mais plutôt en moments de débrayage de différents cadres ou « mondes » (simulé, fictif) en embrayage sur d'autres cadres (simulé, réel).

Nous proposons la figure suivante pour permettre de visualiser ces différents passages (voir figure 40). Complémentaire de la dernière figure proposée qui insistait sur les relations biunivoques entre locuteurs à l'intérieur de cadres imbriqués dans lesquels les réseaux se tissent et s'entrecroisent, la présente figure met en évidence les passages entre ces mêmes cadres, du fait de phénomènes de fictionalisation.

Figure 40 : Fictionalisation : passages du registre sérieux au registre ludique



Les lettres employées sur cette figure reprennent les différents cas de la typologie que nous venons de développer, à savoir :

- A. Reprise différée des dires de l'*autre*
- B. Reprise différée des dires de l'*autre* et contextualisation
- C. Glissement contextuel
- D. Jeu sur la contextualisation d'un terme
- E. Parodie des habitus et de la norme scolaire

Les flèches sont à comprendre de la manière suivante :



Jeu sur et dans un cadre



Glissement et passage d'un cadre à un autre

Ainsi l'étude de la fictionalisation à l'œuvre dans la simulation confirme-t-elle l'existence des passages d'un cadre à l'autre, d'un registre, sérieux, à l'autre, ludique, et de changements de contexte. La gestion de ces passages est l'une des composantes d'un contrat de communication "idéal" dont nous sommes maintenant en mesure de préciser les règles.

10.1.2.3. Deuxième bilan : les dix règles d'or d'un contrat de communication

Ce deuxième volet de l'analyse est ainsi venu confirmer nos conclusions précédentes quant à l'existence et à l'impact de quatre cadres de référence – environnement, cadre de la classe, cadre fictif, cadre simulé – dans lesquels les interactants doivent se repérer pour parvenir à la réalisation interactive du premier but qu'est *présenter la voiture du futur*. Nous sommes maintenant en mesure d'extraire ce que l'on pourrait nommer les dix règles d'or d'un contrat de communication "idéal" à mettre en place et à respecter lors de simulations :

1. Il est nécessaire, pour le locuteur, de savoir jouer d'un masque de parole et d'utiliser à des fins stratégiques (stratégie d'évitement, stratégie argumentative) l'infailibilité personnelle inhérente au "je".
2. Il est cependant nécessaire pour le "je" d'assumer le statut sociolangagier inhérent à son rôle pour que le "je" énonciateur soit reconnu par les interactants.
3. Il est également nécessaire pour le "je" de repérer et de respecter les modalités tacites de prise de parole instaurées pour que le "je" énonciateur soit reconnu par les interactants.
4. Il est nécessaire de maîtriser les conventions et les habitudes qui circulent dans la classe pour décoder le "on" didactique.
5. Il est nécessaire, en environnement hétéroglotte, d'explicitier les référents du "on" pour le non-natif et/ou d'être au fait des contextes socioculturel et socio-idéologique pour le natif ; en environnement homoglotte, il est nécessaire de savoir utiliser le "on" à des fins stratégiques – masquer le "je" et/ou rendre universelle la portée de la parole.
6. Il est nécessaire pour le locuteur et l'interlocuteur de se positionner dans le même cadre pour qu'il n'y ait pas échec de l'acte de référence (ce qui a été révélé en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS).

7. Il est nécessaire, pour l'enseignant, de se départir du cadre de la classe et de pouvoir naviguer entre les différents cadres en présence.

8. Il est nécessaire, pour enseignants et apprenants, de maîtriser les modalités de la communication dans un cadre de simulation et de collaborer pour que tous les partenaires de la communication deviennent « performants » (selon l'expression de Cicurel 1999, *i.e.* à même de se repérer dans une hétérogénéité contextuelle complexe), ce qui est plus particulièrement apparu en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS ;

9. Il est nécessaire, pour passer du registre sérieux au registre ludique – et inversement –, de maîtriser les quatre cadres de référence (cadre simulé, cadre fictif, cadre de la classe, cadre-environnement) ;

10. Il est nécessaire, pour un non-natif, d'être (à tout le moins) apte à décoder ces activités de fictionalisation (et leurs mécanismes), qui apparaissent constitutives d'un discours en français langue maternelle.

Ces propositions sont-elles uniquement recevables dans un contexte particulier de simulation ? En partie, mais pas seulement. En effet, les constats de François (1993 : 116), s'intéressant aux pratiques de l'oral chez des enfants (français langue maternelle), recourent les nôtres :

« [...] **le langage est plutôt un multiplicateur de mondes** plus important que n'importe quel système sémiologique. Il faut ajouter qu'il est aussi un **mélangeur** de mondes. [...] la force du discours est de pouvoir mettre dans le même espace discursif des réalités qui ne peuvent être données de la même façon, qui appartiennent à des mondes différents » (souligné par François).

Aux analyses qu'il propose sur l'étayage, voire le contre-étayage, d'adultes qui perçoivent ou non ce mélange des mondes dans les productions d'enfants, semblent faire écho nos propres analyses sur la collaboration, voire la contre-collaboration, que les apprenants de FmOS proposent lorsqu'un de leur pair s'égare dans la pluralité des cadres inhérents à un contexte de simulation. Dans cette perspective, la simulation ne constituerait finalement qu'un « échafaudage » ne servant qu'à construire d'autres choses (selon l'image de Goffman, voir § 3.2.3.), et en l'occurrence à révéler de potentielles pistes de recherche – par exemple, la pertinence d'une étude pseudo-longitudinale en français langue maternelle (en milieu guidé ou non) permettant

d'analyser la manière dont se construisent, dans l'interaction (sur une tâche commune), les différents cadres et passages entre cadres de référence, entre « mondes » pour reprendre l'expression de François.

Outre un contrat de communication, il est par ailleurs prévisible, dans un contexte d'enseignement/apprentissage, qu'un contrat didactique lie les participants²⁷⁴. Ce contrat didactique est-il présent et réalisé selon les mêmes modalités dans les contextes étudiés ? Dans quelle mesure contribue-t-il à la réalisation du second but qu'est *enseigner/apprendre* ?

10.2. Contrat didactique et réalisation du but

“enseigner/apprendre” : première approche sous l'angle de trois activités

Après avoir précisé l'importance de ces quatre cadres formatant la communication lors d'une activité de simulation ainsi que dix règles d'un contrat de communication à passer entre interactants, nous souhaiterions maintenant nous attarder sur le contrat didactique participant du second but d'action *enseigner/apprendre*. Trois procédés mobilisés – la dénomination, la comparaison et l'achèvement interactif d'énoncés – nous permettront, tout d'abord, de constater à quel point les modalités et réalisations du contrat didactique varient selon les environnements et les contextes.

Nous avons donc choisi, tout d'abord, de nous intéresser à trois activités particulières : la dénomination, la comparaison (introduite par *comme*) et l'achèvement interactif d'énoncé. Sous cet angle d'approche volontairement restreint, nos résultats nous permettent de poser que, en contexte d'enseignement/apprentissage de langue étrangère, ces activités sont signées d'une griffe didactique, à la différence de ce qui a été établi en contexte d'enseignement/apprentissage de langue maternelle, où il apparaît difficile de repérer la présence d'un contrat didactique opératoire entre interactants : si le but de ces activités est bien enseigner/apprendre en contexte

²⁷⁴ L'emprunt de termes entre terrains de recherche est parfois source de brouillage notionnel. À l'heure actuelle, lorsque l'on s'intéresse au terrain de l'enseignement/apprentissage, il est ainsi nécessaire d'effectuer une mise au point sur certains termes en circulation. C'est l'exemple que donnent de Pietro & Schneuwly (2000 : 468) à propos de *contrat didactique* : « Rappelons que le terme a été importé de la théorie didactique et utilisé dans des travaux conversationnalistes, de manière partiellement métaphorique, pour décrire des données en milieu “naturel” [...] ».

d'enseignement/apprentissage de langue étrangère, de quel but autre peuvent-elles être dotées en contexte d'enseignement/apprentissage de langue maternelle ?

Cette question recevra une première réponse par l'observation du travail sur la dénomination – plus particulièrement avec l'emploi du verbe métalinguistique *s'appeler*²⁷⁵ et sur la définition d'un terme (voir également 9.4.2.3.).

10.2.1. Contrat didactique et activité de dénomination

En contexte d'enseignement/apprentissage de langue étrangère, *s'appeler* entre principalement dans une construction où le nom commun qui suit est accompagné de l'article (voir 9.4.2.2., en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, T20. P3 : [.../ ça s'appelle des ultrasons) ; comme le précise Rey Debove (*id.* : 187) : « si la structure profonde de *s'appeler* est *avoir pour nom*, le nom en apposition est autonome [...] la seule interprétation possible est alors /un X/, comme produit de l'autonymisation de /un X/ : /un Y a pour nom (le nom) un X/ ». Appliquée à l'exemple mentionné, cette interprétation donne : /le phénomène que tu décris a pour nom (le nom) ultrasons/. Dans cette perspective, dénommer constitue bien l'une des voies d'accès au sens (selon l'expression de Cicurel, 1985) privilégiée en classe de langue.

Une autre voie d'accès au sens qui repose sur un fonctionnement autonymique est la définition, utilisant le verbe *être* avec sa valeur d'identité ; en effet, toujours selon Rey Debove (*id.* : 182) : « /un (le) X est un Y/ ne s'emploie que pour informer sur le signe X [...] /X/ connote le signe /X/ ». Cette proposition a été illustrée à plusieurs reprises dans notre corpus (voir, par exemple, 9.4.2.2., en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, T203. P2 : *l'empattement, c'est la distance entre les deux roues*) ; cela confirme l'idée que de telles séquences métalinguistiques sont marquées d'une griffe didactique, l'enseignant étayant ainsi la compétence lexicale de ses apprenants par des dénominations et des définitions.

En contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, ce fonctionnement autonymique est certes mobilisé, mais à des fins différentes.

Rey Debove (*id.* : 187-188) signale ainsi un autre emploi du verbe métalinguistique *s'appeler* :

²⁷⁵ Rey-Debove (1997 : 328) remarque ainsi que « le dialogue familial, lorsqu'il est métalinguistique, se préoccupe essentiellement de rapporter des paroles (*dire, faire*), et d'évoquer des comportements où la parole est nécessaire (*répondre, s'engueuler*, etc.). C'est la relation des locuteurs à des discours particuliers qui domine. Le code de la langue n'est abordé que par la dénomination (*s'appeler, appeler*) ».

« un emploi rhétorique où il prend le sens de “mériter le nom de X” qui implique “être véritablement un X, être un vrai X” [...]. Dans cette fonction, *s'appeler* est chargé de mesurer la distance entre la description du singulier et la définition du général qui porte le même nom [...] ».

La distance entre la description du singulier (voir 9.4.2.3. T79. Ax : *[une voiture qui volerait] ça s'appellerait un avion* ; T80. Ax : *ça serait un jet miniature*²⁷⁶) et la définition du général qui porte le même nom (une voiture du futur) est d'autant plus marquée que le conditionnel est employé. Est ainsi contestée, voire récusée, l'adéquation de la référence à un objet de fiction avancée par l'interactant. Nous rejoignons ici les remarques de Blanche-Benveniste (1990 : 29) sur la place importante qu'occupe le travail sur la dénomination et son rapport aux procédés qui visent à élucider le contenu de ce qui est dit : « Le travail sur la dénomination prend parfois autant d'importance que le travail sur le contenu, et il utilise les mêmes procédés ».

Ainsi le travail sur la dénomination et la définition, bien que mobilisant les mêmes verbes *s'appeler* et *être*, a-t-il des portées différentes dans les exemples étudiés. En contexte d'enseignement de langue étrangère, ce travail a pour objectif l'élargissement de la compétence lexicale et s'inscrit à plein dans le cadre et le fonctionnement de la classe : l'activité de dénomination y est l'une des composantes du contrat didactique. En contexte d'enseignement/apprentissage de la langue maternelle, l'activité de dénomination vise à établir la distance entre la référence à l'objet de fiction proposé et la définition générale de l'objet général au cœur des débats. Par le travail sur la dénomination est mené un travail critique sur le contenu des propositions d'un interactant. Y a-t-il encore contrat didactique (entre interactants) lorsque les activités sont orientées vers la dépréciation du dire de l'*autre* ?

Cette réflexion va se poursuivre par une analyse sur le travail de comparaisons effectuées (introduites par *comme*).

10.2.2. Contrat didactique et activité de comparaison

En contexte d'enseignement de langue étrangère, la comparaison s'inscrit de nouveau à plein dans le cadre et le fonctionnement de la classe, et apparaît dotée de

²⁷⁶ Rey Debove (*id.* : 188) remarque en effet que « dans ces emplois rhétoriques, *être* est substituable *salva veritate* à *s'appeler* ».

vertus heuristiques. La définition qu'en proposent Moeschler & Reboul (1994 : 414)²⁷⁷ peut en effet s'appliquer sans difficultés à l'un des exemples analysés (voir 9.4.1.2., T76. Ax : *alors vous voulez dire que le mur est bien comme ça (mime) ?* ; T77. P3 : *épais*) : l'apprenant qui énonce une comparaison à l'intention d'attirer l'attention de ses interlocuteurs sur une propriété commune aux objets mis en rapport, sur l'équivalence globale entre deux faits ; par le recours au déictique *ça* et au mime, il signale de surcroît un problème d'ordre lexical. L'un des buts de l'enseignant est alors de déterminer le terme qui fait défaut et de le suggérer (ce que ratifient, par répétition et remerciements, les interactants). La comparaison apparaît finalement dans ce contexte comme un "détour stratégique" pour signaler et/ou combler un problème d'ordre lexical.

En contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, les comparaisons et métaphores ont été effectuées pour évaluer les descriptions de la voiture du futur, notamment son aspect modulable ; une visée dépréciative est de nouveau perceptible, dans la mesure où les termes proposés relèvent de références enfantines (T52. A2 : *ça fait Barbie Princesse* ; T87. A1 : *voler comme Fantomas [...]* ; T412. A9 : *[...] c'est un Légo [...]*).

L'on constate ainsi que, selon les contextes, un même processus peut tantôt participer de la co-construction des compétences, tantôt de leur dévalorisation, voire de leur déconstruction. C'est ce que va également illustrer l'analyse de l'achèvement interactif d'énoncés inachevés.

10.2.3. Contrat didactique et achèvement interactif d'énoncés inachevés

Les auto-interruptions, l'allongement vocalique et une longue pause accompagnent, dans la majorité des exemples analysés, un énoncé inachevé. En contexte d'enseignement/apprentissage de langue étrangère, cela peut signaler l'hésitation d'un apprenant sur un terme ou une forme et une demande d'aide conséquente (en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, voir 9.1.2., T14. A5 : *[...] l'air condition condition...(rires)* ; T15. Ax : *l'air conditionné*) ou bien encore signaler une lacune lexicale (voir 9.4.2.2., en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, T19. A2 :

²⁷⁷ « Un locuteur qui énonce une comparaison à l'intention d'attirer l'attention de son interlocuteur sur une ou plusieurs propriétés communes aux deux objets mis en rapport. Dès lors, le but de son interlocuteur doit être de déterminer la ou les propriété(s) que le locuteur avait en tête ».

[...] elle peut échapper...à tous les... ; T20. P3 : *obstacles* [...]). Un contrat didactique fonctionne dans ces contextes, les interactants (enseignants et apprenants) repérant la demande d'aide et achevant interactivement l'énoncé inachevé.

En contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, ce principe de collaboration fonctionne également, mais les commentaires (interjections *quoi* et *oh la la*, voir 8.1.6.7.) accompagnant les propositions d'achèvement des interactants menacent la face négative d'un apprenant qui n'a pas su déchiffrer les implicites conversationnels. Dans de tels cas de figure, comme le synthétise Gülich (1994 : 41) : « [...] l'élaboration du discours est mise en scène par l'achèvement interactif ». Nous nous écartons en revanche des conclusions de cette linguiste de Bielefeld lorsqu'elle perçoit, derrière ces élaborations interactives, des « stratégies globales » (en fondant il est vrai son analyse sur les interactions de locuteurs tels que Bernard Pivot et ses invités à *Apostrophes*). En effet, lorsque l'on examine le profil de l'apprenant qui présente ses énoncés inachevés, l'on remarque qu'il s'agit du même apprenant (A6 dans la transcription) qui éprouve des difficultés à s'orienter dans l'hétérogénéité contextuelle complexe de la simulation.

Un continuum peut ainsi être esquissé entre contextes : en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, l'élaboration du discours est mise en scène par l'achèvement interactif des énoncés, mais cette mise en scène révèle des problèmes d'orientation entre contextes et constitue potentiellement une menace à la face du locuteur ; dans un contexte d'émission littéraire, l'élaboration du discours est également mise en scène par l'achèvement interactif des énoncés et cette mise en scène souligne alors « une maîtrise de la production discursive, donc un degré assez élevé de compétence » (Gülich, *id.* : 36).

Un même procédé peut ainsi véritablement, selon les contextes, servir différents buts (enseigner/apprendre, dévaloriser/valoriser des compétences). Autant, en contexte d'enseignement/apprentissage de langue étrangère, le souci d'une collaboration opératoire anime l'achèvement interactif des énoncés présentés inachevés par des auto-interruptions, l'allongement vocalique ou de longues pauses, autant, en contexte d'enseignement/apprentissage de langue maternelle, cette collaboration s'accompagne de commentaires métadiscursifs, source de menace à la face.

L'étude de ces trois activités (dénomination, comparaison et achèvement interactif d'énoncé) conduit à la même conclusion. Un souci de collaboration et un contrat didactique sous-tendent une co-construction opératoire des productions dans les

contextes d'enseignement/apprentissage de langue étrangère ; cette collaboration s'effectue sur deux plans : entre enseignants et apprenants, dans la majorité des exemples, mais également entre apprenants. En contexte d'enseignement/apprentissage de langue maternelle, la collaboration peut aboutir tant à une co-construction qu'à une déconstruction des dires de l'*autre* ; dans les trois activités étudiées, il est d'ailleurs fort difficile de repérer des traces d'un contrat didactique à l'œuvre, entre apprenants tout au moins.

Revenir sur la définition du contrat didactique telle que la présentent de Pietro, Matthey & Py (1989 : 110) va nous permettre d'aller au-delà de ces observations :

« [...] contrairement à la situation scolaire où le contrat est imposé, de l'extérieur, par l'institution du même nom et diversement respecté (voire compris ou toléré) par les deux parties, le contrat didactique dans la conversation exolingue ne peut être instauré que par une définition commune de la situation. L'asymétrie de la situation est acceptée et la complémentarité des rôles reconnus : le natif peut et doit enseigner sa langue, l'alloglotte doit donner des quittances du savoir qu'il reçoit, sous la forme généralement d'une répétition de la proposition du natif. Nous avons peut-être là, sous forme de caricature il est vrai, l'idée que se font les individus d'une situation d'enseignement/apprentissage idéale : relation librement consentie entre maître et élève, volonté d'enseigner et volonté d'apprendre, en d'autres termes, désir de "jouer le jeu" ».

Ainsi les contextes d'enseignement/apprentissage de langue étrangère (FLE et FOS) étudiés pourraient-ils être présentés comme un idéal d'enseignement/apprentissage : l'asymétrie de la situation étant acceptée et la complémentarité des rôles reconnue, chaque partenaire de la communication s'engage à plein dans un "jeu didactique" et se soumet à ses règles et contraintes. Le contrat didactique, imposé par l'institution, est ratifié par les acteurs de la communication (le deuxième volet d'analyse à venir nous amènera à nuancer cette proposition selon les contextes, de FLE ou de FOS). En contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, l'asymétrie de la situation, entre apprenants, n'est pas d'emblée reconnue, ce qui compromet l'établissement d'une définition commune de la situation : ces conditions expliquent l'absence apparente de contrat didactique entre apprenants (là où précisément l'institution scolaire n'impose pas explicitement de contrat).

Après cette entrée en matière révélatrice, il semble nécessaire d'affiner encore ces résultats. C'est la raison pour laquelle nous allons désormais effectuer une approche plus fine de chaque contexte pour déterminer précisément comment la réalisation du but

enseigner/apprendre s'effectue dans des dynamiques de communications exolingue et endolingue.

10.3. Réalisation du but “enseigner/apprendre” dans des dynamiques de communications exolingue et endolingue

Les rapports entre natif/non-natif et expert/non-expert sont de nature différente selon les contextes et la configuration de la communication à l'intérieur de ces contextes. Nous résumerons, dans ce qui va suivre, les observations réalisées dans les contextes d'enseignement/apprentissage du FLE, du FOS, et du FmOS en y dégageant les spécificités de la communication exolingue/endolingue et leur impact sur la réalisation du but *enseigner/apprendre*. Nous verrons ainsi comment, en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, la communication est par excellence exolingue et favorise le processus d'apprentissage ; nous examinerons ensuite la complexité d'un contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, doublement exolingue, et qui, selon la gestion de la communication qu'opère l'enseignant, peut favoriser ou bloquer le processus d'apprentissage ; nous défendrons enfin la thèse suivante : la communication, en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS est asymétriquement endolingue, ce qui entrave parfois le processus d'apprentissage.

10.3.1. Communication exolingue et maximalisation des conditions de l'apprentissage en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE

En contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, les participants (enseignants et apprenants) occupent des statuts et des rôles déterminés ; les enseignants sont natifs et non experts²⁷⁸, les apprenants sont non natifs et non experts : la communication est donc *a priori* exolingue. Cette dimension exolingue de la communication est attestée à plusieurs reprises : lors des séquences d'instruction et des séquences latérales ou lorsqu'une référence identitaire socioculturellement connotée pose problème dans la

²⁷⁸ Il s'agit ici de “non-expertise” dans le domaine de l'Automobile, par opposition à l'enseignant de FOS, natif et expert dans ce domaine. Nous ne nions pas l'existence de diverses expertises de l'enseignant (par exemple l'expertise en matière de comportements tutelaires que dégage Bigot, 1999), mais cela ne nous semble pas pertinent pour notre propos actuel.

communication. Quel impact cette dimension exolingue de la communication va-t-elle avoir sur le processus d'appropriation ?

10.3.1.1. Fonctionnements de la séquence d'élicitation et collaboration

La séquence d'élicitation, dans son fonctionnement prototypique, a été attestée dans ce contexte (8.2.1.1.)²⁷⁹ sous la forme de deux paires adjacentes : la première paire adjacente est composée d'une initiative de l'enseignant et d'une réponse partiellement bonne du locuteur non natif, dans laquelle s'enchâsse une séquence latérale obligatoire menée par un interactant ; une deuxième paire adjacente hiérarchiquement supérieure porte sur l'adéquation de la réplique à l'initiative. Cette séquence d'élicitation ainsi conduite par le locuteur natif permet de corriger les représentations des locuteurs non natifs (et non experts) en matière de vitesse automobile, sans pour autant faire perdre la face à l'apprenant à l'origine de la séquence obligatoire, au cours de laquelle se sont exprimées des représentations éloignées de la réalité. Dans son fonctionnement nuancé (voir 8.2.1.2.) – dans la deuxième paire adjacente, l'évaluation est assurée par le locuteur natif **et** par un locuteur non natif proposant un feed-back complémentaire sous la forme d'actes d'acceptation et de commentaire –, la séquence d'élicitation permet à l'enseignant d'intégrer les propositions d'un interactant pour proposer une évaluation circonstanciée.

Ces deux fonctionnements de la séquence d'élicitation attestent de la volonté de collaboration des locuteurs non natifs (et non experts) et du bon fonctionnement d'un contrat didactique ratifié : la banalisation de l'objet de consommation qu'est la voiture en France fait de l'enseignant natif un "expert" en matière de vitesse face aux locuteurs chinois qui découvrent cette réalité mécanique. La communication est exolingue à deux titres : au rapport natif/non-natif s'ajoute un rapport d'"expertise du quotidien"/de non-expertise. Ce rapport expert/non-expert peut, de surcroît, devenir l'un des enjeux de l'(inter)action (voir 8.1.5.) : la non-expertise de l'enseignant en matière technique est soulignée par un locuteur non natif qui conforte en retour sa position d'expert par une explication "scientifique". Ce renversement de l'asymétrie (le natif n'est pas expert / le non-natif est expert) amène ainsi une superposition de configurations exolingues de la communication : dans une première configuration exolingue (prototypique),

²⁷⁹ Sont mentionnés, dans cette synthèse finale, certains des exemples cités dans les pages précédentes ; c'est la raison pour laquelle nous n'effectuons, cette fois, que de simples renvois aux paragraphes dans lesquels ils ont été analysés *in extenso*.

l'enseignant est natif et non expert, l'apprenant est non natif ; sur cette première configuration se greffe une seconde configuration ponctuelle : l'enseignant est non expert, l'apprenant est expert. Ce "jeu" sur l'asymétrie est assez inattendu et s'inscrit en faux contre les constats de Vasseur (1994 : 18) signalant qu'une dynamique négative peut s'enclencher lorsque le non-natif, à force de marquer abusivement son altérité, en vient à (trop) marquer sa différence. Dans l'exemple mentionné, le non-natif dépasse la différence initiale en soulignant, également « par une sorte de calcul », la non-expertise du natif : c'est ce que l'on pourrait qualifier de dynamique exolingue maximale, dans la mesure où tous les participants de la communication peuvent jouer de l'asymétrie initiale pour générer un autre type d'asymétrie.

Le « putsch énonciatif » que mettent au jour de Pietro, Matthey & Py (1989) est cette fois à mettre au compte du non-natif qui s'arroge la place haute dans la communication, au détriment du natif. La conclusion de Vasseur (*ibid.*) reste quoi qu'il en soit tout à fait recevable dans cette configuration maximale de la communication exolingue : « Tout le problème est d'user stratégiquement de son altérité ». Ce problème se pose à l'identique lors des séquences latérales.

10.3.1.2. Séquences latérales et collaboration

Lors de l'examen des différentes **séquences latérales** (chapitre 9), nous avons pu observer qu'à l'hésitation initiale du locuteur ouvrant une séquence latérale pouvait répondre tant l'autorité normative de l'enseignant que la collaboration des interactants. En outre, dans ce contexte, une séquence latérale facultative peut fort bien devenir le lieu d'une séquence didactique à fondement métadiscursif (voir 9.4.2.2.). Ces séquences latérales, facultatives ou obligatoires, attestant d'une collaboration entre locuteurs natifs et non natifs ou entre locuteurs non natifs, sont réalisées sous couvert de l'autorité normative de l'enseignant et vont ainsi dans le sens de l'asymétrie initiale : ont néanmoins été distinguées Séquences Potentiellement Acquisitionnelles, gouvernées par un projet d'apprentissage, et Séquences d'Évaluation Normative, gouvernées par un projet d'enseignement des interactants.

Par ailleurs, lorsqu'un problème de cohérence pragmatique est signalé, un jeu sur les pronoms personnels permet au locuteur non natif, sous couvert d'un masque de parole "impersonnel", de protéger sa face. Lorsque c'est un problème technique qui est soulevé

(voir 8.1.1.), un travail de figuration par recours à une stratégie de réduction formelle est mis en place par le locuteur non natif et appuyé par les interactants : la communication exolingue n'est donc pas "à hauts risques" dans ce contexte, dans la mesure où les stratégies d'évitement concernent un domaine et une expertise que ni l'enseignant ni les apprenants ne sont censés détenir.

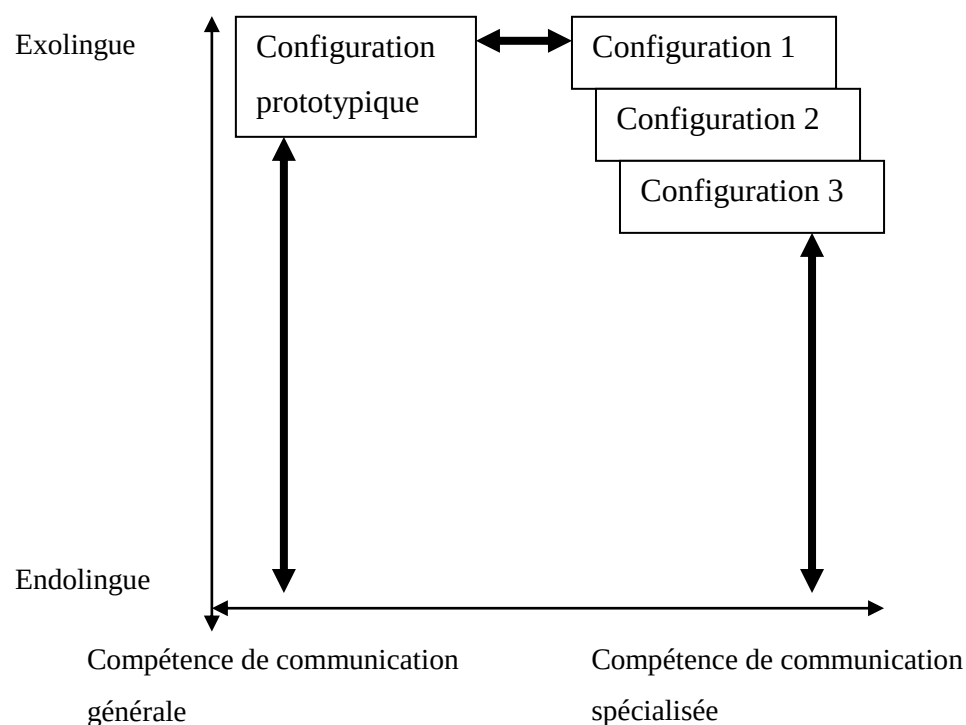
Le recours à une implicature informative éclaire autrement la spécificité des différents contextes.

10.3.1.3. Implicature informative et collaboration

Enfin, à deux reprises (et ce dans deux contextes différents ; voir 7.1.3.3.1.), **une implicature informative, liée à la structure d'appartenance catégorielle**, a été déclenchée sur la base du fait que les apprenants ont donné l'information la plus faible (recours au pronom *on*) ; ce type d'implicature exige de l'interlocuteur natif qu'il aille au-delà des informations données dans la communication ("on" = le "je" de l'apprenant inclus dans l'ensemble du peuple chinois, dans l'ensemble national). L'asymétrie entre locuteurs natif et non natifs est liée ici aux différences dans les savoirs quotidiens. L'analyse des questionnaires avait en effet révélé l'adhésion massive des apprenants de cette École des Langues Étrangères aux Jeunesses Communistes (voir 5.1.6.7.), ce qui peut expliquer cette identification quasi doctrinale du "je" au "on". La référence identitaire socioculturellement (voire politiquement) connotée échappe dans un premier temps au natif et nécessite une collaboration accrue pour assurer l'intercompréhension : autre trait de la communication exolingue dans ce contexte.

Différentes configurations de la communication exolingue sont donc attestées dans ce contexte que nous pouvons synthétiser sous forme de figure (voir figure 41).

Figure 41 : Configurations de la communication exolingue en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE



Cette figure peut être glosée de la manière suivante : la configuration prototypique de communication exolingue dans ce contexte comporte un enseignant natif et non expert, des apprenants non natifs et non experts. Une première reconfiguration survient lorsque l'enseignant fait preuve d'une "expertise du quotidien" (en matière de vitesse automobile) et renforce en la doublant l'asymétrie initiale (natif vs non-natifs et expert vs non-experts). Les deux autres reconfigurations, tout en s'inscrivant toujours dans le champ de la communication exolingue, attestent d'un renversement des statuts initiaux : dans une deuxième reconfiguration, un apprenant revendique son expertise en soulignant la non-expertise de l'enseignant ; dans une troisième reconfiguration, une asymétrie est patente entre l'enseignant natif, non expert et les apprenants non natifs mais experts en matière politique. Par ailleurs, des mouvements d'auto-structuration des compétences de communication générale et de communication spécialisée par recours à des stratégies préventives (réparations auto-déclenchées et formulation approximative) prennent place, faisant évoluer la communication vers un mode endolingue.

Ce contexte apparaît donc comme le contexte de la communication exolingue par excellence, où prennent place de subtiles reconfigurations de la communication ayant trait à l'expertise des participants (expertise en matières automobile et politique, expertise "scientifique" ou socioculturelle). Les rapports natif/non-natif et expert/non-

expert sont ainsi animés d'une asymétrie plurielle, négociée entre les partenaires de la communication. Ces configurations négociées, le souci de collaboration et un contrat didactique ratifié représentent les conditions optimales de la communication exolingue, propices à la réalisation des buts *présenter la voiture du futur et enseigner/apprendre*²⁸⁰.

Véronique (1995 : 155) parvient à une conclusion similaire :

« On peut penser qu'une situation de communication exolingue idéale est celle où les participants se sentent liés par un contrat didactique et où l'alloglotte parvient grâce à l'étayage de l'autre à réaliser ses objectifs communicatifs [...] une telle situation [...] ne se réalise véritablement que dans la classe de langues [...] ».

En contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, quelle(s) conséquence(s) l'imbrication des rapports natif/non-natif et expert/non-expert va-t-elle avoir sur la gestion de la communication exolingue et sur la réalisation du but *enseigner/apprendre* ?

10.3.2. Dimension doublement exolingue de la communication et précarité de l'apprentissage en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS

En contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, la dimension doublement exolingue est d'emblée inscrite dans la communication : l'enseignant est natif et expert, les apprenants sont non natifs et non experts²⁸¹. Les rapports croisés s'ensuivant vont avoir différents impacts sur la communication, alors plus ou moins « à risques » pour la face des locuteurs (selon l'expression de Giacomi & de Hérédia, 1986 ; voir 2.3.2.) comme nous allons maintenant le synthétiser : sans risques pour la face et

²⁸⁰ Cette configuration optimale, ou « idéale » dans les termes de Véronique, est sans doute l'une des raisons permettant d'expliquer que la majorité des études réalisées l'ont été dans cette configuration de la communication. La communication exolingue est ainsi optimale en situation d'enseignement/apprentissage à plusieurs titres : pour l'enseignant, pour l'apprenant et pour le chercheur.

²⁸¹ On pourrait nous objecter que ces remarques ne valent que dans un contexte de FOS où l'enseignant est natif et expert ; l'on rétorquerait alors qu'à l'instar de la reconfiguration observée dans un contexte d'enseignement/apprentissage de FLE, la non-expertise d'un enseignant (non-natif ou non-expert sur l'objectif de spécialité), instituée comme objet de négociation dans l'interaction, confère tout autant à la communication une dimension doublement exolingue – ce sont alors les apprenants qui occupent un statut d'expert et l'enseignant un statut de non-expert sur l'un des pôles (de communication ou de communication spécialisée). C'est seulement dans un contexte d'enseignement/apprentissage de FOS où l'enseignant est non natif et non expert, les apprenants natifs et experts – un contexte qui nous semble des plus rares, hormis le cas d'une pure construction théorique – que nos remarques seraient caduques.

potentiellement favorable à l'apprentissage dans une configuration prototypique de cette communication doublement exolingue ; à risques lorsqu'un problème technique, auquel répond une stratégie d'évitement, est soulevé ; à très hauts risques lorsque l'enseignant passe outre la stratégie d'évitement et menace la face des locuteurs non natifs et non experts.

10.3.2.1. Communication doublement exolingue sans risques pour la face et apprentissage

La communication doublement exolingue est sans risques pour la face et potentiellement favorable à l'apprentissage lorsqu'est opérée une bifocalisation de l'attention des partenaires de la communication, sur le contenu technique et sur la forme. Cela a été constaté à plusieurs reprises : 1) lors d'une SPA menée autour des termes *dessiner/designer* sont articulées négociations lexicale – révélant une trace de restructuration d'Interlangue – et identitaire – incitant les apprenants à revendiquer et à légitimer leur rôle dans la simulation (voir 7.1.3.1.) ; 2) lorsque la bifocalisation devient stratégie de communication à part entière (voir 8.1.3.) ; 3) lors de séquences latérales (phonétique, morphosyntaxique, orthographique ou lexicale ; voir chapitre 9), au cours desquelles un véritable étayage prend place : l'enseignant fournit aux locuteurs non natifs et non experts les moyens d'accomplir des actes de communication, entre autres, par des répétitions, des reformulations (notamment interlinguistiques) et des définitions. Une "griffe didactique" est ainsi apposée sur cette communication prototypique doublement exolingue.

10.3.2.2. Communication doublement exolingue à risques pour la face et cristallisation autour de problèmes linguistique ou technique

La communication doublement exolingue est à risques lorsqu'elle se cristallise autour d'un problème linguistique ou technique. Deux types de blocage de la communication ont été repérés : lors d'une négociation normative et lors de la résolution d'un problème technique.

Une négociation normative interfère avec la négociation identitaire et bloque alors provisoirement la communication (voir 7.1.3.2.) : il y a risque non seulement pour la face conversationnelle de l'apprenant, mais également pour celle de l'enseignant qui exhibe dans ce tour de parole une norme subjective – l'on peut remarquer que, dans ce

milieu hétéroglotte, l'enseignant incarne l'autorité normative (quelle que soit la norme), et qu'aucune négociation ne s'ouvre suite à ce tour de parole.

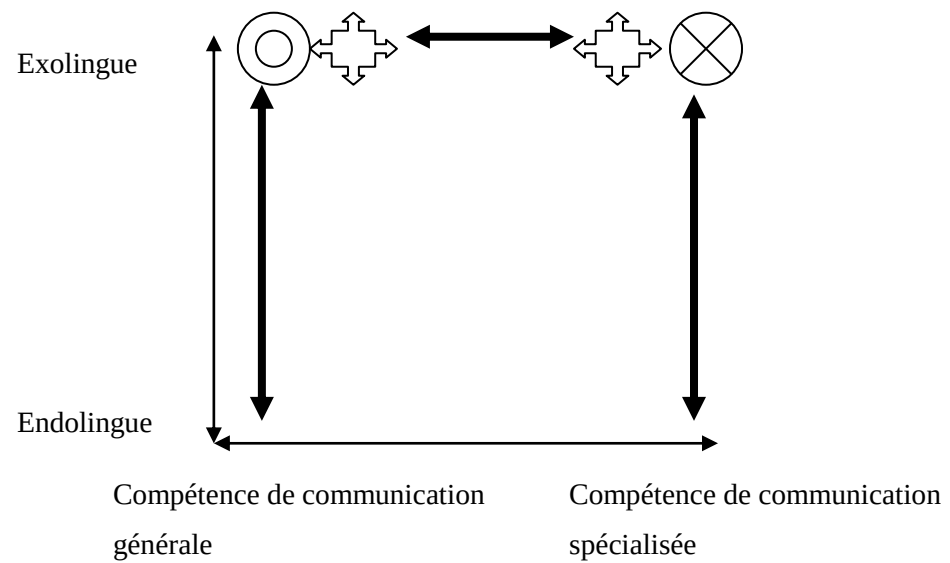
Par ailleurs, lorsque c'est spécifiquement un problème technique qui est soulevé dans ce contexte, la collaboration entre experts et non-experts peut présenter quelques ratés : les mouvements d'hétéro-structuration proposés par l'enseignant ne sont pas, en l'occurrence, pris en charge par les interactants et la clôture de la séquence s'effectue non verbalement, par le passage du tour de parole (8.2.2.). Cette stratégie (verbale et non verbale) d'évitement représente une protection de la face des locuteurs non experts. Une telle gestion de la communication par recours à une stratégie d'évitement n'est cependant pas toujours validée par l'enseignant : c'est alors que la communication doublement exolingue est à très hauts risques pour la face des locuteurs.

10.3.2.3. Communication doublement exolingue à très hauts risques pour la face et transgression du contrat didactique

La communication doublement exolingue est à très hauts risques pour la face lorsque le contrat de collaboration (voire le contrat didactique) est transgressé. Nous avons, par exemple, analysé la manière dont deux mouvements d'hétéro-structuration, proposés par l'enseignant et un interactant, n'étaient pas pris en charge par un apprenant (voir 8.2.1.2.) : la confrontation s'est tout d'abord traduite par l'opposition de deux classes argumentatives et par un ancrage pour les uns dans la réalité automobile, pour l'autre dans la fiction. Après un déplacement sur le terrain fictionnel, seule une stratégie d'évitement a provisoirement permis au locuteur de sauver la face. L'enseignant ne s'est alors pas contenté de reformuler la question problématique : il a souligné, d'une part, l'aporie technique de la présentation, déjà reconnue par le locuteur, et d'autre part, la perte de face du locuteur non expert.

La communication exolingue est donc complexe dans ce contexte d'enseignement/apprentissage du FOS ; une figure nous aidera à en visualiser les différents aspects (voir figure 42).

Figure 42 : Configurations de la communication (doublement) exolingue en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS



Ainsi la bifocalisation, menée en collaboration par enseignant et apprenants, peut-elle avoir pour impact une co-construction des compétences de communication (même fossilisées) et de communication spécialisée sur un mode (doublement) exolingue de la communication – mouvement sur l’axe compétence de communication générale/spécialisée près d’un pôle exolingue –, voire une construction en autonomie des compétences – mouvement sur l’axe exolingue/endolingue. Lorsque la collaboration n’est pas effective, cependant, la bifocalisation peut engendrer un blocage de la communication sur les deux pôles exolingues de la communication. Enfin, lorsque c’est l’enseignant qui rompt explicitement le contrat de collaboration, voire le contrat didactique, la perte de face des apprenants, non experts, est manifeste.

Cette gradation des configurations laisse entrevoir l’importance du contrat de collaboration et du contrat didactique dans ce contexte et le rôle-clé de l’enseignant : il peut tantôt entraîner la remise en cause de l’expertise et la perte de face d’apprenants non natifs et non experts, tantôt favoriser l’apprentissage. Ces analyses vont dans le sens des remarques de Blondel (2001 : 49) mettant en exergue « la multiplicité des tâches que celui-ci [l’enseignant] doit gérer simultanément en classe de FLP [Français Langue Professionnelle] », et vont même au-delà de ces remarques : vu nos résultats, l’enseignant apparaît comme le moteur d’une communication doublement exolingue en contexte d’enseignement/apprentissage du FOS.

L’importance des contrats (contrat de communication et contrat didactique), que l’on aurait pu supposer présents et opératoires dans toute situation

d'enseignement/apprentissage, va être au cœur du bilan portant sur la réalité de la communication endolingue en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS. L'on peut auparavant brièvement rappeler que, dans le dispositif de comparaison mis en place, nous attendons de l'observation et de l'analyse de la communication endolingue (en situation d'enseignement/apprentissage du FmOS) qu'elle fasse saillir des traits de la communication exolingue.

10.3.3. Dimension endolingue asymétrique de la communication en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS : quel impact sur l'apprentissage ?

Caractériser *a priori* la communication dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS étudié n'est pas chose aisée : les enseignants sont natifs et non experts, les apprenants sont natifs et experts (à un certain degré, comme l'ont révélé les questionnaires). Le rapport natif/natif semble cependant insuffisant ici pour rendre compte des strates communicationnelles à l'œuvre : ce rapport natif/natif est-il le même entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant ? La même question se pose quant au rapport expert/non-expert. L'étiquette de "communication endolingue" ne pourrait alors être appliquée avec précaution qu'à la communication entre pairs, présumés natifs et experts au même degré.

C'est donc un réseau complexe de rapports entrecroisés et négociés en contexte que les partenaires de la communication co-construisent (voire dé-construisent) dans chaque interaction particulière. La notion de "contrat", fil conducteur de la synthèse qui suit, permet selon nous de saisir la nature et les enjeux de ces négociations et est au centre d'une mise en question de l'existence même d'une communication véritablement endolingue.

10.3.3.1. Contrat didactique institutionnel et contrat didactique de co-apprentissage

Par **contrat didactique**, l'on peut comprendre, dans un premier temps, le contrat qui lie de fait enseignants et apprenants dans toute situation de classe. Les séquences d'élicitation sont le moment par excellence où les modalités de cet engagement tacite se trouvent exprimées : dans le contexte particulier qui nous occupe, l'existence d'une

maïeutique conduite par les enseignants a été mise au jour lors de l'analyse (voir 8.2.). Qu'il s'agisse d'une demande de clarification d'un terme employé ou d'une incitation à la contre-argumentation, les enseignants ont pour rôle de favoriser "l'accouchement" de savoirs (savoir dire et savoir-faire) déjà là. L'expérience et la conscience de la nature, de l'enjeu et de la conduite de telles séquences se distinguent ainsi sensiblement de ce qui a été observé dans les contextes d'enseignement/apprentissage de langue étrangère. La distinction entre contextes est *a fortiori* pertinente pour l'autre type de contrat didactique qui semble être mis en place, cette fois entre pairs.

Ne devrait-on d'ailleurs pas plutôt, dans cette configuration particulière de la communication, évoquer un "détournement de contrat didactique" ? C'est ce que nous incite à faire, d'une part, l'examen d'une séquence latérale à objectif orthographique (voir 9.3.2.), au cours de laquelle les interactants ont proposé des mouvements d'hétéro-structuration (allant dans le sens d'un contrat didactique) et/mais également des mouvements d'hétéro-structuration délibérément fautifs (déconstruisant ce contrat didactique par enchâssement d'une séquence ludique à l'intérieur de la séquence latérale) ; d'autre part, l'analyse comparative du travail de dénomination menée entre contextes d'enseignement/apprentissage (voir 9.4.2.) a révélé qu'en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, le travail sur la dénomination était partie intégrante du contrat didactique fonctionnant entre enseignant et apprenant, alors qu'en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, ce travail relevait d'une Séquence d'Évaluation Normative et s'effectuait "en creux", avec l'intention de déprécier la référence à un objet de fiction. Dans ces deux exemples, la symétrie initiale entre pairs est déconstruite de l'intérieur par une parodie de l'habitus scolaire marqué par une asymétrie des compétences entre enseignant/apprenant, notamment dans le rapport à la norme prescriptive. Le fonctionnement du contrat didactique entre pairs, voire le détournement des finalités d'un tel contrat, offre finalement un effet de loupe sur l'asymétrie des compétences entre enseignant (natif et détenteur de la norme prescriptive) et apprenants. La « fiction institutionnelle » qu'évoque Cicurel (1993 : 100) pour dénoncer la vision d'un corps homogène d'apprenants face à un enseignant occupant la place dominante est *a fortiori* pertinente dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS : « chaque apprenant est un autre pour chaque apprenant », avec lequel, dans un tel contexte, ni la collaboration ni le "co-apprentissage" ne vont de soi.

10.3.3.2. Le contrat de communication comme régulateur d'une communication asymétrique

Les **modalités d'un contrat de communication** tacite entre pairs semblent, de plus, réguler la communication : un contrat de parole (partie intégrante d'un contrat de communication) impose, par exemple, tant un rituel de la prise de parole que le respect d'un certain statut sociolangagier dans la simulation (voir 7.1.3.3.). Lorsque ce contrat tacite n'est pas respecté, la participation à la communication peut être mise en question par un interactant ou par le locuteur lui-même. Une non-reconnaissance du "tu" interprétant (en répondant à sa place, en achevant l'un de ses énoncés et en interrompant son tour de parole ; voir 7.2.1.) et une implicature conversationnelle particulière (voir 7.1.3.3.4.) soulignent par exemple la non-adéquation des productions, voire de la participation, d'un interactant aux buts de la communication. Par ailleurs, à plusieurs reprises, un interactant s'est en quelque sorte lui-même démarqué de la communication et d'un « contrat de fiction » (Cicurel, 1996a), du fait de la non-reconnaissance de l'hétérogénéité contextuelle complexe de la simulation entraînant le recours à une piste méta-interactionnelle (voir 7.1.4.3.) ou bien encore du fait d'un principe de coopération poussé à l'extrême, fondé sur la volonté d'intégrer une dénomination suggérée par un interactant (voir 9.5.).

La maîtrise d'une variété standard n'est pas la seule ni la principale difficulté rencontrée par les apprenants en contexte de communication endolingue, ce qui incite à nuancer les constats de Derycke (1995 : 108) se fondant sur les écrits d'apprenants en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS :

« [...] il faut aussi considérer ceux [les jeunes de l'enseignement professionnel] qui ont gardé un tel rapport privilégié à la variété vernaculaire que leur maîtrise de certaines formes standard est restée insuffisante malgré une scolarisation quasi complète. L'indistinction constitue le trait caractéristique du profil d'apprenant en contact endolingue que je voulais mettre ici en évidence. Deux questions se posent alors : *peut-on apprendre une langue sans reconnaître la sienne, ou plus exactement sa variété ?* Et encore : *comment apprendre une langue commune à la sienne ?* »

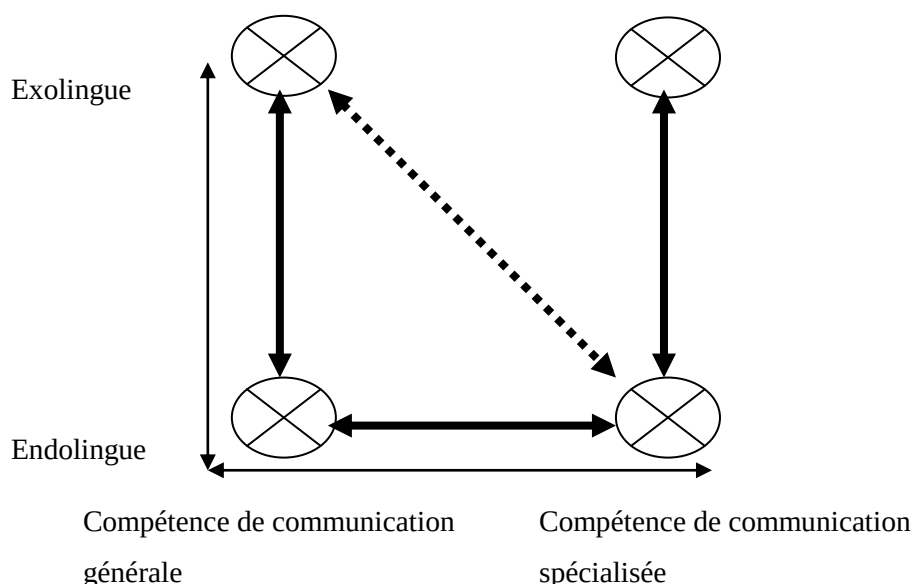
Comme nous l'avons observé, ce n'est pas l'indistinction entre formes vernaculaire et standard qui pose réellement problème et qui est l'objet de séquences latérales dans la communication ; outre les compétences de communication – y compris la compétence linguistique – et les compétences de communication spécialisées, des compétences

pragmatiques et relationnelles (sociales) sont en jeu : ce sont ces compétences qui sont objet de négociations et dont la maîtrise partielle peut entraîner blocages de la communication et pertes de face.

Au terme de ce parcours synthétique, l'étiquette de "communication endolingue" appliquée sur la communication entre pairs, présumés natifs et experts au même degré, peut être discutée. Une stratégie argumentative efficace atteste du bien-fondé de cette étiquette (voir 8.1.6.4.). Le travail maïeutique des enseignants, par le biais d'un contrat didactique mis en place, vise de surcroît à accréditer un tel type de communication en aidant les apprenants à assumer pleinement leur statut de natifs et d'experts.

En revanche, le détournement du contrat didactique, voire sa parodie, par les interactants ainsi que de nombreuses ruptures d'un contrat de communication tacite entraînent la perte de face de certains interactants. La communication n'est donc que partiellement et ponctuellement endolingue et des mouvements de négociation (de la collaboration, des compétences, du sens) la rapprochent d'un mode exolingue de gestion de la communication. Ces traits caractéristiques, synthétisés ci-dessous (voir figure 43), nous incitent alors à nommer *communication endolingue asymétrique* ce type particulier de communication.

Figure 43 : Configurations de la communication endolingue asymétrique en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS



Cette figure permet de visualiser l'une des caractéristiques de ce contexte : la communication y est à très hauts risques pour la face des apprenants – les pertes de face peuvent survenir sur tous les modes de gestion de la communication (endolingue et

exolingue), quelles que soient les compétences en jeu ; cela constitue une minimisation des chances pour qu'un processus d'appropriation ait lieu.

Ainsi, en comparant les modes de gestion de la communication entre natifs/non-natifs et experts/non-experts dans ces contextes, l'existence de "contrats" se pose en composante nodale de la communication.

10.3.4. Comparaison des modes de gestion de la communication en contexte

Comparer les modes de gestion de la communication va nous permettre une présentation fine des points communs entre contextes selon différents angles.

10.3.4.1. Caractérisation synthétique de la gestion de la communication en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE

En contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, l'asymétrie initiale ne joue que sur un paramètre (natif et non-natif) et n'est pas mise en question dans l'interaction.

Contrat didactique et contrat de communication semblent bien en place et favorisent la co-construction des compétences : compétences de communication co-construites sur un mode exolingue et ponctuellement sur un mode endolingue, compétences de communication spécialisées co-construites selon différentes configurations exolingues et ponctuellement sur un mode endolingue de la communication.

10.3.4.2. Caractérisation synthétique de la gestion de la communication en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS

En contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, l'asymétrie initiale est double (l'enseignant est natif et expert, les apprenants sont non natifs et non experts). L'asymétrie n'est pas non plus remise en question et se trouve même au cœur de l'interaction : le mécanisme de bifocalisation – focalisation des partenaires de la communication tant sur la forme que sur le contenu technique – est, en effet, caractéristique de ce contexte, à tel point que la bifocalisation peut y fonctionner comme composante stratégique. L'on comprend alors le rôle majeur qu'occupe l'enseignant dans de tels contextes doublement exolingues : lorsqu'il respecte le contrat

didactique, stratégie de bifocalisation et partant apprentissage sont favorisés ; en revanche, lorsqu'il en transgresse les modalités, il s'ensuit un blocage de la communication ou la perte de face des interactants.

10.3.4.3. Caractérisation synthétique de la gestion de la communication en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS

Enfin, en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, deux types d'asymétrie ont été constatés : une première asymétrie entre enseignants, natifs, détenteurs d'une norme prescriptive, incarnant les habitus scolaires, et apprenants (de cette norme prescriptive) natifs, à même de parodier les habitus scolaires marqués par l'asymétrie. La première asymétrie, loin d'être mise en cause dans l'interaction, en est un élément dynamique : les apprenants se réfèrent à la présence et à l'autorité normatives d'enseignants qui assument leur rôle en conduisant une maïeutique des savoirs. La seconde asymétrie est co-construite par les apprenants : *a priori* endolingue, la communication entre pairs n'est que ponctuellement régulée par des contrats (contrat didactique et contrat de communication) ; lorsque ces contrats sont non intégrés, la communication cesse d'être endolingue et est gérée sur un mode exolingue où pertes de face et exclusions de la communication sont possibles. De fait, la communication endolingue asymétrique, non régulée par des contrats tacites, est à très hauts risques pour la face des apprenants et/car elle met en jeu des compétences de communication générale, de communication spécialisée, ainsi que des compétences pragmatiques et sociales.

10.3.4.4. Comparaison entre contextes

Si l'on esquisse finalement une comparaison entre les contextes (fondée sur l'examen des trois figures synthétiques proposées ci-dessus), le seul point commun qui se dégage est la présence de mouvements, sur l'axe exolingue/endolingue, quelles que soient les compétences sollicitées. Or, comme nous venons de l'analyser, autant ces mouvements attestent d'une co-construction des compétences en autonomie (par l'auto- ou l'hétéro-structuration des productions entre pairs) et d'un bon fonctionnement du contrat de collaboration en contexte d'enseignement/apprentissage de langue étrangère, autant ils peuvent être doubles en FmOS : ils peuvent soit attester d'une recherche commune de la norme appropriée ou être dus à un non-respect du contrat didactique et du contrat de

communication en contexte d'enseignement/apprentissage de langue maternelle et entraîner une dé-construction des compétences et des faces.

10.3.4.5. Comparaison entre contextes d'enseignement/apprentissage de langue étrangère

Outre ces mouvements sur l'axe exolingue/endolingue, le point commun entre contextes d'enseignement de langue étrangère est un mouvement sur l'axe des compétences (des compétences de communication aux compétences spécialisées) : en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, d'une part, ce mouvement s'apparente à un mouvement vers la zone prochaine de développement des compétences ; ce mouvement de bifocalisation est, d'autre part, caractéristique du contexte d'enseignement/apprentissage du FOS.

10.3.4.6. Comparaison entre contextes d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité

Entre contextes d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité, le point commun est la menace à la face potentielle concernant les compétences de communication spécialisée, sur un mode exolingue de gestion de la communication. Il y a menace à la face dans ces deux contextes du fait de la rupture des contrats didactiques par l'enseignant en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, par les interactants en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS.

Que la communication soit exolingue, doublement exolingue ou endolingue asymétrique, elle est l'objet dans chaque contexte d'une gestion complexe et plurielle et est régulée ou non par des contrats, principalement contrat de communication et contrat didactique. Outre les règles d'or de la communication établies, le principe d'un contrat didactique est à clarifier : ce n'est pas tant le contrat, imposé par l'institution et établissant une relation asymétrique entre (candidats-)apprenants et enseignants qui est en jeu, mais un contrat didactique tacite : entre enseignant et (candidats-)apprenants, d'une part, mais surtout entre apprenants. Plus qu'un candidat-apprenant, c'est un candidat co-apprenant qui devrait être l'acteur principal d'un contexte d'enseignement/apprentissage, interagissant avec d'autres acteurs candidats co-apprenants. C'est cette gestion interactive de la communication qui va préparer en partie

le terrain à/de l'apprentissage. Il est donc temps de nous pencher sur les modalités, étudiées en contextes, de l'« apprendre en communiquant ».

10.4. Apprendre en communiquant ?

Parvenue au terme de cette analyse, il nous est maintenant possible de nous engager prudemment dans le débat sur les processus d'apprentissage dans la communication exolingue/endolingue (pour paraphraser le titre d'un numéro de *CALaP*²⁸², qui a fait date en la matière). Dans ce cahier, des positions fortes avaient été tenues, par exemple par Dausendschön-Gay (1997 : 28) : « [...] il est impossible de prouver un rapport direct entre le développement de l'interlangue d'un individu et l'intensité de ses activités "potentiellement acquisitionnelles" dans l'interaction ». Reflet de l'esprit de cette prise de position, un consensus avait été finalement recueilli, que Véronique et Hudelot (1997 : 8) résument ainsi :

« Au-delà des faits lexicaux, aucune certitude n'est possible quant au rôle de l'interaction en acquisition. Inversement, les uns et les autres insistent sur l'apprentissage de la socialisation et des savoir-faire interactionnels dans le cours des dialogues où l'apprenant se trouve engagé ».

D'une part, donc, des travaux menés dans le domaine de la RAL mettent fortement en question le lien entre tâches communicatives et acquisition ; de l'autre²⁸³ est exprimée la conviction des didacticiens, défendue par de Salins (2000 : 428), pour lesquels « c'est bien par l'interlocution que l'on apprend sa langue et celle des autres ».

La présente recherche se trouve à la croisée de ces deux perspectives, dans la mesure où nous avons non seulement choisi comme terrain d'étude la classe de français, mais où de surcroît, pour permettre la comparabilité entre contextes, des simulations ont été mises en place. C'est de cette position volontairement partielle et partielle que nous nous engageons dans le débat : après avoir précisé la nature des contrats de communication et des contrats didactiques ainsi que le type de communication mis en place (exolingue par excellence ; doublement exolingue et endolingue asymétrique), nous souhaiterions maintenant dégager ce que les analyses effectuées révèlent d'un (éventuel) processus

²⁸² Cahiers d'Acquisition et de pathologie du langage, *Processus d'acquisition en dialogue*, fascicule 15, numéro spécial, 1997.

²⁸³ Nous suivons ici les rebonds d'un dialogue intertextuel filé : au numéro 15 des *CALaP* 1997 répond notamment le n°120 des *Études de Linguistique Appliquée*, 2000, sur *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition*, dans lequel figure l'article de De Salins auquel nous nous référons.

d'apprentissage à l'œuvre dans chaque contexte. Dans quelle mesure la simulation en situation d'enseignement/apprentissage est-elle un SLASS [*Second Language Acquisition Support System*, au sens de Krafft & Dausendschön-Gay 1994, voir § 2.3.1.2.], voire un LASS [*Language Acquisition Support System*, au sens de Bruner 1985, voir § 2.1.2.]²⁸⁴ ? C'est à cette question adaptée de Bange (1991 : 66) que la synthèse qui suit va apporter des éléments de réponse : après avoir établi pour chaque contexte la réalité d'un (*Second*) *Language Acquisition Support System*, un lien entre stratégies et compétences sera discuté ; sera menée ensuite une discussion autour du terme d'Interlangue pour enfin évoquer quelques perspectives didactiques.

10.4.1. La simulation en situation d'enseignement/apprentissage est – elle un (*Second*) *Language Acquisition Support System* ?

En ouverture de ce paragraphe, la définition que Krafft & Dausendschön-Gay (1994 : 132) posent du SLASS peut être rappelée pour mémoire : « Le SLASS peut être caractérisé par l'ensemble des méthodes interactives qui, dans les interactions exolingues, conditionnent les séquences favorables à la transmission et à l'acquisition par le partenaire faible du savoir linguistique ». Un de leurs postulats est que « les obstacles à la compréhension (non-compréhension, malentendu, lacune lexicale, etc.) sont en principe les mêmes dans les situations endo- et exolingues, de même que les “méthodes” qu'on utilise pour les traiter » (*id.* : 129). Dans la continuité de notre bilan précédent, nous nous inscrirons tout d'abord dans la voie tracée par ces chercheurs allemands pour présenter la simulation dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE comme un SLASS ; la présentation sera ensuite plus nuancée en ce qui concerne le contexte d'enseignement/apprentissage du FOS ; nous nous écarterons finalement plus radicalement de leurs propositions en soutenant que les “méthodes” utilisées en contexte de communication endolingue ne sont qu'en apparence les mêmes, ce qui nous conduira alors à nous interroger sur la simulation comme LASS, dans ce dernier contexte.

²⁸⁴ La question-titre de De Pietro & Schneuwly (2000) ne fait que poser en d'autres termes la même problématique : « l'enseignement/apprentissage est-il une “macro-séquence potentiellement acquisitionnelle” ? »

10.4.1.1. La simulation comme SLASS en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE

Un SLASS se constitue dans l'interaction, dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, dans la mesure où les partenaires "jouent le jeu didactique", assument leurs différentes identités – non-natif, apprenant / natif, enseignant – et la relation asymétrique constituée. Dès lors, le triple rapport de tutelle correspondant à trois « types de déficits », que signalent Krafft & Dausendschön-Gay (*id.* : 153), est exemplifié :

1. le contrôle de la production discursive s'exerce sous forme d'un contrôle continu, selon un continuum allant d'un pôle de « régulation par l'autre » (apprenant ou enseignant) à un pôle d'« auto-régulation » ; il est d'ailleurs symptomatique qu'un fonctionnement prototypique de la séquence d'élicitation ait été précisément attesté dans ce contexte (voir 8.2.1.1.) ;
2. le répertoire lexical et morphosyntaxique est l'objet d'un travail et d'une construction interactifs (voir, par exemple, 9.4.1.2.) – notamment lors de séquences d'achèvement interactif (voir 9.4.2.2. et 10.1.2.3.) ;
3. le natif explicite parfois les éléments constitutifs de la situation (coordination de l'attention, des intentions et des présupposés ; voir, par exemple, 7.1.3.3.1. et 10.1.1.4.).

S'intéressant à l'acquisition d'une langue étrangère en milieu naturel, ces linguistes répertorient le contrat didactique comme une composante facultative du SLASS ; au vu de nos résultats, nous considérons l'instauration d'un contrat didactique et d'un contrat de communication entre tous les participants (enseignant/apprenant, apprenant/apprenant) comme composantes essentielles du SLASS dans sa réalisation en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE ; c'est à cette condition que nous les rejoignons pour considérer que « l'interaction exolingue offre des particularités qui aident l'apprenant à traiter les données comme objet d'acquisition » (*id.* : 153). Comme nous l'avons vu au cours de l'analyse – plus particulièrement lorsqu'une distinction entre SPA et SEN, entre projet d'apprentissage et projet d'enseignement, a été opérée –, il ne suffit pas d'être candidat-apprenant dans le cadre de la classe, il faut aussi être candidat co-apprenant pour bénéficier de manière maximale de toutes les « séquences dont l'apprenant ne saurait se passer » (pour reprendre la formule de Py, 2000a : 85). Les candidats co-apprenants, sous la tutelle et la guidance de l'enseignant, seraient

ainsi, sous la condition qu'un tel contrat didactique soit ratifié, les garants autonomes de l'instauration d'un LASS.

Instaurer un contrat didactique dans un contexte d'enseignement/apprentissage, n'est-ce pas là une condition tautologique ? L'examen, sous cette autre perspective, des contextes d'enseignement sur objectifs de spécialité va dorénavant nous montrer qu'il n'en est rien.

10.4.1.2. La simulation comme SLASS à double tranchant en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS

Un SLASS ne se constitue qu'en partie, dans l'interaction, dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FOS. Le caractère doublement exolingue de la communication joue ici à plein. D'une part, l'interaction exolingue offre des particularités semblables à celles que nous venons de dégager pour le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE : sous cet angle, la classe de FOS est (aussi) une classe de FLE, dans laquelle un SLASS est constitué dans l'interaction. En revanche, l'autre facette de la communication exolingue rend précaire, voire déconstruit ponctuellement, ce SLASS, en l'occurrence lorsque l'enseignant transgresse le contrat didactique et déroge, ce faisant, à son comportement tutélaire. Moteur d'une communication doublement exolingue, l'enseignant est de surcroît, dans ce contexte d'enseignement/apprentissage du FOS, celui qui gère formats transactionnels et étayage pour tous les types de compétence (compétence de communication et compétence de communication spécialisée) : il est le garant de l'instauration d'un SLASS.

10.4.1.3. La simulation : un LASS sous condition de co-apprentissage en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS

Enfin, en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, la simulation semble instaurer en apparence les conditions d'un LASS : les obstacles rencontrés ainsi que les "méthodes" semblent les mêmes que dans les précédents contextes – ce qui nous a d'ailleurs permis de constituer l'échantillonnage comparatif du chapitre 9 en identifiant des objectifs de séquences latérales communs. En revanche, comme nous l'avons observé lors de la mise en regard de trois activités (voir 10.2.), une même activité peut servir des buts différents : seul le respect d'un contrat de communication (par exemple le respect des dix règles d'or édictées précédemment, voir 10.1.2.2.3.) et d'un contrat didactique ratifié entre candidats co-apprenants peut permettre la réalisation effective

d'un LASS. La recherche de la norme appropriée ne peut, par exemple, devenir un but en soi qu'à la condition que cette recherche soit une co-action, orientée dans un même mouvement ; dans le cas contraire, cette recherche peut devenir dépréciation des productions, voire des compétences, de l'*autre*. Les candidats co-apprenants, sous la tutelle de fait de l'enseignant, sont donc les garants autonomes de l'instauration d'un LASS, autrement dit, **les conditions d'un LASS sont réunies en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS uniquement si les acteurs de la communication se font candidats co-apprenants dans une situation définie de fait comme asymétrique endolingue**. À cette condition, les modalités du LASS peuvent être caractérisées de la manière suivante :

1. le contrôle de la production discursive s'exerce sous forme d'un contrôle continu, en collaboration, à la recherche de la correction normative ;
2. le répertoire lexical est l'objet d'un travail et d'une construction interactifs (voir, par exemple, 9.4.1.2.) pour approcher la dénomination juste, par exemple ;
3. les éléments constitutifs de la situation sont explicités lorsqu'un interactant se perd dans l'hétérogénéité contextuelle complexe de la situation.

De contextes *a priori* différents (tant au niveau de l'environnement qu'aux niveaux de l'expérience et de la conscience des enjeux de l'enseignement/apprentissage), des points communs se dégagent, particulièrement sur la question de l'« apprendre en communiquant ». Dans un cadre de simulation, il apparaît, d'une part, qu'il ne peut y avoir apprentissage dans la communication qu'au prix d'un effort et d'un accord préalable des participants sur les modalités d'un contrat de communication et d'un contrat didactique. À la différence des études réalisées en milieu naturel où le contrat didactique n'est qu'une composante facultative de la communication entre natif et non-natif, il apparaît fondamental dans le cadre de la classe. L'un de nos résultats est de montrer que ce n'est pas tant le contrat didactique entre natif et non-natif, entre enseignant et apprenant, qui est en question dans les contextes (privilégiés) étudiés. Davantage qu'un étayage, c'est même une maïeutique des savoirs et des savoir-faire qui est réalisée par les enseignants en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS : le contrat didactique « institutionnel » est déjà là et ratifié par les interactants²⁸⁵. C'est un

²⁸⁵ À cet égard, les contextes dans lesquels nous intervenons sont bel et bien privilégiés : le contrat didactique « institutionnel » est ratifié par des participants qui se présentent comme candidats-apprenants. Nous avons bien conscience que notre démonstration ne vaut que pour de tels contextes.

contrat didactique entre apprenants qui doit être en fait établi afin qu'ils deviennent candidats co-apprenants et co-construisent véritablement leurs productions, par exemple dans une recherche commune de la norme appropriée. À cet égard, la distinction entre Séquences Potentiellement Acquisitionnelles et Séquences d'Évaluation Normative a été révélatrice puisqu'elle nous a permis de mettre en évidence une scission entre projet d'apprentissage et projet d'enseignement que conduisent les apprenants ; l'hypothèse que nous forgeons – à valider dans des études à venir – est que le dispositif de simulation doit s'accompagner, en amont, de la mise en place de contrats entre les participants (contrat de fiction, contrat de communication, contrat didactique, ce que nous reprendrons par la suite, § 10.4.4. *Propositions didactiques*) pour qu'en aval, projets d'apprentissage et projets d'enseignement, co-construction opératoire des discours et des compétences soient réalisés. Une autre hypothèse à valider concerne l'existence de proto-contrats, révélés en creux ou par défaut dans la simulation, et dont les contours, les dimensions contractuelles extra-didactiques, seraient à explorer en milieu non guidé.

Un bilan critique sur la distinction entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage va nous conforter dans cette analyse.

10.4.2. Stratégies de communication vs stratégies d'apprentissage

La notion de stratégie traverse notre travail ; quelques balises permettront d'évaluer le chemin parcouru, dans un premier temps, sur les stratégies d'apprenants puis ensuite sur les stratégies d'enseignants, ce qui nous conduira à poser sur d'autres bases la discussion autour des stratégies de communication vs d'apprentissage. Sera alors proposée une réinterprétation de la dichotomie stratégies de communication/d'apprentissage en stratégies secondaires/premières.

10.4.2.1. Stratégies d'apprenants : stratégies premières et secondaires

La notion de stratégie a été discutée à cinq moments de notre travail, dont nous allons effectuer un bref rappel :

1. les stratégies d'acquisition selon Selinker (1972 ; 1994) : distinction entre stratégies de communication et d'apprentissage (voir 1.3.2.2. et 1.4.2.) ;

2. discussion autour de la notion de stratégie dans la construction d'une compétence de communication ; adoption de la position consensuelle de Porquier (1994 : 160) quant à : « [...] l'imbrication profonde entre les processus d'appropriation et de communication en langue étrangère » (voir 1.4.2.) ;

3. typologie des stratégies préventives, en amont de la communication, et des stratégies de gestion, en aval de la communication exolingue (voir 2.3.2.) ;

4. typologie des stratégies de résolution des problèmes de communication selon Bange (1992b) (voir 3.2.2.3.) ;

5. croisement des deux typologies mentionnées ci-dessus : continuum – selon les critères <innovation> et <favorable au déclenchement de l'étayage> – des stratégies de résolution de problèmes dans la communication exolingue/endolingue (voir la conclusion du chapitre 8).

Cette dernière typologie s'inscrit à un niveau intermédiaire de la structuration d'une interaction, celui où des actions sont réalisées, parfois dans l'urgence, pour résoudre un problème de communication, d'intercompréhension, entre partenaires de la communication : elle recouvre des stratégies que l'on nommera, à la suite de Bange (1992b : 59), *stratégies secondaires*, parmi lesquelles l'on distinguera les stratégies préventives des stratégies de gestion de la communication exolingue/endolingue. Autrement dit, **les stratégies secondaires que sont les stratégies de communication poursuivent des buts intermédiaires de l'action.**

Selon la configuration hiérarchique du modèle de l'action que nous suivons, l'on peut maintenant distinguer des stratégies que l'on nommera **stratégies d'apprentissage, ou stratégies premières**, qui, toujours à la suite de Bange (*id.* : 63), peuvent être définies comme « **les actions d'un auteur, l'apprenant, qui se donne pour but de disposer de manière durable de savoir faire de communication** aussi étendus et aussi sûrs que possible [...] » (souligné par nous-même). Nous adhérons totalement aux propos de Bange qui voit en l'apprentissage, but que le locuteur peut se donner (ou ne pas se donner), une activité parallèle à celle de communication ; c'est la raison pour laquelle nous distinguons, en tête de ce chapitre, deux buts parallèles d'action : *présenter la voiture du futur* et *enseigner/apprendre*.

À la différence cependant du milieu naturel où tout événement de communication exolingue/endolingue ne revêt pas un caractère d'apprentissage, un événement de communication en milieu guidé est de fait sous-tendu par le but *enseigner/apprendre*.

Dans ces contextes, sans nier que les stratégies de communication peuvent devenir stratégies d'apprentissage, que stratégies secondaires et premières sont étroitement liées, nous postulons la nécessaire distinction entre les deux types de stratégies. De surcroît, nous préconisons la mobilisation de ces deux grands types de stratégies en deux temps différents (ce que nous détaillerons dans le paragraphe consacré aux propositions didactiques) : à la phase de simulation en elle-même – phase où sont sollicitées diverses stratégies de communication servant différentes fins, comme l'a révélé le chapitre 8 de l'analyse – devrait succéder une phase d'analyse de la simulation – phase où seraient étayées les stratégies d'apprentissage des apprenants. Nous adoptons ici la classification de Cyr (1998 : 62-63) qui pose l'existence de trois grands types de stratégies d'apprentissage d'une L2 (nous en proposerons quelques applications didactiques en 10.4.4.) :

1. « Les stratégies métacognitives qui consistent à réfléchir sur le processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger ;
2. les stratégies cognitives, qui impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à étudier, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, réviser, résumer, inférer, etc.) ;
3. les stratégies socio-affectives, qui impliquent une interaction avec l'*autre* (locuteur natif ou non natif) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible (poser des questions, coopérer, contrôler ses émotions) ».

C'est en réalisant cette partition entre phase de simulation (lieu des stratégies de communication par excellence) et phase "méta" (métalinguistique, métadiscursif, méta-communicatif, métacognitif – lieu des stratégies d'apprentissage) qu'à notre sens l'activité de simulation peut devenir un véritable (*Second*) *Language Acquisition Support System* ; cette manipulation de la communication est l'une des manières de maximiser l'apprentissage des langues que seul le cadre de la classe autorise.

Cela nous amène à nuancer et à dépasser la description des conditions particulières de l'apprentissage en langue que fait Bange (*id.* : 69) : « la classe permet d'échapper aux difficultés et aux hasards de la communication exolingue naturelle [...] ». Vu nos résultats dans un contexte de simulation, il nous semble au contraire que la classe

présente de multiples configurations et reconfigurations des communications exolingue et endolingue : difficultés et hasards sont loin d'en être absents. Ce qui fait en revanche la spécificité de la classe, c'est que ces difficultés peuvent faire l'objet d'un travail *a posteriori* visant précisément à les expliciter, à les dépasser, voire à les éradiquer. Pour ce faire néanmoins, les activités de communication que sont les simulations impliquent des stratégies autres de l'enseignant, point sur lequel nous allons maintenant nous concentrer.

10.4.2.2. Stratégies d'enseignants : stratégies premières et secondaires

L'émergence de la notion d'Interlangue étant associée à une centration sur l'apprenant, la notion de stratégie d'enseignant n'a été abordée que tardivement dans notre recherche, précisément au moment où, dans une perspective d'analyse pragmatique, il est apparu indispensable de s'interroger sur le couple de base enseigner/apprendre (voir 3.3.2.2.). Nous nous étions alors appuyée sur deux propositions que nous sommes maintenant en mesure de critiquer. Celle de Causa (1998 ; 1999) tout d'abord qui, parmi les Stratégies Communicatives d'Enseignement, recense et oppose stratégies en langue étrangère et stratégies bilingues. Suite à l'analyse de notre corpus, la dichotomie stratégie en langue étrangère/stratégie bilingue ne nous semble pas pertinente *a priori*. Le reproche que l'on peut adresser à une telle taxinomie est, par exemple, qu'elle ne s'applique qu'à des contextes (trop) spécifiques ; selon Causa (1998 : 121), elles sont développées par l'enseignant « natif à l'étranger » intervenant dans des « classes de langue étrangère en contexte alloglotte [qui] se transforment de temps à autre en espace linguistique endolingue-bilingue [...], grâce à la langue maternelle partagée par le public et l'enseignant ». Nous ne nions pas la réalité de l'alternance codique comme stratégie communicative à part entière – stratégie de l'enseignant et/ou de l'apprenant –, mais, selon notre analyse, elle ressortit davantage aux stratégies d'élargissement (dans la terminologie de Bange) ou d'amplification (selon Causa). C'est l'emploi du terme même de “stratégie” bilingue qui est à mettre en question : par essence constitutive d'une classe de langue étrangère, la dimension bilingue, tout comme la dimension exolingue ou endolingue, de la situation est objet de négociation entre les participants de la communication. Il y a donc, à notre sens, une palette de stratégies (voir les typologies mentionnées précédemment) qui s'appuient sur ces deux dimensions de la communication à même de favoriser l'apprentissage, de

« bâtir un tremplin à partir duquel l'apprenant met au point, plus ou moins facilement et rapidement, sa nouvelle compétence » (Vasseur, 1991a : 187). Sont ainsi posées les conditions pour que, comme le synthétise Vasseur (*id.*), l'apprentissage d'une langue étrangère se fasse « entre exolinguisse et bilinguisme ».

L'autre proposition mentionnée était celle de Cicurel (1994) dégagant l'existence d'un schéma et de stratégies « facilitatrices » ; nous avons eu l'occasion d'observer, lors de l'analyse, la pertinence de ces propositions en mettant au jour les moments où l'enseignant balisait et exhibait les règles communicatives de la classe (*via* un recours au “on” didactique ou bien encore en précisant à un apprenant égaré le cadre simulé dans lequel se déroulait l'interaction). Des réserves étaient cependant formulées par Cicurel (*id.* : 117) se demandant à quel moment l'apprenant serait en mesure de se lancer dans la communication ordinaire avec des natifs et de gérer la multiplicité des paramètres qui entrent dans l'interaction. Notre proposition est la suivante : en mettant en place stratégies premières (stratégies “d'enseignement”) et stratégies secondaires (stratégies “de communication”) lors de la réalisation d'une simulation, l'enseignant est à même de bâtir une situation exolingue ou endolingue idéale, fondation d'un (S)LASS, comme nous l'avons avancé précédemment. Nous allons nous en expliquer dans ce qui suit.

Le cadre de référence que nous prenons pour notre réflexion a été élaboré par Brassart & Reuter (1992) avec le souci d'articuler théories de référence, théories didactiques et pratiques du français langue maternelle. S'intéressant aux différents aspects de l'activité cognitive des enseignants, ils distinguent deux temps : les dimensions préactives de préparation en dehors du temps de classe et les dimensions actives en classe.

Lors du temps de préparation préalable à la classe, l'enseignant « cherche un moyen d'atteindre un but, en l'occurrence de concevoir pour les élèves une tâche, une situation, un cycle de tâches, de façon à développer leurs compétences-connaissances dans un domaine plus ou moins précisément circonscrit » (*id.* : 17). Cette **pré-planification de l'action didactique** peut parfaitement consister en la préparation d'une simulation et passer alors par la représentation de l'activité visée (de son lieu-cadre, des identités simulées, etc.) et par une série de traces observables (élaboration d'une consigne ou d'un canevas plus serré, analyse prévisionnelle des difficultés possibles, etc.). À des fins de cohérence terminologique avec les désignations proposées pour caractériser les

stratégies d'apprenants, nous posons que ces activités sont constitutives des **stratégies premières** de l'enseignant.

Les dimensions actives en classe sont concentrées lors de **la phase interactive**, « le moment de la mise en œuvre de l'action planifiée mais aussi de l'improvisation, des décisions à prendre à chaud en fonction des écarts constatés par le maître entre sa représentation de l'activité visée et sa représentation de l'activité effectivement produite » (*id.* : 18). C'est dans cette phase que les **stratégies de communication**, que nous nommerons **stratégies secondaires**, de l'enseignant jouent à plein. En appliquant les conseils de Brassart & Reuter à la réalisation d'une simulation dans une situation d'enseignement/apprentissage de langue étrangère, l'intervention de l'enseignant est recommandée quand, par exemple, des difficultés d'incompréhension se manifestent. Au vu de nos résultats, nous sommes par surcroît amenée à considérer la participation de l'enseignant-acteur dans l'interaction simulée comme une condition *sine qua non* à la mise en place d'une véritable communication exolingue dans le cadre de la classe. Cette conclusion rejoint, en d'autres termes, celles de Tabensky (1997) et de Kramsch (1991). La première (*id.* : 220) critique le fonctionnement d'un jeu de rôle dont serait exclu l'enseignant :

« Reconnaître l'importance et le besoin de l'intervention de l'enseignant ne revient donc pas à revendiquer la restauration de l'autorité perdue mais à accepter que l'interaction dans l'apprentissage ne se donne pas seulement au niveau des apprenants entre eux (comme dans le cas de certains jeux de rôles), mais aussi dans le face-à-face entre l'enseignant et le groupe et idéalement entre l'enseignant et chaque individu en particulier ».

La seconde incite tout enseignant à une réflexion sur sa position de locuteur natif et d'enseignant ; assimilé, ce double rôle peut lui permettre un « changement de masque » opératoire (selon l'expression de Stevick, 1980²⁸⁶ in Kramsch, *id.* : 98). Cette enseignante-chercheuse du *Massachusetts Institute of Technology* propose, pour ce faire, trois pistes de réflexion : 1) prendre conscience de la manière dont l'enseignant contrôle les tours de parole ; 2) réfléchir à la manière dont il soumet et conduit le thème de l'activité ou de la leçon ; 3) varier le style de correction.

Notre étude apporte une mise en perspective théorique autre à ces propositions, consistant à réintégrer l'enseignant dans des pratiques communicatives de classe. Une

²⁸⁶ Stevick E.W., 1980, *Teaching Languages : A Way and Ways*, Rowley, Newbury House.

telle évolution permet en outre de désamorcer le paradoxe de l'enseignement institutionnel dénoncé par Porquier (1984a) : fixer pour objectif l'acquisition d'une compétence de communication exolingue en mettant non plus en œuvre des situations simulées pseudo-endolingues mais des situations simulées cette fois véritablement exolingues, *i.e.* instaurant une communication entre locuteurs non natifs et natifs – un rôle dévolu à l'enseignant, mais qui, dans un luxe pédagogique, peut également être tenu par un natif invité pour l'occasion dans la classe²⁸⁷.

Enfin, pour compléter un modèle que Brassart & Reuter (*id.* : 17) jugent eux-mêmes « incomplet puisque les dimensions post-actives de réflexion-évaluation après intervention sont à peine esquissées [...] », nous proposons de décomposer la stratégie première de l'enseignant en deux phases : la phase de pré-planification discutée précédemment et une phase post-active qui consisterait, dans un cadre de simulation, à préparer un retour sur les productions enregistrées et à favoriser un travail interactif sur les trois types de stratégies d'apprentissage que sont les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives (voir 10.4.2.1.). Nous nous inscrivons ici dans la perspective d'un apprentissage conscientisé, qui intègre aux activités communicatives d'apprentissage la découverte réflexive du système de la langue (étrangère ou maternelle). Comme le pose clairement Porquier (1984c : 67) :

« Parler du langage et parler de l'apprentissage n'est pas *a priori* un obstacle à l'appropriation. Les stratégies de découverte sont partiellement conscientes et verbalisables, matière à discussion et à réflexion pour un apprentissage communautaire conscientisé, tout comme la langue elle-même ».

Stratégies premières et secondaires de l'apprenant et de l'enseignant ainsi définies sont donc convergentes : la masse éclectique des stratégies recensées dans les différentes typologies peut être subsumée sous une même macrostructure.

²⁸⁷ Ce dispositif a été mis en place à l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (Université Paris III – Sorbonne Nouvelle), dans le cadre du DESS d'Interprète de conférence où nous intervenions en qualité d'Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche. Pour un compte rendu et une analyse critique de l'expérience, voir Rosen & Minns, 2000.

10.4.2.3. Application du modèle psychologique de l'action au cadre de la classe

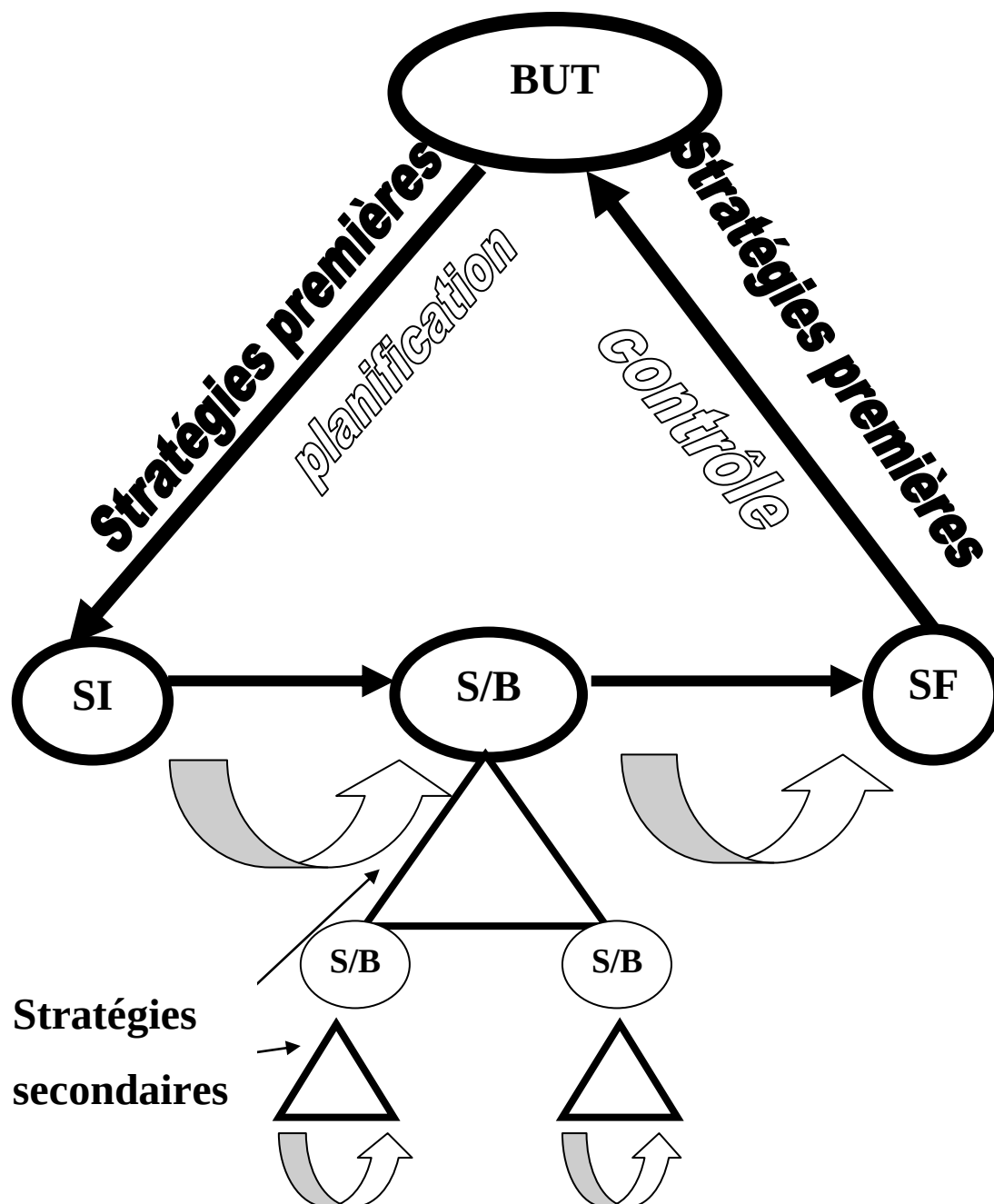
Reprendre le modèle de l'action proposé au chapitre 3 (voir 3.2.1.1., dont nous nous inspirons largement pour le commentaire du diagramme et 3.2.2.4.) et l'adapter à un "modèle de l'action didactique" nous permettra de visualiser une telle macrostructure.

Trois phases d'une action d'enseignement/apprentissage sont discernables dans le cadre d'une simulation (leur présentation servira de surcroît de guide de lecture pour la figure 44) :

1. la première est celle de la planification, de la détermination de la stratégie première d'enseignement en fonction du but *enseigner/apprendre* (sur laquelle peut se greffer des stratégies cognitives d'apprentissage s'il est demandé aux apprenants de réviser les contenus linguistiques et/ou techniques mobilisés lors de la simulation). Elle est figurée sur le diagramme par une flèche descendante du sommet supérieur vers la situation initiale (notée *SI* sur la figure) et par des flèches horizontales reliant l'une à l'autre les transformations prévues ;
2. la seconde phase est celle de la simulation, au cours de laquelle les transformations sont effectivement réalisées ; pour ce faire des buts parallèles (par exemple dans notre corpus *présenter la voiture du futur*) constituant une situation sont générés ; c'est au cours de cette phase que sont mobilisées les stratégies secondaires, les stratégies de communication, des apprenants et des enseignants ; chaque séquence latérale constitue ensuite un but, devenant situation dans une unité de rang supérieure (notée *S/B* sur la figure), elle-même générée à partir du but d'ensemble de l'action, *enseigner/apprendre*. Elle est figurée sur le diagramme par des flèches incurvées qui relient chaque situation résultant de la transformation à la suivante ;
3. la troisième phase consiste en une opération de feed-back : après la simulation (*i.e.*, après l'exécution de la transformation finale, notée *SF* sur la figure), les acteurs de la communication examinent s'il y a conformité satisfaisante entre la situation résultant de la transformation finale et le but ; les écarts relevés sont l'objet d'un travail mobilisant les stratégies premières, contrôle de l'enseignant sur les productions et travail sur les stratégies

d'apprentissage. Cette dernière opération est représentée par une flèche montante qui réunit la transformation finale au but.

Figure 44 : Modèle de l'action didactique



Ainsi, par cette application du modèle psychologique de l'action au cadre de la classe, avons-nous tenté de formaliser la nature de l'imbrication des stratégies (secondaires) de communication et des stratégies (premières) d'apprentissage. L'une des facettes non négligeable de cette tentative est le rapport établi entre stratégies

d'enseignants et stratégies d'apprenants, souvent dissociées dans les études mentionnées précédemment. Derrière l'effort terminologique (la proposition de mettre en regard *stratégies premières* et *stratégies secondaires* des enseignants et des apprenants) se profile un effort conceptuel – à étayer dans des études à venir – pour cerner au plus près la manière dont ces stratégies se répondent (ou ne se répondent pas). Les premiers résultats ici obtenus nous permettent d'ores et déjà d'atténuer les critiques émises par Bange (1992b : 84-85) à l'encontre des pratiques communicatives en classe de langue : d'une part, en sollicitant la participation d'un natif dans les simulations, il est possible de préserver « l'économie générale de la communication exolingue » ; d'autre part, sans nier que dans la classe le but directeur est l'apprentissage, de telles pratiques ne réduisent pas « tendanciellement » la communication. Elles permettent au contraire une articulation réfléchie des phases communicatives et des phases cognitives : loin d'éliminer la communication, elles la placent au service de l'apprentissage en lui donnant un rôle central dans le dispositif didactique ainsi mis en place.

Après avoir révélé l'importance de la participation d'un natif dans une simulation pour qu'il y ait véritablement communication exolingue dans la classe et tenté de spécifier la nature de l'imbrication des stratégies premières et secondaires des enseignants et des apprenants, nous souhaiterions maintenant revenir sur l'une des notions clé de cette étude et en proposer une réinterprétation. Peut-on encore parler d'Interlangue comme produit et instrument de la communication exolingue ? Peut-on déjà parler d'Interlangue comme produit et instrument de la communication endolingue asymétrique ? Ce sont les deux questions auxquelles la discussion suivante tentera de répondre.

10.4.3. De l'Interlangue à l'Intralangue

Comparer les productions de locuteurs non natifs et natifs n'est certes pas une démarche originale en soi mais elle est, à tout le moins, heuristiquement féconde dans une réflexion sur la notion d'Interlangue. Porquier (1974), confrontant les erreurs produites par des adultes anglophones et non anglophones et celles d'adultes natifs francophones, établit ainsi la pertinence de la distinction interlingual-intralingual pour un diagnostic de la source des erreurs. Près de vingt ans après, le projet LANCOM

(LANgue et COMmunication)²⁸⁸ semble poursuivre l'entreprise en s'attachant plus précisément à l'observation de savoir-faire communicationnels en français. L'analyse de ces données permet par exemple aux chercheurs de constater à quel point les erreurs et les maladroites des productions sont souvent heuristiques, surtout si elles subissent l'éclairage différentiel de données comparables recueillies en langue étrangère (Debrock & Flament-Boistrancourt, 1996).

Notre étude s'inscrit modestement dans la continuité de ces recherches tout en s'en détachant sur deux points principaux :

1. il n'y est pas question d'identification des erreurs par le chercheur ;
2. à la comparaison des productions de non-natifs/natifs s'ajoute la dimension enseignement/apprentissage du français sur objectifs de spécialité, pertinente dans l'observation des mécanismes de la communication exolingue/endolingue, dans la mesure où elle met expressément en jeu la composante de l'expertise.

Un troisième point peut enfin être évoqué qui relève cette fois d'un pari théorique : nous faisons en effet l'hypothèse qu'en observant les mécanismes de la communication endolingue (asymétrique), l'on obtient en retour un effet de loupe sur la communication exolingue et sur la notion d'Interlangue. Nous partirons de la notion de compétence pour étayer ce point de vue. Notre analyse a tenté de révéler comment compétences de communication et compétences de communication spécialisée étaient gérées dans des dynamiques de communications exolingue et endolingue. Nous n'y reviendrons pas ici exhaustivement. Nous nous attarderons en revanche sur l'un des aspects de la compétence de communication mobilisé dans l'interaction, à savoir la compétence pragmatique.

10.4.3.1. La compétence pragmatique comme catalyseur

L'un des constats initiaux des chercheurs du projet LANCOM résidait dans la difficulté de récupérer les acquis de la pragmatique dans l'approche communicative : rituels d'ouverture et de clôture, gestion des relations interpersonnelles passant par la politesse sont, entre autres, des passages difficiles – mais obligés – sur lesquels les non-

²⁸⁸ Le projet LANCOM (LANgue et COMmunication) a été lancé, à partir de 1993, à la K.U. de Leuven sous la responsabilité de Mark Debrock (K.U. Leuven) et de Danièle Flament-Boistrancourt (Université Paris X – Nanterre). Le corpus est constitué de jeux de rôles enregistrés dans des classes de FLE en Belgique néerlandophone et de jeux de rôles analogues enregistrés dans des classes de FLM en Belgique francophone et en France (une présentation exhaustive de ce projet peut être consultée à l'adresse suivante : <http://bach.arts.kuleuven.ac.be>).

francophones achoppent (Debrock, Flament-Boistrancourt & Gevaert, 1999). Les remarques qui suivent vont dans le même sens.

La réalisation du but *présenter la voiture du futur* a été l'objet de la synthèse critique ouvrant ce présent chapitre : à observer les particularités communicatives de différents contextes d'enseignement/apprentissage, nous étions parvenue à dégager dix règles d'or d'un contrat de communication "pragmatique" à établir en classe (voir 10.1.2.2.3.). Les difficultés d'intercompréhension survenues en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS ont particulièrement permis de mettre le doigt sur le fonctionnement du langage en tant que « multiplicateur de mondes » (selon l'expression de François, 1993) et la complexité de s'y repérer pour les acteurs de la communication : les activités de fictionalité (va-et-vient entre cadres de référence) et de fictionalisation (passages du registre sérieux au registre ludique) sont dès lors apparues constitutives de cette compétence pragmatique.

L'intérêt de comparer corpus en langue maternelle et en langue étrangère est de surcroît confirmé : dans et par l'analyse de la communication endolingue en milieu homoglotte est mis en lumière un type de compétence, parfois difficilement maîtrisé par les natifs, qui doit être l'objet d'un apprentissage pour les locuteurs non natifs (et même natifs, dans certains cas). C'est là, nous semble-t-il, l'un des lieux de l'analyse où la "maîtrise" de la communication et/ou de la langue n'est pas atteinte en langue maternelle. Ce constat nous conduit à réexaminer la notion d'Interlangue.

10.4.3.2. De la réinterprétation de la notion d'Interlangue à l'émergence de la notion d'Intralangue

La manière dont Besse & Porquier (1984/1991 : 237) caractérisent l'Interlangue peut être rappelée à ce propos :

« On peut envisager l'interlangue comme une compétence de communication non-native individualisée, comportant, comme en langue maternelle, plusieurs composantes [...] non étanches entre lesquelles se tisse un réseau d'interrelations complexes [...] ».

Sont ainsi prises en charge les descriptions des compétences de communication non natives individualisées des apprenants de FLE et de FOS dont nous avons observé les interactions. Qu'en est-il de la description des compétences de communication natives ? Au vu de nos analyses, l'on ne peut certes pas avancer que la frontière entre

compétences de communication native et non native est labile et apposer la mention d'Interlangue sur une compétence de communication native "non maîtrisée"; en revanche, en nous appuyant sur le constat d'une asymétrie dans la communication endolingue gérée interactivement, nous postulons l'existence d'une compétence de communication native individualisée perfectible comportant plusieurs composantes. Nous proposons d'appeler **Intralangue** cette compétence particulière envisagée sous la forme d'un continuum à l'intérieur du système de la langue maternelle : à l'un des pôles de ce continuum, l'on pourrait par exemple trouver la compétence à s'orienter dans une hétérogénéité discursive complexe et à l'autre pôle la compétence à s'orienter, en collaboration ou non, vers la norme prescriptive.

Deux continuums se croisent ici : à celui faisant figurer à un pôle la communication exolingue, à l'autre la communication endolingue répond un continuum allant d'une compétence de communication non native individualisée – l'Interlangue – à une compétence de communication native individualisée perfectible – l'Intralangue : celles-là contribuant à la (co-)construction de celles-ci.

Le choix du terme *Intralangue* intègre cette dimension. L'élément formant *intra-*, selon *Le Trésor de la Langue Française* (1983 : 487-488), « marque un rapport concret ou abstrait d'intériorité » et a, de surcroît, « la même signification que l'élément *end(o)* ». Forte de cette étymologie, la notion d'Intralangue peut être définie comme la compétence de communication native, évoluant à l'intérieur du système de la langue (dans notre étude la langue française), et ce dans une dynamique de communication endolingue (ou asymétrique endolingue), c'est-à-dire entre natifs et/ou entre experts.

L'on peut désormais à nouveau dévider l'écheveau de notre parcours théorique (chapitre 1) : après avoir stipulé que nous nous intéressions à la notion d'Interlangue conçue comme construction et évolution d'une compétence de communication lors de son actualisation en discours, nous avons présenté trois facettes de cette compétence en insistant sur leur validité tant en langue étrangère qu'en langue maternelle.

10.4.3.3. Trois facettes de la notion d'Intralangue

Nous nous appuyerons sur cet exposé préalable pour présenter sommairement trois facettes de l'Intralangue :

1. le premier trait constitutif de l'Intralangue est la variété systématique, liée aux connaissances qu'un locuteur a des emplois appropriés de la langue en contexte : les

facteurs situationnels et linguistiques déterminent quelles variations vont être utilisées, quand, où et comment. En situation d'enseignement/apprentissage, il ne s'agit pas/plus seulement de l'étude du « français parlé » ou du « français ordinaire » auxquels s'intéressent respectivement Blanche-Benveniste (1990) ou Gadet (1997), mais d'un français modelé par la norme prescriptive ou par une « vision fantasmée de la norme » (Filliolet, 1993), en vigueur à l'école – ce que nous avançons en conclusion du chapitre 9. La notion d'Intralangue permettrait de prendre en charge le continuum entre « styles » (voir 1.4.1.) – et leur intrication dans les productions des apprenants –, d'un « style vernaculaire » à un style recherché que l'on pourrait assimiler, suivant en cela les propositions militantes de Bourdieu (1982) à une « langue légitime » ; la définition qu'en donne ce sociologue ne va pas, en effet, à l'encontre de nos analyses (*id.* : 51) :

« [...] la langue légitime est une langue semi-artificielle qui doit être soutenue par un travail permanent de correction qui incombe à la fois à des institutions spécialement aménagées et aux locuteurs singuliers. Par l'intermédiaire de ses grammairiens, qui fixent et codifient l'usage légitime, et de ses maîtres qui l'imposent et l'inculquent par d'innombrables actions de correction, le système scolaire tend, en cette matière comme ailleurs, à produire le besoin de ses propres services et de ses propres produits, travail et instruments de correction ».

Dans la perspective d'études sur l'Intralangue en contexte d'enseignement/apprentissage que nous ouvrons, quels rôle et statut accorder par exemple au pronom *on* dont nous avons à plusieurs reprises signalé l'emploi pragmatique : « pronom indéfini employé par les imbéciles »²⁸⁹ ou « première personne de l'univers humain » (selon deux expressions reprises par Leeman-Bouix, 1994) ? Une semblable question se pose également au sujet de *ça* : son emploi fréquent est-il un « sujet de déploration », *cela* étant le « mot correct » (*ibid.*), ou doit-il être considéré comme opérateur de réorientation du discours (voir 9.4.1.2.) ?

L'apprentissage des « genres formels », tels que le débat, l'exposé, l'interview (selon la perspective de Dolz & Schneuwly, 1998), et le développement des compétences qu'ils supposent pourraient constituer, en outre, l'un des lieux d'analyse de l'Intralangue.

²⁸⁹ On ne peut d'ailleurs que remarquer à quel point cette expression se situe à la croisée de la tradition scolaire et de la sagesse populaire.

Des corpus spécifiques doivent être recueillis pour que des réponses satisfaisantes soient apportées à ce type de questions (et de remarques) : tâche à laquelle nous nous attellerons dans l'intention de préciser les contours de la notion d'Intralangue ;

2. Le deuxième trait de l'Intralangue est le recours à des stratégies dans l'actualisation de la compétence de communication. Nous sommes déjà revenue amplement sur la distinction entre les stratégies d'apprentissage – stratégies premières qui doivent être l'objet d'un travail de réflexion sur le processus d'apprentissage, sur la langue et sur les relations interactives avec les autres candidats co-apprenants – et stratégies de communication (voir 10.4.2.) ;

3. Le troisième trait de l'Intralangue est la vérification d'hypothèses : qu'il s'agisse de la comparaison entre les productions du locuteur et celles de ses interlocuteurs ou de la comparaison avec la langue « légitime ». Les séquences latérales étudiées au chapitre 9 donnent déjà quelques indications sur l'objet de ces hypothèses (orthographe, lexique/néologisme, etc.).

Ainsi avons-nous dessiné à grands traits les contours de la notion d'Intralangue : plus qu'un résultat de notre recherche, cette notion en constitue l'un des prolongements possibles. Après cette proposition théorique qui demande à l'évidence à être étayée par des études ultérieures, il est temps de passer à quelques propositions didactiques.

10.4.4. Quelques propositions didactiques

Nos propositions en matière didactique portent principalement sur la réalisation d'une simulation conçue en trois phases.

Décomposer une pratique communicative de jeux de rôle ou de simulation en trois phases est une proposition que l'on rencontre chez plusieurs auteurs. Le tableau suivant (voir tableau 93) en donne une idée.

Tableau 93 : Mise en regard des phases de trois activités communicatives

Phase / Activité	Jeu de rôle (selon Tabensky, 1997)	Simulation (selon Jones, 1982/1992)	Simulation globale (selon Yaiche, 1996)
Première phase	Mise en train ou échauffement	<i>Briefing</i> : expliquer ce qu'est une simulation	Établissement de l'environnement et du décor Établissement des identités fictives
Deuxième phase	Jeu ou action	Action	Interactions ordinaires
Troisième phase	Retour au groupe ou synthèse	<i>Debriefing</i> : commentaires sur les productions	Traces écrites

Certains points méritent explicitation et approfondissement. Tout d'abord, ce qui tombe sous le sens mais vaut tout de même la peine d'être précisé – pour que, notamment, activité communicative en classe et improvisation ne soient pas confondues : la **pré-planification** de cette action didactique passe pour l'enseignant par la représentation de l'activité visée (lieu-cadre, identités simulées) et la constitution de traces observables (canevas plus ou moins serrés, prévision des difficultés) ; pour les apprenants par la mobilisation d'une stratégie cognitive d'apprentissage, à savoir réviser les contenus linguistiques et/ou techniques susceptibles d'être (ré)investis lors de la phase communicative. Lors de la **première phase**, outre le fait d'expliquer ce qu'est une simulation, l'explicitation et la ratification de contrats apparaissent nécessaires : contrat de fiction, mais également contrat de communication et contrat didactique de co-apprentissage. Si certains de ces contrats sont spécifiques à l'activité de simulation, tel le contrat de fiction, d'autres débordent largement ce cadre et s'appliquent aux activités de groupe réalisées en classe. C'est la raison pour laquelle nos dix règles d'or d'un contrat de communication et d'un contrat didactique se retrouvent, par exemple, dans les dix règles d'un travail de groupe réussi édictées par Reinhardt (2000) et ratifiées par

ces apprenants en contexte d'enseignement/apprentissage de l'allemand sur objectif de spécialité médicale²⁹⁰.

La **deuxième phase** de simulation est celle de l'action : point sur lequel tous les auteurs s'accordent. La précision que nous sommes en mesure d'apporter est la participation nécessaire d'un locuteur natif, acteur dans la simulation, pour qu'une véritable communication exolingue prenne place.

La **troisième phase** est celle de feed-back, planifiée par l'enseignant qui sélectionne les séquences à retravailler. C'est le moment où les stratégies métacognitive et socio-affective sont l'objet d'une construction interactive de la classe. Sous forme d'auto-et/ou d'hétéro-évaluation est entreprise une réflexion sur les productions, les processus d'apprentissage et les interactions avec *l'autre*.

Ce dispositif articulé en trois phases est (selon notre propre expérience) plus aisé à mettre en place qu'une simulation globale (selon la description qu'en fait Yaiche, 1996) ou qu'une séquence didactique (au sens de Dolz & Schneuwly, 1998) : souple et modulable, il peut cependant évoluer vers l'une ou l'autre de ces formes, selon l'inspiration et la motivation des participants en contexte d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité ou de communication générale (Héberlé-Dulouard & Rosen, 2001). Il est le fruit d'une démarche construite sur un raisonnement théorique mis à l'épreuve empirique de l'observation/expérimentation et est sous-tendu par l'existence de contrats, qui le fonde et en permette la gestion.

Une autre piste didactique part de la troisième phase telle que nous l'avons présentée et la prolonge en une réflexion sur les implications didactiques de l'Interlangue et de l'Intralangue.

²⁹⁰ 10 Regeln der erfolgreichen Gruppenarbeit, (Reinhardt 2000 : 45 ; traduit par nous-même).

Dix règles d'un travail de groupe réussi :

- 1) Je participe activement aux activités du groupe ;
- 2) J'accepte l'opinion de *l'autre* (même si je suis d'un avis différent) ;
- 3) Je prends au sérieux les membres du groupe et je ne moque pas d'eux ;
- 4) Je critique seulement les contenus ou les comportements, pas *l'autre* en tant que personne ;
- 5) J'écoute attentivement les autres ;
- 6) Je ne coupe pas la parole aux autres ;
- 7) Je coopère dans la résolution des problèmes pour que le groupe atteigne son but ;
- 8) Je fais attention à ce que le groupe se concentre sur la consigne ;
- 9) C'est le groupe qui est responsable de la réussite du travail ;
- 10) Je ne perturbe pas les autres groupes en parlant fort.

Les orientations proposées ici sont concordantes avec les remarques de Véronique (2000 : 411) : « Le terme d'interlangue est [...] passé dans le vocabulaire de la didactique, même si les thèses psycholinguistiques qui fondent la théorie de Selinker (1971) n'ont pas été nécessairement été reprises en tant que telles ». Dès 1984, ce même auteur signalait pourtant les implications pour la didactique des langues étrangères de l'interlangue, objet « théorique » à fondement psycholinguistique (Véronique, 1984 : 51) :

« Les travaux sur l'apprentissage d'une langue étrangère montrent qu'il y a structuration là où les finalités de la situation didactique conduisent à voir des fautes à corriger, voire à sanctionner. [...] Le bénéfice le plus immédiat, pour la pratique didactique, de la proposition théorique de l'interlangue est sans doute de conduire à reconnaître le positif de l'acquis, de mieux situer les écarts de l'apprenant par rapport à la norme d'enseignement ».

Le dispositif didactique de simulation, et particulièrement la troisième phase proposée, est l'une des pratiques à même de susciter une prise de conscience des écarts entre Interlangue/Intralangue de l'apprenant et norme d'enseignement. À l'enseignant "éclairé" par les travaux de la RAL de mettre alors en place une maïeutique des savoirs (et des hypothèses) : « la stratégie de l'enseignant sera non plus de sanctionner les fautes au coup par coup mais d'atteindre les microsystemes générateurs d'écart » (Gentilhomme, 1980 ; voir 1.3.4.2.). Détailler les modalités d'une telle stratégie maïeutique nous conduirait ici bien au-delà du cadre de cette thèse. C'est donc sur cette perspective socratique que se clôt le volet de discussion critique des résultats.

Notre position finale peut ainsi être schématiquement résumée : "apprendre en communiquant", en contexte d'enseignement/apprentissage, ne peut être un dogme mais peut en revanche devenir chimère si activité communicative est synonyme d'improvisation ludique. Pour être effective, cette règle d'action suppose une mise en scène contractuelle intégrant différentes composantes : une planification serrée (par exemple en trois phases pour une pratique de simulation), une alternance réfléchie et concertée de phases communicatives et cognitives impliquant la mobilisation de stratégies premières et secondaires ainsi que la passation de contrats entre partenaires de la communication ayant pris conscience des rôles et modalités de la situation de communication.

Une conclusion générale va maintenant nous permettre de dégager les points forts de cette démonstration, tout en effectuant un retour critique sur le parcours de recherche effectué.

Conclusion générale : retour sur un parcours de recherche

Nous voici parvenue au terme de cette recherche, dont l'objectif général était d'apporter des réponses argumentées à la question de l'apprentissage d'une langue dans/par la communication. Comment mener une recherche doctorale objective dans un domaine où s'affrontent chercheurs en acquisition des langues et didacticiens ? En prenant pour fil conducteur initial de la recherche une notion adoptée par les deux disciplines – même si cette adoption recouvre des visions, heuristiques et substantialistes, différentes : l'Interlangue. C'est de ce point de départ privilégié que s'est construit un parcours de recherche dont nous souhaiterions retracer maintenant, en les évaluant, les grandes étapes avant de résumer notre contribution à ce débat, les constats inédits qui nous ont incitée à revisiter certaines théories établies, les propositions faites ainsi que les perspectives ouvertes.

Première partie : Statut, place et rôle des notions d'Interlangue et de communication exolingue/endolingue en sciences du langage

La première partie de notre travail est consacrée à l'évolution complexe de la notion d'Interlangue. Notre ambition n'était pas de proposer un énième résumé de recherches déjà bien commentées sur une notion scrupuleusement explorée, mais plutôt, tout en effectuant un nécessaire état de la question, d'examiner les retombées de ces recherches sur les pratiques de classe – le terrain sur lequel nous avons choisi de recueillir notre corpus et de bâtir notre réflexion. Nous nous sommes alors livrée à un exercice exploratoire consistant à "redécouvrir l'Interlangue" avec le Larry Selinker de 1994 : ce parcours rétrospectif a eu, à tout le moins, le mérite de guider le jeune chercheur que nous sommes dans les grands débats d'idées et les querelles frontales qui ont contribué à la construction des sciences du langage du XX^e siècle. Le recadrage de la notion d'Interlangue dans une dynamique de communication exolingue/endolingue est une

étape clé de son évolution – évolution d’une notion représentative, à nos yeux, de l’évolution d’une discipline : la construction épistémologique de la notion d’Interlangue aboutit en effet à un dépassement des présupposés saussuriens et chomskyens qui la sous-tendaient initialement. Dégagée d’un carcan théorique abstrait, elle est désormais envisagée à l’aune de la coopération entre locuteurs, dans une dynamique de communication. Pour présenter les spécificités de ce recadrage, le même principe méthodologique a été retenu : nous avons, en l’occurrence, parcouru rétrospectivement l’histoire, faite d’avancées mais également de brouillages terminologique et notionnel, de la communication exolingue/endolingue avec le Rémy Porquier de 1994²⁹¹. Sésame notionnel, le fait exolingue/endolingue souligne non seulement l’imbrication des relations complexes entre natifs et non-natifs, experts et non-experts en fédérant de nombreuses recherches s’attelant à la description de ses modalités, mais il permet de surcroît, à un autre niveau, un décroisement entre recherches sur le bilinguisme et sur l’acquisition, entre modèles psychologiques d’apprentissage des langues, maternelle et étrangère.

À l’issue de ce tour d’horizon, il nous est apparu que, loin de se situer en marge d’une discipline, l’Interlangue et l’Exolingue permettent d’apporter de nouveaux éclairages sur des interrogations menées en sciences du langage, de par leur position privilégiée à la jonction de problématiques croisées.

Forte de ce parcours épistémologique, nous disposons d’outils d’analyse pour étudier, dans un corpus recueilli *ad hoc*, la manière dont on apprend une langue en communiquant. Nous sommes alors partie à la recherche d’un cadre d’analyse cohérent, compatible avec nos hypothèses et nos objectifs de recherche : l’approche pragmatique telle qu’élaborée par Bange en 1992 a répondu à nos attentes, offrant un modèle hiérarchique-séquentiel de l’action à même de structurer, sans les biaiser, nos analyses (nous y reviendrons lorsque nous aborderons le déroulement de la troisième partie de la recherche). Le cadre de l’étude était ainsi constitué : l’Interlangue d’apprenants, produit et instrument de la communication exolingue/endolingue, allait être analysée selon une approche pragmatique. Comment choisir alors situations, contextes et activités d’enseignement/apprentissage fondant le corpus ?

²⁹¹ L’utilité d’un retour sur un parcours de recherche est manifeste ici. En s’arrêtant sur le principe méthodologique d’un parcours rétrospectif, l’on peut s’apercevoir de la coïncidence des dates : 1994 est l’occasion, respectivement pour Selinker et Porquier, de se retourner sur *grosso modo* 25 ans de recherches dans le domaine de l’Interlangue et 15 ans dans celui de l’Exolingue.

Deuxième partie : De l'interrelation entre situations, contextes et activités au recueil de corpus

La deuxième partie présente le corpus en quatre temps, un préalable à l'étude (posé du fait des parcours universitaire et professionnel croisés du chercheur) étant la réalisation des recherches sur le terrain de l'enseignement/apprentissage. Le recueil de corpus s'est rapidement imposé comme le va-tout de l'étude : la comparaison de trois situations d'enseignement/apprentissage du français (français langue étrangère, français langue étrangère sur objectifs de spécialité et, comme point ultime de comparaison, français langue maternelle sur objectifs de spécialité) a été l'option finalement retenue. Après avoir clarifié la terminologie retenue pour décrire le terrain d'étude et sommairement présenté les spécificités de ces situations d'enseignement/apprentissage, nous nous sommes intéressée de plus près aux caractéristiques des contextes dans lesquels nous avons recueilli nos données, en Chine et en France : une analyse statistique de questionnaires a non seulement révélé le profil des apprenants mobilisés, mais elle a permis de surcroît de dégager des rapprochements inattendus entre profils d'apprenants français et chinois, notamment quant aux motivations scolaires et professionnelles et à la répartition des apprenants dans les sections pré-professionnelles. Le type de tâche à solliciter demeurait la question clé pour mettre sur pied ce corpus : ont été retenues tâche de production et activité de simulation, pratique communicative s'il en est, et l'une des rares à être pratiquée et reconnue dans les contextes choisis. Les aléas du recueil ont cependant sensiblement infléchi le projet initial (du recueil exhaustif de simulations globales à un recueil pseudo-longitudinal de simulations fonctionnelles), nous laissant entamer la troisième partie d'analyse avec des données riches quoique méthodologiquement "impures".

Troisième partie : Approche pragmatique des notions d'Interlangue et de communication exolingue/endolingue : étude de simulations en contexte

La troisième partie étudie les mécanismes de la communication exolingue/endolingue selon un éclairage pragmatique. Trois résultats majeurs ont ainsi été dégagés :

1. la perspective pragmatique met en lumière des dimensions inédites de la communication exolingue/endolingue et de la co-construction des compétences en révélant l'impact du cadre de simulation sur les productions ;
2. l'analyse des niveaux intermédiaires de structuration de l'action permet, en outre, de reconsidérer, d'une part, les stratégies d'apprenants et d'enseignants en dégagant leur impact sur la communication et sur l'apprentissage et, d'autre part, le poids de la norme selon les contextes. ;
3. l'apport majeur et décisif de la pragmatique ainsi interrogée dans cette troisième partie de l'analyse réside, à notre sens, dans la démarche cohérente, syncrétique (à la différence d'une démarche éclectique) permettant *in fine* une analyse aussi objective que possible.

Ce n'est bien sûr qu'**un** des parcours d'analyse possible qui a été tracé ici, mais c'est un parcours, toutes choses égales d'ailleurs, adapté à notre projet de recherche et qui nous a permis de prendre ensuite position, dans la quatrième partie, dans le débat autour de l'apprentissage dans/par la communication, après une mise en perspective théorique des résultats.

Quatrième partie : Mise en perspective théorique des résultats et conclusions

La quatrième partie est une mise à l'épreuve, sous forme d'une discussion et d'un dépassement critique, des résultats engrangés dans la troisième partie. Deux axes majeurs se dégagent de notre étude comparant divers contextes d'enseignement/apprentissage du français. Ils vont être présentés ci-après en trois temps : constats, propositions et perspectives de recherche.

Le premier axe est l'interdépendance forte des activités et des contextes

Les caractéristiques des contextes, de l'activité de simulation puis de l'interdépendance des deux ont été les lieux où notre étude incite à une révision des

études antérieures, notamment en ce qui concerne la description des communications exolingue et endolingue.

En comparant trois activités “méta”, le **constat d’une relation entre gestion de la communication et contrat didactique** a été esquissé puis confirmé par la suite. En contextes d’enseignement/apprentissage de langue étrangère, l’asymétrie entre les participants est constitutive de la communication exolingue : les participants entrent dans un “jeu didactique” où les règles de la communication et les comportements d’apprentissage sont édictés par un contrat didactique institutionnel, non seulement ratifié par les participants, mais qui implique de surcroît la mise en place tacite d’un contrat de co-apprentissage opératoire. En contexte d’enseignement/apprentissage de langue maternelle, la symétrie entre les participants, *a priori* constitutive de la communication endolingue initiale, est déconstruite de l’intérieur. Le contrat didactique institutionnel est certes ratifié (d’où un premier type de communication asymétrique entre enseignant et apprenants), mais la non-reconnaissance de l’asymétrie effective de la communication entrave, et détourne parfois, les actions de co-apprentissage : source d’un deuxième type de communication asymétrique, cette fois entre participants.

Une fois mise en question la définition des communications exolingue et endolingue, nous avons dégagé plus finement pour chaque contexte la définition interactive que les participants en donnent, ce qui peut être synthétisé de la manière suivante :

- La communication est par excellence exolingue en contexte d’enseignement/apprentissage du FLE.
- La communication est doublement exolingue en contexte d’enseignement/apprentissage du FOS.
- La communication est endolingue asymétrique en contexte d’enseignement/apprentissage du FmOS.

Cette synthèse confirme, d’une part, les descriptions *a priori* que nous avons effectuées de la communication exolingue tout en renforçant la spécificité selon les contextes étudiés (configuration optimale – pour l’enseignant, l’apprenant et le chercheur – en contexte d’enseignement/apprentissage du FLE ; configuration doublement exolingue en contexte d’enseignement/apprentissage du FOS, le rôle de l’enseignant, natif et expert, étant ici crucial). D’autre part, dépassant en cela le dispositif initial et révélant des dimensions inédites, l’observation et l’analyse de la

communication dans des contextes différents a fait saillir des traits de la communication endolingue, à savoir l'existence d'une communication de type endolingue asymétrique entre pairs, natifs, en situation d'enseignement/apprentissage.

Le deuxième constat concerne l'activité de simulation, générant des contraintes discursives fortes. L'entrée en simulation implique, en effet, d'une part, une mise en scène par les participants de cet événement de communication singulier (dans l'expression de la subjectivité et l'accréditation, voire la négociation, de l'identité fictive de l'*autre*, dans la négociation du thème d'ouverture) et, d'autre part, un repérage dans la pluralité des cadres de référence : environnement homo- ou hétéroglotte, cadre de la classe, cadre fictif et cadre simulé. Un jeu symbolique guide les passages entre ces cadres : cela est particulièrement repérable lors d'une mise en abîme des espaces simulés et au cours d'activités de fictionalisation. Ces phénomènes ne sont pas seulement à imputer à l'activité de simulation : ils relèvent d'une spécificité du langage, multiplicateur et mélangeur de mondes (selon François, 1993). Ce qui fait la spécificité de l'activité de simulation, c'est en revanche de pouvoir consacrer l'un de ses moments à la mise au clair d'un contrat de communication explicitant ce fonctionnement langagier. L'un des résultats de la présente étude a été, dans cette perspective, de poser dix règles d'or (§ 10.1.2.2.3.) exemplifiant les modalités d'un tel contrat de communication, portant particulièrement sur les conditions de succès de l'acte de référence, en milieux hétéroglotte et homoglotte.

Le troisième constat est l'impact différencié de l'activité de simulation selon les contextes, autrement dit l'interdépendance activité-contexte. Ce qui a été mis en évidence, tout au long de notre analyse, c'est à quel point le(s) contrat(s) détermine(nt) les paramètres de contexte autres que ceux constitués au préalable. Nous avons ainsi spécifié dans quelle mesure l'activité de simulation constitue un *(Second) Language Acquisition Support System [(S)LASS]* :

- La ratification d'un contrat de communication, la ratification d'un contrat didactique de co-apprentissage, la participation d'un natif pour rétablir l'économie générale de la communication exolingue sont les trois conditions pour que la simulation soit un SLASS en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE.

- Outre les trois conditions précédentes qui s'appliquent également de fait, il est nécessaire que le natif et expert intervenant ne menace pas la face des apprenants en soulignant des faiblesses dans le domaine technique : la simulation est un SLASS précaire et fragile en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS.
- Les deux conditions précédemment posées (la ratification d'un contrat de communication et la ratification d'un contrat didactique de co-apprentissage) nécessitent de surcroît, en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS, la reconnaissance et l'acceptation de l'asymétrie de la situation et de la communication pour que la simulation soit un LASS dans ce contexte.

Ces constats nous ont amenée à émettre des suggestions de deux ordres : sur les stratégies d'apprenants et d'enseignants et sur la planification de l'activité de simulation. Nous proposons ainsi de mettre en regard stratégies premières et stratégies secondaires. Pour l'enseignant, les stratégies premières ont trait à la planification des activités (pré-planification et retour cognitif), pour l'apprenant au développement de stratégies d'apprentissage métacognitives, cognitives et socio-affectives. Les stratégies secondaires sont les stratégies de communication, s'appuyant sur la dimension exolingue, et/ou bilingue, de la communication, véritable tremplin à l'apprentissage. Ces deux types de stratégies sont à la base d'une activité de simulation conçue en trois phases (fondée sur la ratification de contrats) :

- Pré-planification : mobilisation des stratégies premières (représentation de l'activité visée pour l'enseignant ; révision des savoirs linguistiques et techniques pour les apprenants).
- Première phase : mobilisation des stratégies d'apprentissage cognitive et socio-affective : explication des modalités de l'activité de simulation ; ratification des contrats (contrat de communication, contrat didactique, contrat de fiction).
- Deuxième phase : mobilisation des stratégies secondaires – simulation (enregistrée).
- Troisième phase : mobilisation des stratégies premières (feed-back de l'enseignant ; travail sur les stratégies métacognitives et socio-affectives).

Les perspectives de recherche ouvertes sur ce premier axe s'inscrivent dans la continuité de ces propositions. En matière de stratégies premières d'apprenants et d'enseignants, nous souhaiterions étayer l'effort terminologique fourni par des recherches empiriques et observer dans quelle mesure ces stratégies se répondent et s'imbriquent dans la réalisation d'une activité (simulée ou non). En ce qui concerne l'activité de simulation, il est tentant de la considérer désormais comme un « échafaudage ne servant qu'à construire d'autres choses » (selon l'expression de Goffman, 1956/1973) et d'aller explorer et comparer la manière dont le repérage entre différents cadres (et quels cadres ?) de l'expérience s'effectue, en faisant jouer différentes variables : type de tâche, type de milieu (guidé/naturel), type de locuteurs (de langues maternelles/étrangères s'exprimant dans des langues maternelles/étrangères différentes), type d'environnements (homoglotte/hétéroglotte), etc.

Le deuxième axe est la pertinence d'une comparaison de contextes d'enseignement/apprentissage du FLE, du FOS et du FmOS

La prise en compte d'un contexte de FmOS a eu deux conséquences sur les résultats, l'une attendue – permettre de mieux comprendre les productions enregistrées en contexte d'enseignement/apprentissage de langue étrangère –, l'autre paradoxale – être redéfini en retour dans la dynamique de comparaison.

Le **seul point commun entre les contextes** étudiés – des mouvements sur l'axe exolingue/endolingue – a tout d'abord permis de souligner nettement leurs enjeux différents : autant ces mouvements attestent de traces de restructuration d'Interlangue par l'auto- ou l'hétéro-structuration des productions entre participants de la communication en contexte de langue étrangère, autant ils sont signes d'une déconstruction à l'œuvre en contexte de langue maternelle : déconstruction par dévalorisation des compétences de l'autre, déconstruction des faces et déconstruction de la symétrie initiale.

La spécificité des contextes d'enseignement/apprentissage de langue étrangère et d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité a été ensuite dégagée.

Pour le premier, les mouvements sur l'axe des compétences s'apparentent à un "voyage" vers la Zone Prochaine de Développement des compétences, ce mouvement de bifocalisation (sur les compétences de communication et sur les compétences de communication spécialisée) étant l'élément déterminant du contexte d'enseignement/apprentissage du FOS. Pour le second, la fragilité de la communication

touchant aux compétences de communication spécialisées a été notée : les menaces à la face des interactants sont potentiellement fréquentes, du fait d'un enseignant, natif et expert, rompant le contrat didactique en contexte de langue étrangère, du fait des autres apprenants en contexte de langue maternelle.

Outre ces spécificités, l'existence d'un type de compétence, fondamental dans la communication entre natifs, a été remarquée : la **compétence pragmatique**, tissée d'activités de fictionalisation et de fictionalité. Ce résultat a, d'une part, confirmé le bien-fondé du choix théorique ayant présidé à l'analyse : l'analyse pragmatique menée était on ne peut plus adaptée à la prise en charge descriptive de cette compétence ; d'autre part, il apparaît que seule une comparaison avec des productions de locuteurs de langue maternelle permette une description fouillée de cette compétence, en devenir chez les locuteurs de français langue étrangère. Ces constats nous conduisent maintenant à évoquer une dimension paradoxale des résultats : la lumière jetée en retour sur ce contexte de langue maternelle.

Le paradoxe est le suivant : c'est en observant les caractéristiques de la communication exolingue et de l'Interlangue d'apprenants de langue étrangère qu'un effet de loupe a été obtenu sur les mécanismes de la communication endolingue (asymétrique) ; en outre, l'analyse de ces mécanismes de la communication endolingue asymétrique a permis de réexaminer, sous un jour nouveau, les spécificités et les interrelations de la communication exolingue et de l'Interlangue.

Une **proposition** découle de ces observations inattendues : baptiser **Intralangue** la compétence de communication native, individualisée, perfectible, comportant plusieurs composantes. Trois facettes de l'Intralangue ont d'ores et déjà été sommairement évoquées : la variété systématique, à savoir la continuité et l'imbrication des styles (d'un style vernaculaire au style de la « langue légitime » selon l'expression de Bourdieu, 1982) ; le recours aux stratégies premières et secondaires précédemment décrites ; la vérification d'hypothèses sur la langue, soit dans la confrontation des productions du locuteur avec celles d'un interlocuteur, soit dans la comparaison des modes de fonctionnement de l'Intralangue et de la « langue légitime ».

Les perspectives de recherche que nous entrevoyons ici se concentrent sur l'exploration systématique de ces derniers résultats – communication endolingue asymétrique et Intralangue. Ainsi spécifiée, la dénomination *endolingue* pourrait en effet peut-être sortir d'une gangue réductrice et l'appellation *communication endolingue asymétrique* rassembler différentes études réalisées. Ainsi lorsque Bautier-Castaing

(1990 : 261) s'occupe de « la gestion de l'inégalité dans la communication entre adultes », elle définit de la manière suivante son objet et son objectif de recherche :

« Dans la vie quotidienne, la plupart des situations de communication sont caractérisées par l'inégalité (inégalité des places discursives, inégalité devant les enjeux du discours...). Il fait partie de la compétence de communication que de gérer cette inégalité, que celle-ci soit acceptée ou refusée. [...] l'on ne peut guère évaluer la compétence linguistique d'un individu indépendamment de la façon dont elle est utilisée dans la construction de l'interaction ».

Cette description nous semble s'inscrire à plein dans le champ de recherche de la communication endolingue asymétrique. L'on peut se prendre alors à espérer qu'à l'instar de l'engouement pour le champ *communication exolingue*, ayant suscité et rassemblé diverses études, le champ de la *communication endolingue asymétrique* pourrait à son tour fédérer des travaux entrepris selon différentes perspectives.

En matière d'Intralangue, la variété systématique pourrait être davantage explorée : en quoi la conscience d'une langue légitime, objet d'appropriation, modèle-t-elle les productions d'apprenants de langue maternelle ? Différentes variables pourraient entrer en jeu dans les recueils de corpus à effectuer (type de tâche, type de milieu (guidé/naturel), type de locuteurs, etc.) et différents angles d'études être adoptés (approche syntaxique, pragmatique, etc.). Établir les spécificités d'une "maïeutique" des savoirs et des savoir-faire à conduire par l'enseignant, en contextes d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité ou sur objectifs de communication, pourrait également constituer un nouveau cycle d'investigation.

Ainsi ce parcours de recherche doctorale, contribution au débat sur l'art et la manière **contractuels** et **contextuels** d'enseigner/apprendre une langue en communiquant, s'achève-t-il sur des perspectives inscrites à la croisée des recherches en linguistique, didactique et acquisition des langues.

Bibliographie

Cette bibliographie comporte 398 références. Elle a été arrêtée le 1^{er} juillet 2001.

Les principaux sigles de revues citées sont les suivants :

- *AILE : Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*
- *CALaP : Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*
- *Carnets du CEDISCOR : Carnets du centre de recherches sur les discours ordinaires ou spécialisés*
- *ÉLA : Études de Linguistique Appliquée*
- *FDM : Le Français dans le Monde*
- *IRAL : International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*
- *Lidil : Revue de Linguistique et de Didactique des Langues*

ADJEMIAN C., 1976, « On the nature of interlanguage systems », *Language Learning*, Vol. 26, n° 2, p. 297-320.

AGUTTES P., 1988, « Discours – savoir(s) », in *Didactique du français. La classe, lieu de langage*, F. MARCHAND (éd.), Paris, Librairie Delagrave, p. 14-78.

ALBER J.-L. & PY B., 1986, « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *ÉLA*, n° 61, p. 78-90.

ANIS J. & CUSIN-BERCHE F. (éds), 1995, « Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte », Actes du Colloque international de Paris X - Nanterre, 19-20 et 21 décembre 1994, *LINX*, n° spécial.

ARDITTY J., 1998, « L'argumentation en langue étrangère : problèmes de chercheur, problèmes d'apprenants », *CALaP*, n° 16/17, p. 143-178.

ARDITTY J. & COSTE D., 1987, « Interaction en langue étrangère : Intermède entre interlangue et interaction », in H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VERONIQUE (éds), 1987, p. 15-22.

ARDITTY J. & VASSEUR M.-T., 1999, « Interaction et langue étrangère : présentation », *Langages*, n° 134, p. 03-19.

ATIENZA J.-L., BERARD E., CARLO M. (DE), 1995, « Approches communicatives : une enquête sur l'état de la question », *ÉLA*, n° 100, p. 151-160.

AUDRY-ILJIC F. & ILJIC R., 1987, « L'erreur et la règle. Analyse linguistique et didactique d'erreurs dans l'apprentissage du chinois », *Les langues modernes*, n° 5, p. 107-116.

AUDRY-ILJIC F. & ILJIC R., 1989, « L'analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage : une étude inter-langues [étude du chinois] », in A. CAIN (éd.), 1989, p. 70-81.

BAGGIONI D. & PY B., 1987, « Conversation exolingue et normes », in H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VERONIQUE (éds), 1987, p. 72-79.

BAILLY D., 1984, *Éléments de didactique des langues – L'activité conceptuelle en classe d'anglais. Première partie : Faits expérimentaux et modèles interprétatifs*, Paris, Édition Les Langues Modernes.

BAKHTINE M., 1929/1977, *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BANGE P., 1983, « Points de vue sur l'analyse conversationnelle », *DRLAV*, n° 29, p. 01-28.

BANGE P., 1986, « Une modalité des interactions verbales : fiction dans la conversation », *DRLAV*, n° 34-35, p. 215-232.

BANGE P., 1989, « Analyse conversationnelle et théorie psychologique de l'action », *Verbum*, Tome XII, fascicule 1, p. 27-41.

BANGE P., 1992a, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier-Didier.

BANGE P., 1992b, « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE*, n° 1, p. 53-86.

BANGE P., 1994, « Interstructuration sociale d'une classe de langue », in *La construction interactive du quotidien*, A. TROGNON et al. (éds), Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 203-221.

BARTHOMEUF J., 1991, « Asymétrie et apprentissage dans les activités de groupe en classe », in C. RUSSIER, H. STOFFEL & D. VERONIQUE (éds), 1991, p. 249-258.

BAUTIER-CASTAING E., 1990, « Un aspect de la compétence du locuteur : la gestion de l'inégalité dans la communication entre adultes », in F. FRANÇOIS (éd.), 1990, p. 261-276.

BAYLOT C. & MIGNOT X., 1999, *La communication*, Paris, Nathan-HER (Deuxième édition).

BERARD E., 1991, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, CLE international.

BERTHOUD A.-C. & PY B., 1993, *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*, Berne, Peter Lang.

BESSE H., 1980, « Le discours métalinguistique de la classe », *Encrages*, n° spécial, p. 102-108.

BESSE H., 1985, « Remarques sur le statut de la didactique des langues étrangères dans le champ des sciences humaines et sociales », *Bulletin ACLA*, Vol. III, n° 2, p. 01-36.

BESSE H., 1995, « Méthodes, méthodologie, pédagogie. Petit dictionnaire des méthodes », *FDM*, n° spécial, p. 96-108.

BESSE H., 2000, *Propositions pour une typologie des méthodes de langue*, Thèse de Doctorat d'État en lettres et sciences humaines, Université de Paris VIII.

BESSE H. & PORQUIER R., 1984/1991, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier-Didier.

BESSON M.-J. & BRONCKART J.P., 1995, « L'exploitation de la Zone de Développement Proche en didactique des langues », *Psychologie et Éducation*, n° 21, p. 39-50.

BEST J. & KAHN J., 1993, *Research in Education*, Boston, Allyn and Bacon (Septième édition).

BIALYSTOK E. & SHARWOOD-SMITH M., 1985, « Interlanguage is not a state of mind : An evaluation of the construct for second language acquisition », *Applied Linguistics*, n° 7, p. 101-117.

BIGOT V., 1999, « Les comportements langagiers tutélaires de l'enseignant : réflexion sur le commentaire métacognitif », in F. CICUREL & D. VERONIQUE (éds), 1999, p. 01-11.

BLANC H., LE DOUARON M. & VERONIQUE D., 1987, « Introduction », in H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VERONIQUE (éds), 1987, p. 07-11.

BLANC H., LE DOUARON M. & VERONIQUE D. (éds), 1987, *S'approprier une langue étrangère...*, Actes du VI^e Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Aix-en-Provence, 26-28 juin 1986, Paris, Didier Érudition.

BLANCHE-BENVENISTE C., 1990, *Le français parlé. Études grammaticales*, Paris, CNRS Éditions.

BLANCHE-BENVENISTE C., 1995, « La problématique du français parlé et son application dans l'enseignement professionnel », in J. ANIS & F. CUSIN-BERCHE (éds), 1995, p. 343-352.

BLANCHE-BENVENISTE C. & JEANJEAN C., 1986, *Le français parlé, transcription et édition*, Paris, Inal-Didier Érudition.

BLONDEL E., 1999, « L'enseignant et les savoirs spécialisés : à propos de la dénomination spécifique en classe de Français Langue Professionnelle », in F. CICUREL & D. VERONIQUE (éds), 1999, p. 01-11.

BLONDEL E., 2001, « L'enseignant et les savoirs spécialisés : à propos de la dénomination spécifique en classe de français, langue professionnelle », *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 7, p. 37-50.

BLOOMFIELD L., 1933, *Language*, New York, Holt.

BLOOMFIELD L., 1942, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, Linguistic Society of America at the Waverly Press, Inc.

BOEKAERTS M., 1981, « Comment sélectionner des méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage », *Champs éducatifs*, n° 3, p. 01-21.

BOMBARDIERI C., BROCHARD P., HENRY J.-B., 1996, *L'Entreprise*, Paris, Hachette.

BOUCHARD R. (éd.), 1984, *Les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

BOUCHARD R. & NUCHEZE V. (DE), 1987, « Formulations métalangagières et situations exolingues », in H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VERONIQUE (éds), 1987, p. 55-62.

BOUCHARD R. *et al.* (éds), 1992, *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du VIII^e Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Grenoble, mai 1991.

BOUKOUS A., 1999, « Le questionnaire », in L.-J. CALVET & P. DUMONT (éds), 1999, p. 15-24.

BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

BRASSART D.G. & REUTER Y., 1992, « Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français », *ÉLA*, n° 87, p. 11-23.

BRONCKART J.-P., 1977, *Théories du langage. Une introduction critique*, Bruxelles, Pierre Margada Éditeur.

BRONCKART J.-P., 1984, « Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues ? », *FDM*, n° 185, p. 53-67.

BRONCKART J.-P. & SCHEUWLY B. (éds), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé.

BROUSSEAU G., 1980, « L'échec et le contrat », *Recherches*, n° 41, p. 177-182.

BROWN P. & LEVINSON S., 1978, « Universals in language use : Politeness phenomena », in *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*, E. GOODY (éd.), Cambridge, Cambridge University Press.

BRUNER J.S., 1983/1993, *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France (Quatrième édition).

BRUNER J.S., 1985, « The role of interaction formats in language acquisition », in *Language and Social Situation*, J.P. FORGAS (éd.), New York, Springer, p. 31-46.

CADIOT P. *et al.*, 1979, « “Oui mais non mais” ou : il y a dialogue et dialogue », *Langue française*, n° 42, p. 94-102.

CAILLOIS R., 1958, *Les Jeux et les hommes, le masque et le vertige*, Paris, Gallimard.

CAIN A. (éd.), 1989, *L'analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage : une étude inter-langues*, Paris, INRP.

CALBRIS G. & PORCHER L., 1989, *Geste et communication*, Paris, Hatier-CRÉDIF.

CALI C., 1999, *Rituels langagiers dans la prise de parole en contexte multilingue : la simulation globale “La conférence internationale” à l'épreuve de l'analyse du discours*, Thèse de Doctorat en didactologie des langues et des cultures, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

CALI C., CHEVAL M. & ZABARDI A., 1995, *La conférence internationale et ses variantes*, Paris, Hachette.

CALVET L.-J. & DUMONT P. (éd.), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

CANALE M. & SWAIN M., 1980, « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, Vol. 1, n° 1, p. 08-24.

CARE J.-M., 1997, « Inventer pour apprendre : les simulations globales », *Lidil*, n° 16, p. 107-126.

CARE J.-M., 1999, « Simulations globales et productions romanesques », *FDM*, n° spécial, p. 154-160.

CAUSA M., 1998, *Le fonctionnement de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant natif en classe de langue étrangère (l'exemple de l'enseignement/apprentissage de l'italien en France)*, Thèse de Doctorat en sciences du langage, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

CAUSA M., 1999, « Stratégies communicatives d'enseignement et schéma facilitateur en classe de langue étrangère », in F. CICUREL & D. VERONIQUE (éds), 1999, p. 01-12.

CHARAUDEAU P., 1983, *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*, Paris, Hachette.

CHARAUDEAU P., 1998, « L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit », *Le français aujourd'hui*, n° 123, p. 06-15.

CHISS J.-L. & COSTE D., 1995, « Options pour une recherche d'articulations historiques entre sciences du langage, conception de l'acquisition et didactique des langues », *Histoire Épistémologie Langage*, n° 17, fascicule 1, p. 07-17.

CHOMSKY N., 1957, *Syntactic Structures*, La Haye, Mouton.

CHOMSKY N., 1959/1969, « Un compte rendu du "comportement verbal" de B.F. Skinner », *Langages*, n° 16, p. 16-49.

CHOMSKY N., 1965/1971, *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Éditions du Seuil (traduit de l'anglais par J.-C. Milner).

CHOMSKY N., 1975/1977, *Réflexions sur le langage*, Paris, Maspero.

CICUREL F., 1985, *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, CLE international.

CICUREL F., 1986, « Le discours en classe de langue, un discours sur mesure ? », *ÉLA*, n° 61, p. 103-113.

CICUREL F., 1988, « Didactique des langues et linguistique : propos sur la circularité », *ÉLA*, n° 72, p. 15-23.

CICUREL F., 1991, « L'identité discursive d'un apprenant en langue », in C. RUSSIER, H. STOFFEL & D. VERONIQUE (éds), 1991, p. 259-269.

CICUREL F., 1993, « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 2, p. 93-108.

CICUREL F., 1994, « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Cahiers du français contemporain*, n° 1, p. 103-118.

CICUREL F., 1996a, « L'instabilité énonciative en classe de langue. Du statut didactique au statut fictionnel du discours », *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 4, p. 77-92.

CICUREL F., 1996b, « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », *FDM*, n° spécial, p. 66-77.

CICUREL F., 1999, « Les réagencements contextuels », in F. CICUREL & D. VERONIQUE (éds), 1999, p. 01-12.

CICUREL F., 2001, « Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction », *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 7, p. 21-36.

CICUREL F. & DOURY M., 2001, « Avant-propos », *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 7, p. 11-17.

CICUREL F. & VERONIQUE D. (éds), 1999, *Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*, Actes du XI^e Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Paris, 19-21 avril 1999, <http://www.hexo.fr/aep/focal/html>.

CLOT Y., 1997, « Avant-propos », in L. VYGOTSKI, 1934/1997, p. 07-18.

COLLES L. et al. (éds), 2001, *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*, Actes du Colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

COLLETA J.-M., 1998, « Quelques concepts pour baliser le champ de l'oral et réfléchir à une didactique de l'oral et des interactions », in C. FINTZ et al. (éds), 1998, p. 223-290.

COOK V., 1985, « Universal grammar and second language learning », *Applied Linguistics*, Vol. 6, n° 1, p. 02-18.

COOK V., 1991/1996, *Second language learning and language teaching*, London, Edward Arnold (Deuxième édition).

CORDER S.P., 1967, « The significance of learners' errors », *IRAL*, Vol. V, n° 4, p. 161-169.

CORDER S.P., 1974, « Error Analysis », in *The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Techniques*, J.P.B. ALLEN & S.P. CORDER (éds), 1974, Vol. III, London, Oxford University Press.

CORDER S.P., 1975, « The language of second-language learners : The broader issues », *The Modern Language Journal*, n° 59, p. 409-413.

CORDER S.P., 1980, « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages*, n° 57, p. 09-15 (traduit de l'anglais par C. Perdue et R. Porquier).

CORDER S.P., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

COSNIER J., GELAS N. & KERBRAT-ORECCHIONI C. (éds), 1988, *Échanges sur la conversation*, Paris, Éditions du CNRS, p. 267-277.

COSNIER J. & KERBRAT-ORECCHIONI C. (éds), 1987, *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

COSTA V. & FINTZ C., 1998, « Les territoires de l'EMC [Expression, Méthodologie, Communication et Culture] : diversité et fragilité », in C. FINTZ *et al.* (éds), p. 13-40.

COSTE D. *et al.*, 1976, *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

COSTE D., 1977, « Un niveau-seuil », *FDM*, n° 126, p. 17-22.

COSTE D., 1984a, « Note sur la notion d'interaction. Activité langagière et apprentissage des langues », *ÉLA*, n° 55, p. 118-128.

COSTE D., 1984b, « Les discours naturels de la classe », *FDM*, n° 183, p. 16-25.

COSTE D., 1986a, « Construction et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère », *ÉLA*, n° 61, p. 52-63.

COSTE D., 1986b, « Auto-interruptions et reprises », *DRLAV*, n° 34-35, p. 127-139.

COSTE D., 1988a, « Circulations méthodologiques au début des années 1970 », *Les langues modernes*, n° 1, p. 67-79.

COSTE D., 1988b, « Linguistique et enseignement du français langue maternelle. Sur quelques relations au début des années 1970 », *ÉLA*, n° 72, p. 67-81.

COSTE D., 1989, « Actualiser la linguistique appliquée », *Cahiers de linguistique française*, n° 10, p. 13-26.

COSTE D., 1992, « Linguistique de l'acquisition et didactique des langues. Repères pour des trajectoires », in R. BOUCHARD *et al.* (éds), 1992, p. 319-328.

COSTE D. (éd.), 1994, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier-Didier.

COSTE D., 1998, « Recherche universitaire et enseignement du français langue étrangère. À propos d'une rencontre de 1961 », *Langue française*, n° 17, p. 82-98.

COSTE D. & MOORE D., 1995, « Profil d'apprenants et gestion des passages », in J.C. POCHARD (éd.), 1995, p. 411-431.

COUCHOT N., 1995, « Le statut du cours de français dans l'enseignement professionnel », in J. ANIS & F. CUSIN-BERCHE (éds), 1995, p. 131-158.

COUILLEROT J. & FARIOL H., 1990, « Français sur objectif spécifique. Parier sur l'ouverture », *FDM*, n° 235, p. 29-33.

COULON A., 1996, *L'ethnométhodologie*, Paris, Presses Universitaires de France (Quatrième édition).

- CRANACH M. *et al.*, 1980, *Zielgerichtetes Handeln*, Berne/Stuttgart, Huber.
- CULIOLI A., 1983, « Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié ? », *Recherches sur le français parlé*, n° 5, p. 291-300.
- CUQ J.-P., 1991, *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- CUSIN-BERCHE F., 1995, « De la langue ordinaire au(x) technolecte(s) », in J. ANIS & F. CUSIN-BERCHE (éds), 1995, p. 41-52.
- CYR P., 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE international.
- CZAPIEWSKI G., SENEK J.-J. & CADEZ A., 1994, *Pratiquer l'alternance sous statut scolaire*, Lille, C.R.D.P.
- DABENE L., 1984, « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère », in R. BOUCHARD (éd.), 1984, p. 129-138.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DABENE L. *et al.*, 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-CRÉDIF.
- DABENE M., 1998, « De la communication à l'interaction : Repères pour une didactique de l'EMC [Expression, Méthodologie, Communication et Culture] », in C. FINTZ *et al.* (éds), 1998, p. 53-58.
- DAUSENDSCHÖN-GAY U., 1988, « Particularités des réparations en situations de contact », in J. COSNIER, N. GELAS & C. KERBRAT-ORECCHIONI (éds.), 1988, p. 267-277.
- DAUSENDSCHÖN-GAY U., 1997, « Bilan provisoire du SLASS et perspectives de recherche », *CALaP*, n° 15, p. 25-32.
- DAUSENDSCHÖN-GAY U. & KRAFFT U., 1991, « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact », in C. RUSSIER, H. STOFFEL & D. VERONIQUE (éds), 1991, p. 37-48.
- DAUSENDSCHÖN-GAY U. & KRAFFT U., 1998, « Quand l'exolingue devient de l'interculturel », *Lidil*, n° 18, p. 93-111.
- DEBROCK M. & FLAMENT-BOISTRANCOURT D., 1996, « Le corpus LANCOM : Bilan et perspectives », *ITL – Review of Applied Linguistics*, Vol. 111-112, Publication de la K.U. Leuven, p. 01-36.

DEBROCK M., FLAMENT-BOISTRANCOURT D. & GEVAERT R., 1999, « Le manque de “naturel” dans des interactions verbales du non-francophone en français, analyse à partir de quelques aspects du corpus LANCOM », *Faits de langue*, Vol. 13, p. 46-56.

DEBYSER F., 1986, *L'immeuble*, Paris, Hachette.

DEBYSER F., 1988, « De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives. Où en est l'enseignement des langues vivantes ? », in *Bilan, évaluation des matériels didactiques*, Actes de la VIIe Table ronde des Centres, Départements et Instituts de linguistique appliquée d'Afrique noire, Kigali, 14-22 janvier 1987, Québec, AUPELF, p. 371-377.

DELL F., 1983, « L'acquisition des règles phonologiques facultatives », *Langue française*, n° 58, p. 15-22.

DENOOZ R. & VANHULLE S., 2000, « Apprentissage de la rédaction technique en langue française dans l'enseignement secondaire technique : implantation dans le curriculum de formation (cours de technique et de français) », *Les cahiers du service de pédagogie expérimentale*, n° 1 et 2, Université de Liège, p. 67-87.

DERYCKE M., 1995, « Profils d'apprenants en contact endolingue », in J.-C. POCHARD (éd.), 1995, p. 103-109.

DOLZ J., PASQUIER A. & BRONCKART J.-P., 1993, « L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? », *ÉLA*, n° 91, p. 23-37.

DOLZ J. & SCHNEUWLY B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.

DOUGLAS D. & SELINKER L., 1994, « Research methodology in context-based second-language research », in E. TARONE, S. GASS & A. COHEN (éds), 1994, p. 119-131.

DUBOIS J. *et al.*, 1994/2001, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse-Bordas.

DULAY H., BURT M. & KRASHEN S., 1982, *Language Two*, New York/Oxford, Oxford University Press.

ELLIS R., 1994, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press (Neuvième édition).

EUBANK L., SELINKER L. & SHARWOOD SMITH M., 1995, *The Current State of Interlanguage. Studies in Honor of William E. Rutherford*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

EURIN BALMET S. & HENAO DE LEGGE M., 1992, *Pratiques du français scientifique. L'enseignement du français à des fins de communication scientifique*, Paris, Hachette.

FAERCH C. & KASPER G., 1980, « Stratégies de communication et marqueurs de stratégies », *Encrages*, n° spécial, p. 17-24.

FAERCH C. & KASPER G., 1992, « On identifying communication strategies in interlanguage production », in C. FAERCH & G. KASPER (éds), 1992, p. 210-238.

FAERCH & G. KASPER G. (éds), 1992, *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman.

FAUCONNIER G., 1984, *Espaces mentaux. Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*, Paris, Éditions de Minuit.

FILLIOLET J., 1993, « Norme et surnorme », *Le français aujourd'hui*, n° 101, p. 16-20.

FINTZ C. et al. (éds), 1998, *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?*, Paris, L'Harmattan.

FLAHAUT F., 1978, *La parole intermédiaire*, Paris, Éditions du Seuil.

FLAMENT-BOISTRANCOURT D., 1986, « L'interlangue est-elle un système réellement autonome ? Quelles relations IL entretient-elle avec L1 et L2 ? Le modèle chomskyen d'acquisition, sous-jacent à l'hypothèse de l'interlangue, est-il adéquat ? », in A. GIACOMI & D. VERONIQUE (éds), 1986, p. 71-84.

FLAMENT-BOISTRANCOURT D., 1994, « Théories, données et pratiques en français langue étrangère de 1950 à aujourd'hui : Bilan et perspectives », in D. FLAMENT-BOISTRANCOURT (éd.), 1994, p. 19-38.

FLAMENT-BOISTRANCOURT D. (éd.), 1994, *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Actes du Colloque international, Lille, 12-13 juin 1992, Presses Universitaires de Lille, p. 19-38.

FOERSTER C., 1984, « Le rire : aspect non verbal dans l'interaction », *FDM*, n° 183, p. 35-39.

FOERSTER C., 1990, « Et le non-verbal ? », in *Variations et rituels en classe de langue*, L. DABENE et al. (éds.), 1990, p. 72-95.

FOUCHER A.-L. & ROSEN E., 1998, « Proposition de remédiation importée du FLE : les techniques de simulation (du cadre de la classe de BTS à l'apport des technologies de l'information et de la communication) », Contribution aux journées d'études

internationales, *La maîtrise du français, du niveau secondaire au niveau supérieur*, 22 et 23 mai 1998, Université de Liège.

FRANÇOIS F. (éd.), 1990, *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

FRANÇOIS F., 1993, *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*, Paris, Nathan.

FRAUENFELDER U. et al., 1980a, « Connaissance en langue étrangère », *Langages*, n° 57, p. 43-59.

FRAUENFELDER U. & PORQUIER R., 1980b, « Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant », *Langages*, n° 57, p. 61-71.

FREI H., 1929, *La grammaire des fautes*, Genève, Bellegarde.

FRIES C.C., 1945, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

FUCHS C. & ROBERT S. (éds), 1997, *Diversité des langues et représentations cognitives*, Paris, Ophrys.

GADET F., 1987, *Saussure, Une science de la langue*, Paris, Presses Universitaires de France.

GADET F., 1997, *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin-Masson (Deuxième édition).

GADET F. & MAZIERE F., 1986, « Effets de langue orale », *Langages*, n° 81, p. 57-73.

GAJO L., 2000, « Lieux et modes d'acquisition du FLE : enseignements, pratiques, pratiques d'enseignements », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 71, p. 15-33.

GAJO L., KOCH P. & MONDADA L., 1996, « La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 64, p. 61-86.

GALISSON R., 1989, « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) », *Langue française*, n° 82, p. 95-118.

GALISSON R. & PUREN C., 1999, *La formation en questions*, Paris, CLE international.

GAONAC'H D., 1984, « La notion d'interlangue et la psychologie du langage », in B. PY (éd.), 1984, p. 63-86.

GAONAC'H D., 1988, « Psychologie et didactique des langues : perspectives de recherche en psychologie du langage », *ÉLA*, n° 72, p. 83-93.

GAONAC'H D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-Didier.

GASS S. & SELINKER L., 1992, *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

GASS S. & SELINKER L., 1994, *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

GASS S., SORACE A. & SELINKER L., 1999, *Second Language Learning Data. An Analysis*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

GENTILHOMME Y., 1980, « Microsystèmes et acquisition des langues », *Encrages*, n° spécial, p. 79-84.

GERMAIN C., 1973, *La notion de situation en linguistique*, Éditions de l'Université d'Ottawa.

GERMAIN C., 1993, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international.

GIACOBBE J., 1992, *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*, Paris, CNRS Éditions.

GIACOMI A. & HEREDIA C. (DE), 1986, « Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés », *Langages*, n° 84, p. 09-24.

GIACOMI A. & VERONIQUE D. (éds), 1986, *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les Éditions de Minuit.

GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.

GOFFMAN E., 1981/1987, *Façons de parler*, Paris, Les Éditions de Minuit.

GOHARD-RADENKOVIC A., 1997, « Publics spécifiques : quels enjeux ? Quelles démarches ? Pour quels nouveaux besoins ? », *Lidil*, n° 16, p. 25-38.

GOUGENHEIM G. et al., 1967, *L'élaboration du Français Fondamental*, Paris, Didier.

GRICE P., 1979, « Logique et conversation », *Communications*, n° 30, p. 57-72.

GRIGGS P., 1991, « Séquences de reformulation et acquisition », in C. RUSSIER, H. STOFFEL & D. VERONIQUE (éds), 1991, p. 75-84.

GRIGGS P., 1993, « Le problème de *face* dans des conversations exolingues spontanées », *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 2, p. 61-70.

GROSJEAN F. & PY B., 1991, « La restructuration d'une première langue : L'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues », *La linguistique*, Vol. 27, fascicule 2, p. 35-59.

GÜLICH E., 1986, « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact" », *DRLAV*, n° 34-35, p. 161-182.

GÜLICH E., 1994, « Commentaires métadiscursifs et "mise en scène" de l'élaboration du discours », *CALaP*, n° 12, p. 29-51.

GÜLICH E. & KOTSCHI T., 1983, « Les marqueurs de la reformulation paraphrastique », *Cahiers de linguistique française*, n° 5, p. 305-346.

GUMPERZ J., 1982/1994, *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press (Neuvième édition).

HALLIDAY M.A.K., 1962, « Linguistique générale et linguistique appliquée à l'enseignement des langues », *ÉLA*, n° 1, p. 05-42.

HARTOG J., 1995, « "Faire" l'expert et "faire" le non-expert », in *Des savoir-faire communicationnels*, D. VERONIQUE & R. VION (éds), 1995, p. 439-450.

HAUGEN E., 1950, « The analysis of linguistic borrowing », *Language*, Vol.°26, n° 2, p. 210-231.

HAUGEN E., 1953, *The Norwegian Language in America : A Study in Bilingual Behavior*, Philadelphia, Université de Pennsylvania Press.

HAUGEN E., 1956/1968, *Bilingualism in the Americas : A bibliography and Research Guide*, Alabama, American Dialect Society (Troisième édition).

HAUGEN E., 1987, *Blessings of Babel. Bilingualism and Language Plannig. Problems and Pleasures*, Berlin, Mouton de Gruyter.

HEBERLE-DULOUEARD B., 1995, *L'argumentation dans des simulations de vente : étude linguistique sur les interactions entre apprentis-vendeurs*, Mémoire de D.E.A. en sciences du langage, Université de Paris X – Nanterre.

HEBERLE-DULOUEARD B. & ROSEN E., 2001, « Projet d'excellence ou excellence d'un projet : les apprenants ne peuvent-ils devenir les co-constructeurs de leurs compétences ? », in L. Collès et al. (éds.), 2001, Bruxelles, Éditions De Boeck-Duculot, p. 323-330.

HEREDIA C. (DE), 1987, « Tuteurs et cache-pots ou le maître quincailler : Étude sur les malentendus en situation exolingue », in H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VERONIQUE (éds), 1987, p. 23-31.

HUDELOT C. & VASSEUR M.-T., 1997, « Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 & L2 ? », *CALaP*, n° 15, p. 109-135.

HUIZINGA J., 1951, *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard.

HYMES D., 1972/1985, « Introduction », in *Functions of Language in the Classroom*, C. CAZDEN, V. JOHN & D. HYMES (éds), Prospect Heights (Illinois), Waveland Press, Inc., p.°XI-LVII.

HYMES D., 1991, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-CRÉDIF.

JEANNERET T., 1999, *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Berne, Peter Lang.

JEANNERET T. & PY B., 1999, « Apprentissage de la syntaxe dans l'interaction exolingue », in F. CICUREL & D. VERONIQUE (éds), 1999, p. 01-10.

JONES K., 1982/1992, *Simulations in Language Teaching*, New York, Cambridge University Press (Sixième édition).

KAHN G., PORQUIER R. & VIVES R., 1980, « Didactique des langues et/ou linguistique appliquée. Le français langue étrangère », *Bulletin de l'A.F.L.A.*, n° 9, p. 4-15.

KALLMEYER W., 1979, « “(Expressif) eh ben dis donc, hein. Pas bien”. Zur Beschreibung von Exaltation als Interaktionsmodalität », in *Bildung und Ausbildung in der Romania*, R. KLOEPFER et al. (éds), München.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1987, « La mise en places », in J. COSNIER & C. KERBRAT-ORECCHIONI (éds), 1987, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 319-352.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1989, « Théorie des faces et analyse conversationnelle », in *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Les Éditions de Minuit, p. 155-179.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1996, « L'analyse des conversations. Perspectives actuelles », *FDM*, n° spécial, p. 30-38.

KLEIN W., 1984/1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.

KRAFFT U. & DAUSENDSCHÖN-GAY U., 1993, « La séquence analytique », *Bulletin CILA*, n° 57, p. 137-157.

KRAFFT U. & DAUSENDSCHÖN-GAY U., 1994, « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin CILA*, n° 59, p. 127-158.

KRAMSCH C., 1991, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hachette-CRÉDIF.

KRASHEN S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

LABOV W., 1970, « The study of language in its social context », *Studium Generale*, n° 23, p. 30-87.

LADO R., 1957, *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.

LADO R., 1964, *Language Teaching. A Scientific Approach*, New York, Mc Graw-Hill, Inc..

LAMY A., 1976, « Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité », *ÉLA*, n° 22, p. 118-127.

LEEMAN-BOUX D., 1994, *Les fautes de français existent-elles ?* Paris, Éditions du Seuil.

LEHMANN D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Paris, Hachette.

LENNEBERG E., 1960, « Language, evolution, and purpose behavior » in *Culture in History : Essays in Honor of Paul Radin*, S. DIAMOND (éd.), New York, Columbia University Press.

LENNEBERG E., 1967, *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley and Sons.

LEONTIEV A.A., 1972-1973, « Le principe heuristique dans la perception, la production et la compréhension du langage », *Bulletin de psychologie*, n° 304, tome XXVI, p. 260-269.

LERAT P., 1995, *Les langues spécialisées*, Paris, Presses Universitaires de France.

LEVELT J.-M., 1989, *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge, MIT Press.

LEVINSON S.C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.

LÜDI G., 1993-1994, « Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue », *AILE*, n° 3, p. 115-146.

LÜDI G. & PY B., 1986, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.

MAO L.R., 1994, « Beyond politeness theory : “Face” revisited and renewed », *Journal of Pragmatics*, n° 21, p. 451-486.

MARTINET A., 1953/1970, « Préface », in U. WEINREICH, 1953/1970, p. VII-IX.

MARTINEZ P., 1996, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presses Universitaires de France (Deuxième édition).

MATTHEY M., 1995, « Analyse de l’interaction en situation de contact : évolution et perspectives », *Lidil*, n° 12, p. 119-134.

MATTHEY M., 1996, *Apprentissage d’une langue et interaction verbale*, Berne, Peter Lang.

MAZIERE F., 1993, « L’oral orthographié ou le festin des restes. Billet d’humeur à la suite de quelques lectures », *Le français aujourd’hui*, n° 101, p. 59-63.

MEHAN H., 1979, *Learning Lessons : Social Organization in Classroom*, Cambridge, Harvard University Press.

MEIRIEU P., 1987/1997, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF Éditeur (Seizième tirage).

MILLER G.A., GALANTER E.& PRIBRAM K.H., 1960, *Plans and the Structure of Behavior*, New York, Holt.

MOESCHLER J. & REBOUL A., 1994, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Éditions du Seuil.

MOIRAND S., 1990, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.

MOIRAND S. et al. (éds), 1994, *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Actes du Colloque en Sorbonne, 23-25 septembre 1992, Berne, Peter Lang.

MONDADA L., 1998, « Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste », *Cahiers de l’ILSL*, n° 10, p. 39-68.

MONDADA L. & PY B., 1995, « Vers une définition interactionnelle de la catégorie d’apprenant », in J.-C. POCHARD (éd.), p. 381-395.

MOUCHON J., 1994, « Connaissance et reconnaissance de l’oral : 1968-1988 », in D. COSTE (éd.), 1994, p. 70-83.

NEUFELD G., 1978, « A theoretical perspective on the nature of linguistic aptitude », *IRAL*, n° XVI, p. 15-26.

NONNON E., 1990, « Est-ce qu’on apprend en discutant ? Interaction maître-élève en S.E.S. », in F. FRANÇOIS (éd.), 1990, p. 147-238.

NORMAND C., 1978, « Langue/parole : constitution et enjeu d'une opposition », *Langages*, n° 49, p. 66-90.

NORMAND C, 1990 (éd.), *La quadrature du sens*, Paris, Presses Universitaires de France.

NOYAU C. & PORQUIER R. (éds), 1984, *Communiquer dans la langue de l'autre*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes.

NUCHEZE V. (DE), 1998, *Sous les discours, l'interaction*, Paris, L'Harmattan.

OXFORD R., 1990, *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House Publishers.

OXFORD R. *et al.*, 1990a, « Strategy training for language learners : six situational case studies and a training model », *Foreign Language Annals*, Vol. 22, n° 3, p. 197-216.

PARIS M.-C., 1997, « L'espace énonciatif en chinois contemporain : mais où la triade est-elle passée ? », in C. FUCHS & S. ROBERT (éds), 1997, p. 93-105.

PEKAREK S., 1999, *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Éditions Universitaires de Fribourg (Suisse).

PENDANX M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.

PIAGET J., 1962, « Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski concernant *Le langage et la pensée chez l'enfant* et *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* », in L. VYGOTSKI, 1934/1997, p. 501-516.

PIETRO J.-F. (DE), 1988a, « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et Société*, n° 43, p. 65-89.

PIETRO J.-F. (DE), 1988b, « Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles », in J. COSNIER, N. GELAS & C. KERBRAT-ORECCHIONI (éds), 1988, p. 251-267.

PIETRO J.-F. (DE), MATTHEY M. & PY B., 1989, « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », In *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, 28-29 avril 1988, D. WEIL & H. FUGIER (éds), Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, p. 99-124.

PIETRO J.-F. (DE) & SCHNEUWLY B., 2000, « Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une “macro-séquence potentiellement acquisitionnelle” ? », *ÉLA*, n° 120, p. 461-474.

POCHARD J.-C. (éd.), 1995, *Profils d'apprenants*, Actes du IXe Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Saint-Étienne, mai 1993, Publications de l'Université de Saint-Étienne.

PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette.

PORQUIER R., 1974, *Analyse d'erreurs en français langue étrangère. Étude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez des adultes anglophones*, Thèse de Doctorat en linguistique (Troisième cycle), Université de Paris VIII.

PORQUIER R., 1977, « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », *ÉLA*, n° 25, p. 23-43.

PORQUIER R., 1979, « Stratégies de communication en langue non-maternelle », *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel*, n° 33, p. 39-52.

PORQUIER R., 1984a, « Communication exolingue et apprentissage des langues », in B. PY (éd.), 1984, Universités de Paris VIII et de Neuchâtel, p. 17-47.

PORQUIER R., 1984b, « Réseaux énonciatifs et discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues », *LINX*, n° 11, p. 96-115.

PORQUIER R., 1984c, « Interrelations entre les dimensions cognitives et affectives dans l'apprentissage des langues », in *Processus cognitifs dans l'enseignement/apprentissage des langues*, Actes du IVe Colloque sur la didactique des langues, Université Laval, 20-21 octobre 1983, Québec, CIRB-ICRB, p. 48-70.

PORQUIER R., 1986, « Remarques sur les interlangues et leurs descriptions », *ÉLA*, n° 63, p. 101-107.

PORQUIER R., 1994, « Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition/apprentissage », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 59, p. 159-169.

PORQUIER R., 1995, « Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours », *ÉLA*, n° 98, p. 92-102.

PORQUIER R., 1998, « Quand les langues se jouxtent. Les textes dialingues », in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, J. BILLIEZ (éd.), Grenoble, Lidilem, p. 153-162.

PORQUIER R., 2000, « La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes », *Notions en question*, n° 3, p. 87-101.

PORQUIER R. & VIVES R., 1993, « Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé », *ÉLA*, n° 92, p. 65-77.

PORTINE H., 1990, « Les “langues de spécialité” comme enjeux de représentations », *FDM*, n° spécial, p. 63-71.

PROUST F. & POSSE P., 1991, *Précis de jeux de rôle*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

PUJOL M. & VERONIQUE D., 1991, « L'acquisition d'une langue étrangère : recherches et perspectives », *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, n° 63, Université de Genève, p. 01-123.

PUREN C., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier- CRÉDIF.

PY B., 1972, *Analyse des erreurs et grammaire générative : la syntaxe de l'interrogation en français*, Québec, CIRB-ICRB.

PY B., 1976, « Étude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes », *ÉLA*, n° 21, p. 81-97.

PY B., 1980, « Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue », *Encrages*, n° spécial, p. 74-78.

PY B., 1982a, « Langue et interlangue », *Die Neueren Sprachen*, n° 81/6, p. 540-548.

PY B., 1982b, « Interlangue et dégénérescence d'une compétence linguistique », *Encrages*, n° spécial, p. 76-88.

PY B., 1984, « L'analyse contrastive : histoire et situation actuelle », *FDM*, n° 185, p. 32-37.

PY B. (éd.), 1984, *Acquisition d'une langue étrangère III*, Actes du Colloque, Neuchâtel, 16-18 septembre 1982, Saint-Denis, Universités de Paris VIII et de Neuchâtel.

PY B., 1989, « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », *DRLAV*, n° 41, p. 83-100.

PY B., 1990, « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », *FDM*, n° spécial, p. 81-88.

PY B., 1991, « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 17, p. 147-161.

PY B., 1992, « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde », *Lidil*, n° 6, p. 09-25.

PY B., 1993, « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *AILE*, n° 2, p. 09-24.

PY B., 1994, « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique », in D. COSTE (éd.), 1994, p. 42-54.

PY B., 1996a, « Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle », *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 4, p. 95-110.

PY B., 1996, « Apprendre une langue dans l'interaction verbale », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 63, p. 11-23.

PY B., 2000a, « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *AILE*, n° 12, p. 77-98.

PY B., 2000b, « Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue », *ÉLA*, n° 120, p. 395-404.

Py B. & Alber J.-L., 1986, « Interlangue et conversation exolingue », in A. GIACOMI & D. VERONIQUE (éds), 1986, p. 149-166.

QUIVY R. & VAN CAMPENHOUDT L., 1995, *Manuel de recherche en Sciences Sociales*, Paris, Éditions Dunod.

REBOUL A. & MOESCHLER J., 1998, *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*, Paris, Éditions du Seuil.

REINHARDT C., 2000, *Der Einfluss der Gruppengröße auf die Lernprozess in der Gruppe unter besonderer Berücksichtigung der heterogenen Alterstruktur*, Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Beruflichen Schulen, Staatliches Seminar für Schulpädagogik, Karlsruhe.

REY-DEBOVE J., 1997, *Le métalangage*, Paris, Armand Colin (Deuxième édition).

RICHTERICH R., 1998, « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », *FDM*, n° spécial, p. 188-212.

RIEGEL M., PELLAT J.-C. & RIOUL R., 1999, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France (Cinquième édition).

ROBERT J.-M., 1984, *Besoins langagiers et systèmes intermédiaires stabilisés. Essai de dégagement des besoins langagiers par l'interlangue*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

ROBIN H., 1996, *L'industrie automobile en Chine*, Pékin, Poste d'expansion économique de Pékin (Deuxième édition).

ROSEN E., 1994, *The Impact of the Communicative Approach on the Interlanguage Fossilization of Learners at Beginning and Advanced Levels*, Mémoire de Mastère en Éducation, Carthage College, Wisconsin, USA.

ROSEN E., 1995, *Interprétation de la notion d'Interlangue. Analyse des représentations d'apprenants de français langue maternelle en formation professionnelle par alternance*, Mémoire de D.E.A. en Sciences du Langage, Université Paris X – Nanterre.

ROSEN E., 1999, « Simulation et enseignement du français (langue étrangère et langue maternelle) en contexte professionnel », in *Actes des Journées Internationales de Linguistique Appliquée*, Nice, 24-25 juin 1999, Nice, Publications de l'Université de Nice - Sophia Antipolis, p. 239-241.

ROSEN E. & MINNS P., 2000, « Restructuration des compétences de jeunes interprètes et communication exolingue/endolingue », Contribution au troisième Colloque International de la COFDELA, *Perspectives cognitives en linguistique appliquée et didactique des langues*, Université d'Avignon, 26-28 octobre 2000.

ROSEN E. (à paraître), « Contrat didactique et construction/déconstruction identitaire : D'activités de simulation à l'appropriation de compétences de communication exolingue/endolingue dans trois situations d'enseignement/apprentissage du français », in *Discours, action et appropriation des langues*, F. CICUREL & D. VERONIQUE (éds), Actes du XI^e Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Paris, 19-21 avril 1999.

ROULET E., 1972, *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Hatier.

ROULET E., 1976, « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés », *ÉLA*, n° 21, p. 43-80.

RUSSIER C., STOFFEL H. & VERONIQUE D. (éds) (1991), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

SACKS H., SCHEGLOFF E. & JEFFERSON G., 1974, « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language*, Vol. 50, n° 4, p. 696-735.

SALINS G.-D. (DE), 1992, *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier.

SALINS G.-D. (DE), 1995, « Rôle de l'ethnographie de la communication », *FDM*, n° spécial, p. 182-192.

SALINS G.-D. (DE), 2000, « Didactique du FLE/Acquisitionnisme : convergences et divergences de vues », *ÉLA*, n° 120, p. 419-431.

SAUDAN V., 1995, « “Le bloc que nous montons c’est ça l’autoplatine”. Étude comparative et évolutive de la construction d’objets de connaissances techniques dans des interactions exolingues », in J. ANIS & F. CUSIN-BERCHE (éds), 1995, p. 213-228.

SAUSSURE F. (DE), 1915/1972, *Cours de linguistique générale*, texte élaboré et publié par C. BALLY ET A. SECHEHAYE, Paris, Édition Payot (Première édition en 1915).

SAVIGNON S., 1990, « Les recherches en didactique des langues étrangères et l’approche communicative », *ÉLA*, n° 77, p. 29-43.

SCHEGLOFF E., JEFFERSON G. & SACKS H., 1977, « The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation », *Language*, Vol. 53, n° 2, p. 361-382.

SCHEGLOFF E. & SACKS H., 1973, « Openings up Closings », *Semiotica*, n° 8, p. 289-327.

SCHNEUWLY B., 1995, « De l’importance de l’enseignement pour le développement. Vygotski et l’école », *Psychologie et Éducation*, n° 21, p. 25-37.

SELIGER H. & SHOHAMY E., 1989, *Second Language Research Methods*, Oxford, Oxford University Press.

SELINKER L., 1969, « Language transfer », *General Linguistics*, Vol. 9, n° 2, p. 67 - 92.

SELINKER L., 1972, « Interlanguage », *IRAL*, Vol.°10, n° 2, p. 209-231.

SELINKER L., 1994, *Rediscovering Interlanguage*, London/New York, Longman (Deuxième édition).

SELINKER L. & GASS S., 1984, *Workbook in Second Language Acquisition*, Rowley (Massachusetts), Newbury House Publishers, Inc.

SELINKER L. & LAKSHAMANAN U., 1992, « Language Transfer and Fossilization : The Multiple Effects Principle », in S. GASS & L. SELINKER (éds), 1992, p. 197-216.

SELINKER L. & LAMENDELLA J., 1978, « Two perspectives on fossilization in interlanguage learning », *Interlanguage Studies Bulletin*, n° 3, p. 144-191.

SELINKER L. & LAMENDELLA J., 1981, « Updating the IL hypothesis », *Studies in Second Language Acquisition*, n° 3, p. 201-220.

SELINKER L., SWAIN M. & DUMAS G., 1975, « The Interlanguage hypothesis extended to children », *Language Learning*, Vol. 25, n° 1, p. 139-152.

SINCLAIR J. & COULTHARD R., 1975, *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, London, Oxford University Press.

SITRI F., 1998, *Un modèle d'objet de discours dialogique, entre thématization et reprise. Étude de situations trilogales orales*, Thèse de Doctorat en sciences du langage, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

SPRINGER C., 1996, *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys.

SPRINGER C., 1999, « Évaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 : Préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétences en L2 », in F. CICUREL & D. VERONIQUE (éds), 1999, p. 1-17.

STERN H.H., 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

TABENSKY A., 1997, *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan.

TARONE E., 1979, « Interlanguage as Chameleon », *Language Learning*, Vol.°29, n° 1, p. 181-191.

TARONE E., 1983, « On the variability of interlanguage systems », *Applied Linguistics*, Vol. 4, n° 2, p. 143-163.

TARONE E., 1992, « Some thoughts on the notion of “communication strategy” », in C. FAERCH & G. KASPER (éds), 1992, p. 61-74.

TARONE E., 1994, « A summary : Research Approach in Studying Second-Language Acquisition or “If the shoes fits...” », in E. TARONE, S. GASS & A. COHEN (éds), 1994, p. 323-336.

TARONE E., GASS S. & COHEN A. (éds), 1994, *Research Methodology in Second-Language Acquisition*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

TRAVERSO V., 1998, *La conversation familiale : Analyse pragmatique des interactions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

TREVERSE A., 1979, « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones », *Encrages*, n° spécial de linguistique appliquée, p. 44-52.

TREVERSE A. (en collaboration avec R. Porquier), 1985, « Acquisition d'une langue 2 en milieu naturel : quelles méthodologies de description ? », *Langue française*, n°68, p. 18-31.

TREVERSE A., 1992a, *Éléments de description de l'acquisition d'une langue étrangère*, Thèse de Doctorat d'État, Université Paris 7.

TREVERSE A., 1992b, « La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère », *AILE*, n° 1, p. 87-106.

TREVERSE A., 1993, « Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2 : modes d'observation, modes d'intervention », *ÉLA*, n° 92, p. 38-49.

TREVERSE A., 1996, « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », *AILE*, n° 8, p. 05-39.

TREVERSE A., 1999, « À propos de repérages fictifs : variété des formes et construction du sens », *LINX*, n° 41, p. 39-59.

TREVERSE A. & HEREDIA C. (DE), 1984, « Les malentendus : effets de loupe sur certains phénomènes d'acquisition d'une langue étrangère », in C. NOYAU & R. PORQUIER (éds), 1984, p. 120-152.

VAN OBERBEKE M., 1972, *Introduction au problème du bilinguisme*, Paris, Nathan.

VAN OBERBEKE M., 1976, *Mécanismes de l'interférence linguistique*, Madrid, Fragua.

VASSEUR M.-T., 1989-1990, « Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère. Séquences de négociation et processus d'acquisition », *Langage et Société*, n° 50-51, p. 67-84.

VASSEUR M.-T., 1990a, « La communication entre étrangers et autochtones : stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre », in F. FRANÇOIS (éd.), 1990, p. 240-260.

VASSEUR M.-T., 1990b, « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social », *FDM*, n° spécial, p. 89-100.

VASSEUR M.-T., 1991a, « Entre exolinguisme et bilinguisme, l'acquisition d'une langue étrangère », in R. BOUCHARD *et al.* (éd.), 1991, p. 177-188.

VASSEUR M.-T., 1991b, « Solliciter n'est pas apprendre, (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère) », in C. RUSSIER, H. STOFFEL & D. VERONIQUE (éds), 1991, p. 49-59.

VASSEUR M.-T., 1994, « Entrer dans le jeu du dialogue en situation exolingue : Fonction des activités métalangagières dans les interactions natifs-alloglottes », *CALaP*, n° 12, p. 09-27.

VASSEUR M.-T. & ARDITTY J., 1996, « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », *AILE*, n° 8, p. 57-87.

VERONIQUE D., 1983, *Analyse contrastive, analyse d'erreurs. Une application de la linguistique à la didactique des langues II*, Thèse de Doctorat en linguistique, Université d'Aix-en-Provence.

VERONIQUE D., 1984, « Apprentissage naturel et apprentissage guidé », *FDM*, n° 185, p. 45-52.

VERONIQUE D., 1995, « L'altérité dans l'interaction verbale : à propos d'une enquête longitudinale sur l'acquisition des L2 (projet ESF) », in D. VERONIQUE ET R. VION (éds), 1995, p. 143-157.

VERONIQUE D., 1997a, « La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation », *ÉLA*, n° 105, p. 93-110.

VERONIQUE D., 1997b, « Remarques sur les activités cognitives, le dialogue, et l'acquisition des langues étrangères », *CALaP*, n° 15, p. 09-24.

VERONIQUE D., 2000, « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères », *ÉLA*, n° 120, p. 405-417.

VERONIQUE D. & HUDELOT C., 1997, « Présentation », *CALaP*, n° 15, p. 05-08.

VERONIQUE D. & VION R. (éds), 1995, *Des savoir-faire communicationnels*, Aix-en-Provence, Publication de l'Université de Provence.

VICHER A., 1980, « Les domaines de référence dans une théorie de l'interlangue (résumé de la communication de Larry Selinker) », *Encrages*, n° spécial, p. 85-86.

VILEYN M., 1995, « Approche psycholinguistique », in J. ANIS & F. CUSIN-BERCHE (éds), 1995, p. 179-182.

VIOLLET C., 1988, « Mais qui est ON ? », *LINX*, n° 18, p. 67-76.

VION R., 2000, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur (Deuxième édition).

VION R. & MITTNER M., 1986, « Activités de reprise et gestion des interactions en communication exolingue », *Langages*, n° 84, p. 25-42.

VOGEL K., 1995, *L'interlangue. La langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

VOGEL K. & VOGEL S., 1986, « L'interlangue et la personnalité de l'apprenant », *IRAL*, Vol. 24, n° 1, p. 48-68.

VOLPERT W., 1982, « Das Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation », in *Kognition und motivationale Aspekte der Handlung*, W. HACKER *et al.* (éds), Berne/Stuttgart, Huber, p. 38-58.

VYGOTSKI L., 1934/1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

WEBER M., 1947, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, Mohr.

WEINREICH U., 1953/1970, *Languages in Contact*, The Hague/Paris, Mouton (Septième édition).

WEINREICH U., 1968, « Unilinguisme et multilinguisme », in *Le Langage*, A. MARTINET (éd.), Paris, Gallimard, p. 647-683.

WIDDOWSON H.G., 1978/1991, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier- CRÉDIF.

WILSON D. & SPERBER D., 1979, « Remarques sur l'interprétation des énoncés selon Paul Grice », *Communications*, n° 30, p. 80-94.

WINKIN Y. (éd.), 1981, *La nouvelle communication*, Paris, Éditions du Seuil.

WINKIN Y., 2001, *Anthropologie de la communication*, Bruxelles/Paris, De Boeck & Larcier-Éditions du Seuil.

YAICHE F., 1996, *Les simulations globales. Mode d'emploi*, Paris, Hachette.

YANG K.-J., 1995, « L'apprenant chinois face au métalangage grammatical », *Lidil*, n° 5, p. 109-123.

Yu M.-C., 1999, *Cross-Cultural and Interlanguage Pragmatics : Developing Communicative Competence in a Second Language*, Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, Harvard University.

ZARATE G., 1986, *Enseigner une langue étrangère*, Paris, Hachette.

ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, CRÉDIF-Didier.

Index des auteurs (cités ou mentionnés)

A

Adjémian · 42, 43
Aguttes · 105
Alber · 50, 92, 118, 119, 224
Arditty · 77, 96, 115, 116, 117, 387, 388
Audry-Iljic · 237

B

Baggioni · 92, 94, 344, 416, 418
Bailly · 10
Bakhtine · 80
Bange · 11, 12, 64, 69, 93, 94, 105, 107, 112, 116, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 191, 230, 331, 333, 344, 371, 409, 417, 448, 454, 468, 496, 501, 502, 503, 509, 520
Baylot · 30
Benveniste E · 339
Bérard · 55, 139, 205
Berthoud · 401
Besse · 9, 10, 13, 28, 34, 36, 43, 57, 67, 68, 69, 137, 204, 213, 237, 511
Besson · 80, 84
Best · 246, 253

Bialystok · 66
Bigot · 480
Blanc · 91
Blanche-Benveniste · 319, 475, 513
Blondel · 110, 487
Bloomfield · 24, 25, 29, 31, 75, 205
Boekaerts · 198
Bombardieri · 307
Bouchard · 129
Bourdieu · 513, 527
Brassart · 504, 505, 506
Brochard · 307
Bronckart · 18, 21, 22, 23, 30, 53, 78, 79, 80, 82, 84
Brown · 160, 162, 163
Bruner · 77, 79, 82, 85, 86, 87, 96, 107, 111, 113, 114, 134, 496
Burt · 68

C

Cadiot · 389
Caillois · 198
Cali · 221
Caré · 198, 206, 210, 231, 312
Causa · 153, 154, 503
Charaudeau · 338, 348, 360, 362, 382, 393, 394, 396, 454, 455, 458
Chiss · 56

Chomsky · 3, 18, 20, 30, 31, 32, 34, 39,
48, 51, 52, 53, 56, 68, 73, 75, 78, 85,
137, 138, 181

Cicurel · 51, 105, 106, 108, 109, 129,
153, 185, 215, 225, 313, 333, 357,
418, 454, 461, 463, 464, 472, 474,
489, 490, 504

Colletta · 228

Cook · 67, 70, 71

Corder · 20, 35, 36, 37, 41, 42, 47, 48,
54, 56, 73, 74, 76, 112, 226

Cosnier · 129

Costa · 229, 233

Coste · 30, 31, 53, 56, 112, 115, 116,
117, 120, 183, 185, 186, 203, 204,
227, 306, 323, 324, 330, 401

Couchot · 295

Couillerot · 216, 217

Coulon · 171

Coulthard · 170

Cranach · 144, 145

Culioli · 224

Cuq · 193

Cusin-Berche · 214

Cyr · 65, 502

Czapiewski · 283

D

Dabène L. · 106, 109, 193, 194, 195

Dabène M. · 229

Dausendschön-Gay · 111, 113, 114,
160, 167, 237, 495, 496, 497

Debrock · 510, 511

Debyser · 205, 209

Dell · 71, 237

Denooz · 230

Derycke · 490

Dolz · 53, 228, 229, 230, 513, 516

Douglas · 71

Doury · 215

Dubois · 9, 24, 139, 196, 197, 214

Dulay · 68

Dumas · 41

Dumont · 246

E

Ellis · 58, 70, 71

Eurin Balmet · 212, 215, 217

F

Faerch · 63, 64, 65, 116, 151

Fariol · 216, 217

Fauconnier · 363, 364, 437, 438, 466

Filliolet · 94, 246, 445, 513

Fintz · 228, 229, 233

Flahault · 95

Foerster · 130, 317, 337

Foucher · 209, 320

François · 472, 473, 511, 524

Frauenfelder · 43, 197, 198, 327

Frei · 36

G

Gadet · 21, 195, 318, 426, 513

Gajo · 191, 192

Galanter · 144, 148, 149, 150, 151, 155
 Galisson · 10, 203
 Gaonac'h · 29, 32, 46, 79, 148, 149, 151
 Gass · 41, 42, 139
 Gentilhomme · 50, 74, 517
 Germain · 30, 191, 205, 206
 Gevaert · 511
 Giacobbe · 67, 70, 121
 Giacomi · 117, 118, 120, 484
 Goffman · 141, 155, 157, 159, 160, 163, 166, 191, 333, 472, 526
 Gohard-Radenkovic · 220
 Grice · 138, 139, 144, 177, 178, 179
 Griggs · 128, 161
 Grosjean · 43
 Gülich · 126, 127, 477
 Gumperz · 141, 179, 180, 333

H

Halliday · 237
 Hartog · 96
 Haugen · 24, 25, 26, 27, 28, 73
 Héberlé-Dulouard · 108, 231, 516
 Henao de Legge · 212, 215, 217
 Henry · 307
 Hérédia · 117, 118, 120, 128, 135, 415, 484
 Hudelot · 96, 495
 Huizinga · 198

I

Iljic · 237

J

Jeanneret · 112
 Jefferson · 120, 124, 164, 169
 Jones · 200, 515

K

Kahn · 10
 Kallmeyer · 173, 176, 331, 415
 Kasper · 63, 64, 65, 116, 151
 Kerbrat-Orecchioni · 95, 104, 107, 141, 156
 Klein · 41, 51, 69
 Koch · 191, 192
 Kotschi · 119
 Krafft · 103, 111, 113, 114, 160, 167, 237, 496, 497
 Kramsch · 153, 505
 Krashen · 67, 68, 69, 70, 72, 121

L

Labov · 57, 58
 Lado · 28, 29, 30, 34, 57, 73, 75
 Lakshamanan · 44
 Lamendella · 41, 46
 Lamy · 36
 Le Douaron · 91
 Leeman-Bouix · 462, 513
 Lehmann · 211, 213, 219, 220
 Lenneberg · 34, 38, 47, 78
 Leontiev · 151
 Levelt · 140
 Levinson · 141, 160, 162, 163, 166, 346

Long · 47

Lüdi · 28, 101, 102, 103, 120

M

Mao · 162, 163

Martinet · 92

Martinez · 107

Matthey · 47, 77, 80, 93, 111, 112, 113,
114, 193, 342, 478, 481

Mazière · 318

Mehan · 170, 171, 333

Meirieu · 18

Mignot · 30, 141

Miller · 144, 148, 149, 150, 151, 155

Minns · 506

Mittner · 121, 122, 354

Moeschler · 138, 139, 140, 141, 166,
179, 312, 313, 331, 333, 334, 338,
346, 351, 359, 364, 375, 384, 405,
406, 428, 437, 444, 455, 476

Moirand · 389

Mondada · 12, 108, 190, 191, 192, 197,
313

Moore · 323, 324

Mouchon · 318

N

Neufeld · 46, 47

Nonnon · 105

Normand · 21

Nuchèze (de) · 129, 337

O

Oxford · 65, 66

P

Pasquier · 53

Pellat · 9, 14, 87, 331, 337, 339, 340,
353, 354, 360, 365, 372, 386, 388,
391, 422, 427, 428, 440

Pendanx · 67, 192

Perdue · 43

Pietro (de) · 93, 94, 98, 99, 100, 103,
117, 118, 119, 135, 473, 478, 481,
496

Pochard · 108

Porcher · 129, 204, 216, 317

Porquier · 9, 10, 27, 28, 34, 36, 43, 57,
66, 67, 77, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94,
98, 104, 110, 133, 134, 185, 192,
196, 197, 198, 237, 246, 313, 327,
422, 430, 454, 501, 506, 509, 511,
520

Portine · 212, 214

Posse · 199, 200, 313

Pribram · 144, 148, 149, 150, 155

Proust · 199, 200, 313

Pujol · 56

Puren · 203, 327

Py · 8, 11, 12, 18, 28, 35, 36, 43, 48, 49,
50, 51, 52, 56, 74, 76, 87, 91, 92, 93,
94, 108, 110, 112, 113, 115, 116,
118, 119, 134, 135, 137, 161, 197,

224, 313, 344, 401, 416, 418, 423,
478, 481, 497

Q

Quivy · 246

R

Reboul · 138, 139, 140, 141, 166, 179,
312, 313, 331, 333, 334, 338, 346,
351, 359, 364, 375, 384, 405, 406,
428, 437, 444, 455, 476

Reinhardt · 230, 280, 515, 516

Reuter · 504, 505, 506

Rey-Debove · 474

Richterich · 114

Riegel · 9, 14, 87, 331, 337, 339, 340,
353, 354, 360, 365, 372, 386, 388,
391, 422, 427, 428, 440

Rioul · 9, 14, 87, 331, 337, 339, 340,
353, 354, 360, 365, 372, 386, 388,
391, 422, 427, 428, 440

Robert · 14, 129

Robin · 270, 274

Rosen · 12, 44, 108, 209, 231, 238, 285,
289, 506, 516

Roulet · 10, 55

S

Sacks · 120, 124, 164, 167

Salins (de) · 11, 54, 159, 161, 177, 495

Saudan · 222

Saussure · 18, 21, 22, 23, 25, 26, 30, 48,
51, 52, 73

Savignon · 54, 205

Schegloff · 124, 164, 167

Schneuwly · 53, 82, 83, 84, 228, 229,
230, 473, 496, 513, 516

Seliger · 246

Selinker · 20, 21, 28, 30, 35, 36, 38, 39,
40, 41, 42, 44, 46, 47, 56, 61, 71, 72,
73, 74, 76, 88, 139, 500, 517, 519,
520

Sharwood Smith · 66

Shohamy · 246

Sinclair · 170

Sorace · 41

Springer · 199, 201, 202, 310

Stern · 153

Swain · 41, 54

T

Tabensky · 95, 200, 206, 207, 208, 352,
356, 391, 433, 505, 515

Tarone · 30, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 72,
116, 428

Traverso · 141

Trévisé · 51, 106, 117, 128, 135, 192,
194, 322, 326, 464

V

Van Campenhoudt · 246

Van Oberbeke · 24

Vanhulle · 230

Vasseur · 77, 96, 108, 113, 116, 161,
481, 504
Véronique · 9, 10, 11, 47, 56, 66, 69,
91, 105, 114, 484, 495, 517
Vicher · 72
Vileyn · 226
Viollet · 463
Vion · 103, 107, 115, 121, 122, 140,
141, 142, 181, 191, 354, 458
Vivès · 10, 422
Vogel · 31, 44, 48, 51, 52, 74
Volpert · 146, 147
Vygotski · 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84,
85, 87, 111, 114, 134, 144

W

Weinreich · 24, 25, 26, 27, 28, 38, 39,
73, 92, 98, 102
Widdowson · 55, 330
Winkin · 156, 157

Y

Yaiche · 200, 202, 206, 210, 221, 222,
310, 312, 515, 516
Yang · 262
Yu · 163

Z

Zarate · 129

Récapitulatif des sigles utilisés dans la description du corpus

FLE : Français langue étrangère

FOS : Français (langue étrangère) sur objectifs de spécialité

FmOS : Français (langue maternelle) sur objectifs de spécialité

UPAW : Université Polytechnique Automobile de Wuhan (Chine)

ELE : École des Langues Étrangères de Wuhan (Chine)

CFAI : Centre de Formation d'Apprentis aux métiers de l'Industrie

BTS : Brevet de technicien supérieur

Section ATI : Section "Assistance Technique d'Ingénieurs"

Section CPI : Section "Conception de Produits Industriels"

Section ROC : Section "Réalisation d'Ouvrages Chaudronnés"

Index des tableaux

Tableau 1 : Stratégies de communication.....	62
Tableau 2 : Caractéristiques de l'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue étrangère par l'enfant.....	82
Tableau 3 : Diversité des situations exolingues (selon Porquier, 1984a).....	89
Tableau 4 : Phénomènes de langue/Interlangue et de parole/interparole (selon Lüdi, 1993-94)°	101
Tableau 5 : Les phénomènes de reprise.....	121
Tableau 6 : Les phénomènes de correction	123
Tableau 7 : Organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif (selon Gülich, 1986).....	125
Tableau 8 : Opérations métalinguistiques.....	126
Tableau 9 : Rire et contenu verbal	128
Tableau 10 : Rire et relation dans le groupe.....	129
Tableau 11 : Récapitulatif des stratégies en amont de la communication	130
Tableau 12 : Stratégies en aval de la communication.....	130
Tableau 13 : Résolution de problèmes d'Interlangue et stratégies	151
Tableau 14 : Correspondance entre principes de fonctionnement social et principes de fonctionnement d'une interaction selon Goffman	156
Tableau 15 : Organisation préférentielle des séquences conversationnelles :	164
Tableau 16 : Les quatre mouvements d'une séquence analytique	165
Tableau 17 : Fonction des schémas séquentiels	166
Tableau 18 : Fonctionnement de la séquence d'élicitation	169
Tableau 19 : Enseigner/apprendre	173
Tableau 20 : Publics et besoins en environnement non francophone	216
Tableau 21 : Conventions de figuration des mouvements de co-construction des compétences	233
Tableau 22 : Informateurs du groupe de contrôle.....	238
Tableau 23 : Informateurs du questionnaire	238
Tableau 24 : Effectif des différentes promotions (UPAW)	242
Tableau 25 : Conditions de recueil des questionnaires (en Chine).....	242
Tableau 26 : Traitement du questionnaire par outils statistiques	244

Tableau 27 : Sexe des apprenants et répartition par sections (UPAW).....	246
Tableau 28 : Sexe des apprenants et répartition par section (WUDA).....	247
Tableau 29 : Sexe des apprenants et répartition par section (ELE)	248
Tableau 30 : Âge moyen des apprenants par année d'étude (UPAW).....	250
Tableau 31 : Nombre de frères et sœurs des apprenants (UPAW).....	252
Tableau 32 : Nombre de frères et sœurs des apprenants (WUDA)	252
Tableau 33 : Nombre de frères et sœurs des apprenants (ELE).....	253
Tableau 34 : Profession des parents (UPAW).....	253
Tableau 35 : Profession des parents (WUDA)	254
Tableau 36 : Profession des parents (ELE).....	254
Tableau 37 : Région d'origine des apprenants (UPAW)	255
Tableau 38 : Région d'origine des apprenants (WUDA).....	256
Tableau 39 : Région d'origine des apprenants (ELE)	256
Tableau 40 : Diplôme préparé par les apprenants (UPAW).....	257
Tableau 41 : Diplôme préparé par les apprenants (WUDA)	258
Tableau 42 : Choix de l'établissement scolaire (ELE)	264
Tableau 43 : Choix de l'établissement scolaire (WUDA).....	265
Tableau 44 : Choix de l'établissement scolaire (UPAW)	266
Tableau 45 : Détail du choix de l'établissement en % (UPAW).....	266
Tableau 46 : Visées professionnelles (UPAW).....	269
Tableau 47 : Visées professionnelles (WUDA).....	270
Tableau 48 : Visées professionnelles (ELE).....	270
Tableau 49 : Choix de l'apprentissage du français (UPAW)	272
Tableau 50 : Choix de l'apprentissage du français (WUDA).....	273
Tableau 51 : Choix de l'apprentissage du français (ELE)	274
Tableau 52 : Représentations de l'utilité du français en milieu professionnel (WUDA)	274
Tableau 53 : Représentations de l'utilité du français en milieu professionnel (ELE)..	274
Tableau 54 : Représentations de l'utilité du français en milieu professionnel (UPAW)	275
Tableau 55 : Salaires minima (Mécavenir)	281
Tableau 56 : Sexe des apprenants et répartition par sections (Mécavenir).....	283
Tableau 57 : Âge moyen des apprenants par section (Mécavenir)	284
Tableau 58 : Nombre de frères et soeurs des apprenants (Mécavenir).....	285

Tableau 59 : Profession des parents des apprenants (Mécavenir)	285
Tableau 60 : Région d'origine des apprenants (Mécavenir)	286
Tableau 61 : Nationalité et temps de vie en France des apprenants (Mécavenir)	286
Tableau 62 : Diplôme obtenu (Mécavenir).....	288
Tableau 63 : Entre le baccalauréat et l'entrée à Mécavenir	288
Tableau 64 : Langues parlées à la maison (Mécavenir)	289
Tableau 65: Loisirs des apprenants (Mécavenir).....	290
Tableau 66 : Lecture des apprenants (Mécavenir).....	291
Tableau 67 : Choix de l'établissement scolaire (Mécavenir)	291
Tableau 68 : Motivations professionnelles (Mécavenir)	293
Tableau 69 : Langues étrangères apprises (Mécavenir)	293
Tableau 70 : Difficultés des apprenants (Mécavenir)	297
Tableau 71 : Efforts à l'oral : poser une question (Mécavenir)	298
Tableau 72 : Efforts à l'oral : répondre à une question (Mécavenir)	298
Tableau 73 : Efforts à l'oral : faire un exposé (Mécavenir).....	298
Tableau 74 : Efforts à l'oral : synthèse (Mécavenir).....	299
Tableau 75 : Variation en fonction des personnes (Mécavenir)	299
Tableau 76 : Variation en fonction d'une situation professionnelle	299
Tableau 77 : Variation en fonction d'autres situations (Mécavenir).....	299
Tableau 78 : Variation : synthèse (Mécavenir)	300
Tableau 79 : Réalisation de simulations (FOS).....	313
Tableau 80 : Réalisation de simulations (FLE).....	313
Tableau 81 : Réalisation de simulations (FmOS).....	314
Tableau 82 : Caractéristiques du corpus	314
Tableau 83 : Extrait du corpus... ..	317
Tableau 84 : ...et conventions de transcription	318
Tableau 85 : Méta-règle ritualisée de présentation de l'interactant et strates identitaires plurielles	355
Tableau 86 : Synthèse des modalités des identifications identitaires sur les scènes didactique et fictionnelle.....	364
Tableau 87 : Fonctionnement de l'anecdote.....	387
Tableau 88 : Fonctionnement nuancé de la séquence d'élicitation.....	397
Tableau 89 : Stratégies et résolution de problèmes	408
Tableau 90 : Impact des SPA et action.....	410

<i>Tableau 91 : Progression et articulation d'une comparaison (FLE)</i>	<i>437</i>
<i>Tableau 92 : Circuits interne et externe de la communication.....</i>	<i>455</i>
<i>Tableau 93 : Mise en regard des phases de trois activités communicatives</i>	<i>512</i>

Index des figures

<i>Figure 1 : Continuum stylistique des compétences</i>	59
<i>Figure 2 : Axes exolingue/endolingue et unilingue/bilingue</i>	98
<i>Figure 3 : Représentation schématisée des différentes étapes d'une action.....</i>	144
<i>Figure 4 : Modèle hiérarchique de l'action selon Volpert (1982) : diagramme de l'unité cyclique</i>	145
<i>Figure 5 : Modèle pyramidal de l'action (selon Bange, 1989 et 1992a)</i>	145
<i>Figure 6 : Typologie : stratégies de résolution des problèmes de communication (Bange, 1992b).....</i>	150
<i>Figure 7 : Schéma facilitateur et stratégies communicatives d'enseignement (Causa, 1999)</i>	152
<i>Figure 8 : But/stratégie/étapes d'action</i>	153
<i>Figure 9 : Axe compétence de communication générale / compétence de communication spécialisée.....</i>	231
<i>Figure 10 : Axes exolingue/endolingue et compétences de communication générale/compétence de communication spécialisée</i>	232
<i>Figure 11 : Négociation lexicale et négociation identitaire.....</i>	340
<i>Figure 12 : Bifocalisation et blocage sur l'identité</i>	341
<i>Figure 13 : Modalités de la prise de parole et déplacement sur l'axe exolingue/endolingue (FmOS)</i>	346
<i>Figure 14 : Remise en cause des compétences de communication endolingue (FmOS)</i>	347
<i>Figure 15 : Mise en question de l'expertise d'un interactant.....</i>	349
<i>Figure 16 : Déplacement endolingue/exolingue (FmOS).....</i>	352
<i>Figure 17 : Hétérogénéité contextuelle complexe et perte de face négative (FmOS) ..</i>	354
<i>Figure 18 : Article indéfini et décalage réalité/fiction (selon la théorie des espaces mentaux).....</i>	361
<i>Figure 19 : La/une voiture du futur : mise en abîme des espaces simulés</i>	363
<i>Figure 20 : Compétence de communication fossilisée, stratégies de communication et message technique (FOS)</i>	372
<i>Figure 21 : Représentation des relations anaphoriques</i>	373

<i>Figure 22 : Compétences de communication générale et/ ou spécialisée fossilisées...</i>	373
<i>Figure 23 : Face conversationnelle négative, bifocalisation et co-construction des compétences de communication spécialisée (FOS)</i>	375
<i>Figure 24 : Mouvement autonome de construction des compétences de communication spécialisée (FLE)</i>	377
<i>Figure 25 : Redéfinition d'une situation de communication prototypique (FLE)</i>	378
<i>Figure 26 : Connecteurs argumentatifs "mais" et "même"</i>	381
<i>Figure 27 : Menace à la face négative (FmOS)</i>	389
<i>Figure 28: SPA et blocage sur la situation prototypique (FOS)</i>	401
<i>Figure 29 : Représentation de la structure sémantique de "mais"...et adaptation en contexte</i>	402
<i>Figure 30 : Perte de face en situation prototypique de communication</i>	404
<i>Figure 31 : Continuum des stratégies de résolution de problèmes dans la communication exolingue/endolingue</i>	406
<i>Figure 32 : Mouvements de co-construction autonome des compétences, étayés par l'enseignant (FOS)</i>	417
<i>Figure 33 : Mouvements d'hétéro-structuration fautifs et menace à la face (FmOS) .</i>	423
<i>Figure 34 : Trame d'un raisonnement (FmOS)</i>	433
<i>Figure 35 : Trame d'un raisonnement (FmOS)</i>	434
<i>Figure 36 : Insertion des dires de l'autre -- l'éclairage de la théorie des espaces mentaux.....</i>	435
<i>Figure 37 : Coopération et perte de face (FmOS).....</i>	436
<i>Figure 38 : Impact des séquences latérales sur l'apprentissage</i>	443
<i>Figure 39 : Réseaux de communication imbriqués</i>	457
<i>Figure 40 : Fictionalisation : passages du registre sérieux au registre ludique</i>	467
<i>Figure 41 : Configurations de la communication exolingue en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE</i>	480
<i>Figure 42 : Configurations de la communication (doublement) exolingue en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS.....</i>	484
<i>Figure 43 : Configurations de la communication endolingue asymétrique en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS.....</i>	488
<i>Figure 44 : Modèle de l'action didactique.....</i>	505

Index des extraits de corpus analysés

En contexte d'enseignement/apprentissage du FLE

ELE, 4^e année · 338, 339, 360, 396, 418, 421

ELE, 5^e année · 346, 363, 381, 421, 428, 439

ELE, 6^e année · 336, 347, 399, 430

En contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS

Mécavenir · 336, 340, 345, 348, 349, 351, 352, 354, 356, 360, 361, 365, 380, 381, 384, 386, 389, 390, 391, 392, 398, 424, 432, 436

En contexte d'enseignement/apprentissage du FOS

UPAW, section Automobile, 2^e année · 360

UPAW, section Automobile, 3^e année · 339, 341, 344, 371, 374, 377, 402, 404, 417, 419, 422, 423, 427, 429, 432

UPAW, section Commerce international, 4^e année · 340, 362, 375, 416, 417

UPAW, section Interprétariat/Traduction, 1^{ère} année · 401

UPAW, section Interprétariat/Traduction, 3^e année · 335, 337, 379

Index des notions et occurrences les plus fréquentes

A

Acquisition/Apprentissage · 68
actes de langage · 42, 139, 172
actes de parole · 22, 23, 214
actes de référence · 313, 359, 444
activité de simulation · 189, **198-202**, 325, 515, **524-526**
activités métalinguistiques · 51, 128, 135, 175, 188
âge critique · 46
agonal(e) · **95**, 97, **208**, 352, 353, 358, 361, 367, 383, 385, 386, 395, 434
alloglotte · 94, 100, 105, 112, 119, 161, **190-192**, 197, 342, 478, 484, 503
altérité · **108-111**, 161, 208, 378, 481
analyse contrastive · 18, 21, 26, 28, 29, 30, 34, 36, 38, 73, 75, 416
analyse conversationnelle · 114, **141**, **143**, 165, 179
analyse d'erreurs · 26, 35, 36, 41, 48, 76, 237
analyse de discours · 141
Applied Linguistics · 9, 20, 24, 29, 75
apprenant · 108, 197

approche communicative · 9, 13, 44, 45, 54, 55, 76, 110, 139, 181, 198, **201-210**, 219, 227, 306, 312, 323, 324, 510
appropriation · 18, 47, **66-69**, 80, 94, 112, 123, 176, 343, 354, 366, 480, 492, 501, 502, 506, 528

B

bifocalisation · **93-94**, 105, 110, 344, 376, 377, 378, 410, 411, 485, 487, 492, 494, 527
bilinguisme · 18, 21, 24, 27, 30, 38, 50, 73, 87, 88, 98, 183, 292, 304, 504, 520
but · 24, 30, 31, 39, 42, 68, 102, 105, **145-151**, 160, 165, **176-179**, 192, 201, 205, 215, 216, 233, 270, 335, 355, 364, 368, 374, 391, 447, 453, 454, 471, 473, 476, 479, 484, 499, 501, 504, 507, 509, 511, 516

C

candidat-apprenant · **107**, 197, 494, 497
chevauchement des tours de parole · 346, 377, 467

collaboration · 11, 65, **77-80**, 83, 84, 85, 87, 88, 92, 93, 95, 96, 97, 100, 103, 105, 110, 116, 123, 126, 134, 141, 165, 241, 284, 285, 308, 310, 311, 348, 352, 354, 402, 403, 404, 407, 413, 418, 419, 420, 421, 424, 425, 433, 436, 437, 441, 447, 463, 467, 468, 472, 477, 478, **480-484**, 486, 487, 489, 491, 493, 499, 512

communication endolingue · 89, **91**, 95, 97, 99, 100, 103, 118, 134, 189, 224, 325, 350, 351, 381, 396, 445, 488, 490, 491, 493, 496, 509-512, 523, 524, **527, 528**

communication endolingue asymétrique · 527, 528

communication exolingue · 11, 14, 15, 17, 45, 76, 77, **88-121**, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 144, 151, 160, 163, 167, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 198, 199, 208, 210, 222, 237, 306, 325, 326, 330, 332, 371, 375, 383, 406, 409, 411, 415, 417, 442, 444, 445, 448, 449, 452, 462, 479, **481-488**, 495, 498, 501-510, 512, 516, 519, 520, 522, 523, 524, 525, 527, 528

comparaison qualitative introduite par *comme* · 427

compétence de communication générale · 233, 236, 356, 378, 487

compétence de communication spécialisée · 223, 233, 234, 236, 379, 407, 498

compétence grammaticale · 54, 71

compétence linguistique · 8, 31, 46, 54, 56, 70, 93, 106, 113, 160, 196, 430, 490, 528

compétence pragmatique · 71, 510, 511, 527

compétence sociolinguistique · 54, 202

compétence stratégique · 54

compétence/performance · 30, 35, 48, 49, 52

concept d'action · 142, 143, 164, 173

contexte · **193-194**

contrat de collaboration · 92, 487

contrat de communication · 68, 396, **453-473**, 487, 490-494, 497, 498, 499, 511, 515, 524, 525, 526

contrat de fiction · 313, 453, 461, 490, 500, 515, 526

Contrat de parole · 347, 348, 350, 359, 368, 369, 448

contrat didactique · **92-93**, 97, 105, 109, 110, 125, 129, 135, 160, 161, 186, 188, 222, 348, 406, 453, 467, 473-480, 484, 486, 487, 488, 489, 491, 493, 494, 497, 498, 499, 515, 523, 525, 526, 527

contrôle cognitif · 16, 144, 149, 332, 370

contrôle des productions · 57, 66, 67, 70, 72, 93, 121

coopération · 75, **77**, 81, 95, 109, 112, 134, 166, 174, 176, 177, 178, 182, 207, 208, 219, 348, 424, 436, 439, 490, 520

D

dénomination · 48, 50, 120, 193, 195,
211, 214, 215, 322, 323, 379, 381,
388, 410, 411, 431, 433, 434, 435,
436, 437, 439, 441, 443, 473, 474,
475, 478, 489, 490, 499, 528
dépendance séquentielle · 167, 169,
372, 387
destinataire idéal · 360, 361, 362, 367,
372, 389, 390, 393, 394, 441, 457,
462
détermination des buts · 145, 146, 148,
155
diasystème · 27
didactique · 18
discours métalinguistiques · 51, 442
double énonciation · 137, 199, 313,
325, 331

E

élicitation · **170-171**, 182, 396, 397,
398, 399, 400, 401, 412, **480**, 488,
497
engagement · 207, 208, 330, 341, 352,
356, 358, 362, 368, 395, 448, 455,
488
énonciateur · 120, 338, 339, 340, 360,
368, 387, 388, 389, 390, 394, 395,
405, 455, 456, 457, 458, 459, 460,
462, 464, 471

énonciation · 50, 106, **140**, 167, 178,
204, 317, 333, 334, 339, 351, 360,
440, 463, 464
étayage · **86-87**, 96, 105, 114, 172, 327,
371, 379, 409, 410, 414, 417, 418,
419, 420, 443, 472, 484, 485, 498,
499, 501
ethnographie de la communication · 10,
54, 76, 77, 140, 141, 191
ethnométhodologie · 141, 142, 143
étude de cas · 198, 199, 323
exolinguisme · 87, 504
expression de la subjectivité · **334**, 337,
338, 353, 358, 359, 448, 524

F

face · **159-163**
face négative · 132, 160-163, 348, 356,
357, 359, 392, 477
face positive · 160-163
fiction · 106, 293, **311-314**, 325, 333,
338, 358, 362, 363, 364, 367, 368,
372, 388, 395, 406, 413, 414, 433,
434, 435, 443, 444, 457, 463, 465,
466, 468, 475, 486, 489, 515
fictionalisation · **179**, 333, 395, 454,
467, 468, 469, 471, 472, 511, 524,
527
fictionnalité · **333**, 454, 464, 511, 527
figuration · 109, 119, **159-161**, 177,
182, 184, 188, 199, 235, 331, 373,
378, 418, 443, 444, 446, 449, 482
format · 114, 433

fossilisation · 9, 20, **40-46**, 72, 73, 76,
374, 375

G

grammaire universelle · 33, 67, 71, 72,
78

I

identifications inter-langues · 25, 26,
28, 30, 38, 39, 61

identité fictive · 206, 309, **312-314**,
325, 334, 337, 338, 345, 359, 366,
448, 524

identité réelle · 346, 358

identité simulée · 346, 358, 367, 458

implicature · **179**, 346, 347, 349, 350,
351, 431, 462, 463, 482, 490

infaillibilité personnelle · **338**, 358, 388,
395, 454, 455, 456, 458, 471

innovation · 410, 414, 501

interférences · 24, 25, 26, 27, 28, 101,
102

Interlanguage · 20, 39, 44, 181

Interlangue · 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17,
18, 20, 21, 24, 25, 28, 30, 31, 35, 36,
38-77, 87, 88, 97, 101, 102, 105, 112,
114, 116, 118, 120, 121, 128, 133,
137, 139, 142, 144, 150, 153, 181,
182, 183, 185, 186, 188, 189, 190,
197, 198, 210, 235, 326, 328, 342,
343, 374, 375, 376, 379, 381, 401,
402, 407, 410, 411, 413, 414, 417,
432, 442, 446, 448, 449, 452, 485,

496, 503, 509, 510, **511-517**, 519,
520, 522, 526, 527

interparole · 50, 101, 102, 133

interprétant · 360, 361, 362, 368, 456,
457, 458, 459, 460, 462, 464, 490

Intralangue · 509, **511-517**, 527, 528

irénique · 95, 97, 361, 410, 433, 434,
440, 444, 462

J

jeu de rôles · 206

jeux énonciatifs · 225

L

LAD · 34, 68, 78, 85

Language Acquisition Support System ·
34, 68, 78, **85-86**, 496, 498, 502, 525

langue étrangère/langue maternelle ·
196-199

langue de référence · 195, 196, 225,
226, 227, 232, 325

langue seconde · 49, 70, 193, 194

langue source · 193

langue/parole · 22, 23, 25, 30, 48, 49,
50

M

macrostructures · 11, 143, 164, **173**,
174, 181, 331, 447, 453

maxime conversationnelle · 347

métacommunication · **106-109**, 137,
 172, 182, 184, 199, 306, 313, 331,
 333
 métalinguistique · 30, 51, 67, 70, 72,
 105, 118, 121, 128, 132, 154, 207,
 344, 359, 430, 431, 433, 474, 475,
 502
 méthode audio-orale · 24, 29, 30, 75
 méthode audio-visuelle · 75
 microstructure · 331
 microstructures · 164, 170, 172, 366,
 447, 453
 microsystèmes · 12, 50, 51, 517
 milieu guidé · 13, 71, 84, 96, 104, 105,
 106, 107, 108, 134, 141, 162, 169,
 170, 174, 182, 188, **192-193**, 200,
 202, 472, 501
 milieu hétéroglotte · 162, 182, **193**, 203,
 237, 238, 280, 282, 285, 323, 324,
 326, 486
 milieu homoglotte · 189, **193**, 203, 238,
 282, 324, 326, 511
 milieu non guidé · 105, 108, 169, 188,
 500
 mimétique · 95, 208, 383, 388, 462, 463
 mise en places · **94-95**, 97, 125, 134,
 135, 148, 182, 184, 189
 mise en scène · 15, 107, 115, 137, 156,
 188, 191, 196, 199, 207, 214, 332,
 339, 361, 362, 366, 367, 384, 387,
 393, 394, 395, 448, 450, 455, 463,
 464, 465, 467, 477, 517, 524

N

négociation du sens · 222, 236, 330,
 334, 341, 345
 négociation du thème d'ouverture · 334,
 465, 524
 négociation identitaire · 341, 343, 344,
 345, 347, 349, 351, 358, 359, 458,
 485
 non-verbal · 129, 317, 321, 398
 norme · 16, 21, 25, 50, 52, **92-94**, 106,
 108, 125, 129, 175, 195, 196, 232,
 319, 332, 334, 344, 359, 388, 415,
 416, 418, 419, 421, 422, 423, 426,
 435, 442, 443, 444, 445, 447, 448,
 470, 485, 489, 493, 499, 500, 512,
 513, 517, 522
 norme prescriptive · **94**, 344, 359, 489,
 493
 norme subjective · **94**, 344
 normes objectives · **94**

O

organisation préférentielle · 141, 166,
 182, 348, 431

P

paire adjacente · **165-167**, 172, 181,
 397, 398, 399, 400, 412, 480
 pédagogie · **18**
 performance · 31, 32, 37, 39, 43, 49, 52,
 53, 64, 71, 74, 201, 230
 perméabilité · 42, 43, 44, 50, 74, 98

pragmalinguistique · 12, **142-144**, 148,
160, 164, 181, 182, 184, 191, 368
pré-séquences · 168, 182, 340, 358, 461
problèmes d'exécution · 151, 417, 421,
422, 426, 432, 442, 444, 449
problèmes d'intercompréhension · 169,
443, 449, 464
problèmes de planification · 150, 155,
182, 442, 443, 449
processus d'attribution des référents ·
359, 362

R

réciprocité des perspectives, des
motivations et des images · 11, 182,
448
représentation · 11, **103**, 146, 173, 228,
248, 285, 313, 331, 342, 370, 382,
386, 387, 406, 407, 409, 415, 449,
459, 504, 505, 515, 525
rôle/place · 108

S

savoir dire · 85-87, 220, 417, 489
savoir-faire · 53, **84-87**, 103, 110, 141,
149, 150, 175, 176, 201, 218, 220-
223, 227, 232, 417, 430, 435, 489,
495, 499, 510, 528
schéma d'action · 450
schémas séquentiels · 168, 169, 170,
172, 182, 331
séance d'auto-confrontation · 340, 344,
402, 423

*Second Language Acquisition Support
System* · 112-115, 134-135, 496-498

sens · 145,

séquence analytique · 167, 168, 182,
371, 372, 373

Séquence d'Évaluation Normative ·
418, 489

séquence facultative · 415, 431

séquence obligatoire · 169, 415, 431,
480

séquences latérales · 92, 161, **168**, 182,
230, 332, 415, 416, 417, 418, 420,
421, 422, 423, 424, 427, 428, 430,
431, 432, 434, 435, 441, 442, 443,
444, 446, 447, 448, 480, 481, 485,
490, 498, 514

Séquences	Potentiellement
Acquisitionnelles · 112-115 , 134- 135, 233, 341-435, 358, 358, 401- 407, 412-414, 423, 446, 448, 482, 497, 500	

situation d'enseignement/apprentissage
du français langue étrangère · 110,
189, 190, 202, 210

situation d'enseignement/apprentissage
du français langue étrangère sur
objectifs de spécialité · 110, 202

situation d'enseignement/apprentissage
du français langue maternelle sur
objectifs de spécialité · 190, 202,
223, 225, 232

situation doublement exolingue · 110

situation endolingue · 92, 94

situation prototypique · 235, 356, 359,
368, 381, 382, 402, 403, 404, 406,
407, 417, 420, 421, 424, 426, 427,
430, 439

stratégies communicatives
d'enseignement · 153

stratégies compensatoires · 52, 65, 102,
374, 409

stratégies d'accomplissement · 64

stratégies d'apprentissage · 36, 40, 55,
61, 65, 66, 74, 185, 500, 501, 502,
506, 508, 514, 525

stratégies d'évitement · 116, 155, 371,
407, 409, 482

stratégies de communication · 43, 46,
54, 61, 62, 63, 65, 66, 72, 74, 116,
133, 151, 202, 356, 369, 374, 375,
381, 411, 500, 501, 502, 505, 507,
514, 525

stratégies de réduction formelle · 64

stratégies en amont de la
communication · 132

stratégies premières · 174, 182, 500,
501, 503, 504, 505, 507, 509, 514,
517, 525, 526, 527

stratégies préventives · 117, 118, 119,
120, 127, 132, 135, 379, 483, 501

stratégies psycholinguistiques · 61, 64,
69, 72, 74

stratégies secondaires · 151, 153, 155,
500, 501, 502, 504, 505, 507, 509,
525, 526

structuration hiérarchique-séquentielle ·
142, 164

structures psychologiques latentes · 20,
35, 38, 40, 42, 46

surgénéralisation · 40, 43

synchronie/diachronie · 22, 23, 49, 52

systématicité · 42, 43, 50, 74, 273, 402

T

tâche · 26, 32, 33, 34, 69, 74, 86, 92,
108, 113, 114, 121, 131, 172, 190,
197-198, 227, 310, 325, 327, 328,
414, 473, 502, 504, 514, 521, 526,
528

terrain · **12**, 15, 21, 28, 32, 79, 104, 111,
188, 190, 193-202, 221, 229, 233,
322, 323, 326, 406, 453, 473, 486,
495, 519, 521

tour de parole · **164-165**, 169, 321, 334,
335, 336, 341, 354, 357, 361, 362,
366, 374, 377, 380, 381, 385, 386,
387, 388, 391, 394, 395, 398, 403,
415, 428, 429, 431, 436, 437, 440,
441, 444, 455, 456, 467, 485, 486,
490

trace · 12, **51**, 91, 165, 310, 343, 391,
485

transitional competence · 37, 48

V

variation · 28, 30, 50, 51, 52, **57-60**, 72,
73, 74, 99, 113, 195, 251, 252, 261,
286, 298, 299, 300, 301, 302, 441

vérification d'hypothèses · 57, 67, 70,
72, 74, 514, 527

vernaculaire · **58-59**, 195, 196, 226,
232, 325, 387, 388, 395, 398, 433,
436, 438, 467, 490, 513, 527

Z

zone prochaine de développement · 80,
82, 83, 84, 85, 86, 87, 114, 416, 417,
494

Annexes

Annexe A : Questionnaire type

Date :

Classe :

Prénom :

Quel âge avez-vous ?

De quelle région venez-vous ?

Quelle est la profession de vos parents ? Combien de frères et sœurs avez-vous ?

Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison (avec vos parents, votre famille) ?

Quel diplôme préparez-vous ?

Avez-vous déjà un diplôme ? Si oui, lequel ?

Pourquoi avez-vous choisi d'étudier à..... ?

Quand allez-vous finir vos études ?

Où pourrez-vous travailler ? Quel sera votre travail ?

Pensez-vous que parler français vous sera utile dans votre profession ? Pourquoi ?

Faites-vous partie d'une association ou d'un club de sport ? (précisez le nom de l'association et votre rôle) ?

Quels livres préférez-vous ? Combien de livres lisez-vous par mois ?

Annexe B : Supports utilisés dans les situations d'enseignement/apprentissage du corpus

Nous souhaitons, dans cette annexe, présenter brièvement les supports utilisés dans les trois situations d'enseignement/apprentissage mobilisées pour le corpus. Cela nous semble constituer un complément d'information nécessaire, d'une part, sur la manière dont les étudiants enregistrés apprennent le français et, d'autre part, sur l'effet de continuité/rupture que représente l'activité de simulation par rapport aux pratiques de classe habituelles.

D'emblée, l'on peut signaler qu'en milieu homoglotte, en classe de BTS, les cours de français se concentrent sur la préparation de l'examen, en fin de deuxième année ²⁹² : l'activité de simulation ne représente donc, dans ces conditions, qu'une expérience ponctuelle à laquelle les apprenants ne sont pas particulièrement habitués.

En milieu hétéroglotte, les influences politico-institutionnelles sous-jacentes peuvent être soulignées. L'ELE, école chinoise, n'impose – ni ne propose – aucun manuel de langue aux enseignants, ceux-ci créant leurs cours à l'aide de différents manuels²⁹³ et ayant recours à des documents authentiques. Les activités communicatives, dont les jeux de rôles, y sont fréquemment pratiquées. À l'UPAW, l'achat des manuels est financé par l'Ambassade de France (voir 4.2.), ce qui permet aux enseignants de disposer de nombreuses ressources documentaires. Nous allons présenter, dans ce qui suit, les manuels utilisés dans les différentes sections de cet établissement, en distinguant enseignement/apprentissage du français sur objectifs de communication générale et du français sur objectifs de spécialité.

Le français sur objectifs de communication générale

La méthode utilisée pour les deux années de français initial est *le Nouveau Sans Frontières* (tomes I et II, 1991, P. Dominique, J. Girardet, M. Verdelhan & M. Verdelhan, 1991, Paris, CLE international).

²⁹² Le manuel utilisé à cette fin est le suivant : *Les Techniques du Français* de E. Pouzalgues-Damon, C. Peyroutet & Y. Artignan (1997), Paris, Nathan.

²⁹³ Principalement *Pile ou face* de J. Vassal (1991), Paris, CLE international et *Trampoline* de M. Lerasle, M. Garabedian & S. Meyer-Dreux (1991), Paris, CLE international.

Le Nouveau Sans Frontières est une méthode de langue inspirée de l'approche communicative insistant sur le “bien-être” de l'apprenant et la réalisation d'un climat de confiance et de sécurité linguistique en classe : l'oral et les activités ludiques sont au centre de l'apprentissage. Des adjonctions permettent l'adéquation de cette méthode communicative aux besoins locaux : un guide d'utilisation en chinois pour les enseignants (chinois), des fiches de grammaire et civilisation, des exercices de phonétique plus particulièrement adaptés au public chinois sont ainsi mis à la disposition des enseignants français et chinois. Le choix de cette méthode, qui associe apprentissage de savoirs linguistiques structurés et approche communicative, répond à deux exigences “du terrain” : l'expérience souvent restreinte des jeunes enseignants français et chinois en matière de didactique du FLE, la volonté d'homogénéiser la formation et de favoriser une communication transversale entre les professeurs de langue.

La “réussite” en première année d'apprentissage du français repose sur la préservation d'un juste équilibre entre activités communicatives, grammaire et pratique de l'écrit ainsi que sur l'abandon d'un des principes de la méthode communicative préconisant de ne pas corriger les erreurs des apprenants. Ce principe accélère la fossilisation des erreurs et affecte les progrès ultérieurs, comme nous l'avons montré dans notre mémoire de Mastère.

Quant à la deuxième année d'apprentissage, si un semblable équilibre peut être maintenu avec les sections scientifiques et technique, il semble nécessaire d'adapter le cursus pour les sections Automobile, moins motivées originellement et pour lesquels le plaisir d'apprendre une nouvelle langue commence à s'émousser : introduire des activités liées au futur milieu professionnel (rédaction d'une lettre à un employeur, rapport de stage, etc.) permet de recréer une dynamique dans la classe. Ces réflexions sont d'ailleurs à la source du projet de simulation globale mis initialement en place par l'équipe pédagogique (voir chapitre 6).

Les problèmes de motivation et d'IL déjà fossilisée se retrouvent accentués en troisième et quatrième années. En effet, si l'apprentissage linguistique est poursuivi parallèlement à l'apprentissage technique en troisième année pour les sections Interprétariat/Traduction, il devient ponctuel pour les classes de Commerce, voire inexistant pour les classes de français de l'Automobile et de l'Électronique. Ces orientations sont explicites dans le choix des manuels utilisés comme support de cours.

Après avoir présenté les modalités communes d'apprentissage linguistique lors des deux premières années, nous allons désormais présenter brièvement les manuels utilisés dans chaque section, en français sur objectifs de spécialité : Interprétation/Traduction, Commerce, Automobile et Électronique.

Le français sur objectifs de spécialité

Le français sur objectifs de spécialité : Interprétariat/traduction

Le Nouveau Sans Frontières 3 (J. Vassal, 1991, CLE international) a été utilisé en début d'année (1996) et à la demande des étudiants de deuxième année remplacé par des cours de lecture de presse, de vidéo et de littérature.

En troisième année, c'est l'initiation au français sur objectifs de spécialité qui prend plus d'importance dans le cursus : initiation au français commercial, au français de l'automobile et à la technologie générale.

Le français sur objectifs de spécialité : Commerce

Différents supports de cours et d'exercices sont utilisés pendant la troisième et la quatrième année de spécialisation en commerce. Trois manuels ont constitué la base du cours :

1) *Le Français de l'Entreprise* (M. Danilo & B. Tauzin, 1990, Paris, CLE international).

Comme il est précisé dans la préface de cet ouvrage (*id.* : II), « l'étudiant, qu'il soit étranger désireux de rendre opérationnelles ses connaissances de FLE ou que, francophone, il soit à la recherche d'un approfondissement de ses connaissances de la communication écrite, y trouvera, dans les deux cas, des recettes, des modes d'emploi, un contenu linguistique et technique indispensable pour affronter les situations quotidiennes vécues dans la vie pratique de tous les jours mais également et principalement dans la vie de l'entreprise ».

2) *Commerce International*, (U. Brassart, C. Fillet & J.-M. Panazol, 1993, Paris, Hachette Éducation).

Cet ouvrage propose un lexique technique et professionnel pour acquérir la terminologie exacte liée à une profession, pour communiquer de façon plus efficace et perfectionner ses connaissances.

3) *Mercator, Théorie et pratique du marketing*, (J. Lendrevie, D. Lindon & R. Laufer, 1983, Paris, Dalloz).

Cet ouvrage est présenté par ses auteurs (*op. cit.* : XIII) comme étant un livre « à la fois théorique et pratique, couvrant l'ensemble du domaine du marketing, écrit par des français pour d'autres français, et qui puisse servir d'ouvrage de référence et de base théorique à un enseignement du marketing ».

Deux supports d'exercices ont été choisis. Le manuel *Formation à la vente en 60 fiches* (M. Bigeard, 1995, Paris, Nathan) a ainsi été utilisé ; le fil directeur de ce livre est la conduite d'un entretien de vente, du premier contact avec le client à la prise de congé. Les jeux de rôle sont présents tout au long des fiches, à chaque phase de la vente. Les travaux de sous-groupes sont privilégiés et les tests de connaissance ne sont proposés qu'à titre indicatif : « Chaque animateur choisira dans l'ensemble des fiches celles qui s'adaptent le mieux à sa propre personnalité, à sa démarche pédagogique, au niveau et à l'expérience des formés, aux produits qu'ils vendent et au contexte de leur entreprise. Il s'agit donc d'un potentiel d'activités pédagogiques liées à la vente, qui permettront aux formateurs de diversifier et d'étoffer leurs propres ressources pédagogiques » (*id.* : 11).

On remarque ainsi que ces manuels s'adaptent en partie à des classes de français langue étrangère et permettent une continuité communicative de l'apprentissage. Ces deux options sont davantage présentes encore pour l'enseignement/apprentissage du français commercial

L'option « français commercial » pour les sections interprétariat (troisième année)

Le manuel *Français des Affaires* (L. Corado & M.-O. Sanchez-Macagno, 1992, Paris) est conçu pour des adolescents et des adultes, étudiants et professionnels, à des niveaux 2 et de perfectionnement ; il prépare au certificat pratique de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. 350 exercices sont proposés pour acquérir des compétences pratiques en français des affaires : vocabulaire, téléphone et télex, prise de message, lettre commerciale, documents de presse, rédaction, traduction. Un lexique de 400 mots du langage économique et commercial y est adjoint.

Le manuel, *Le Français de la Communication Professionnelle* (M. Danilo & M. Penfornis, 1993, Paris), conçu pour des étudiants et professionnels de niveau moyen ou avancé, se fixe quatre objectifs : le perfectionnement des connaissances en français général et en français des affaires, la connaissance des réalités du monde professionnel,

la maîtrise des techniques de la communication professionnelle, et la préparation aux examens de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

Le livre *Situations et techniques commerciales* (O. Girault & D. Nony, 1989, Paris, Nathan) spécialement destiné à la classe de français commercial, présente l'ensemble des techniques commerciales introduites à travers des situations concrètes professionnelles, l'approche des réalités économiques et sociales de la France d'aujourd'hui, nécessaire à une bonne perception des échanges commerciaux et un approfondissement des connaissances de la langue française. L'objectif visé est une maîtrise réelle de l'écrit professionnel, mais aussi l'enrichissement de l'expression orale dans toutes les situations de communication avec des francophones.

Ces deux options, un programme adapté aux classes de français langue étrangère et un enseignement communicatif, ont été, de fait, par l'absence de méthodologie adéquate, écartées des cours de français de spécialité, automobile et électronique.

Le français sur objectifs de spécialité : Automobile

Le manuel *Mécanique du solide, applications industrielles* (P. Agati, Y. Bremont & G. Delville, 1986, Paris, Nathan) a été conçu pour suppléer à l'absence de matériel pour les « sections de Techniciens Supérieurs, Instituts Universitaires de Technologie, classes préparatoires des Lycées Techniques, etc., sans oublier les actions en formation continue et les cours de promotion sociale. Chaque chapitre est bâti sur le même plan général : étude théorique et expérimentale, à savoir, problème résolu, conseils pour la résolution, exercices avec réponses, exercices sans réponses » (*op. cit.* : I).

Ouvrage de vulgarisation, le livre *Vivre l'automobile* (1989, Nathan Communication) a été publié au moment de la sortie de la *Renault 19 Chamade*, et sert d'illustrations aux fonctions techniques étudiées.

L'ouvrage *Guide du technicien en productique* (A. Chevalier & J. Bohan, 1988, Paris, Nathan) est destiné à tous ceux qui ont à connaître et à utiliser les moyens et les méthodes de travail en productique, qu'ils soient en cours de formation ou déjà engagés dans la vie professionnelle : « Notre souci permanent a été de donner à l'utilisateur l'essentiel des éléments nécessaires à une autonomie suffisante pour l'établissement de projets corrects et à leur mise en œuvre en atelier » (*op. cit.* : II).

L'ouvrage *Construction industrielle* (H. Longeot, L. Jourdan, R. Astier, R. Coste, P. Perrone & G. Rey, 1982, Paris, Nathan) se situe dans le cadre d'une "pédagogie active" par laquelle l'apprenant devient de plus en plus autonome, recherchant lui-même les

informations et les connaissances dont il a besoin pour résoudre les problèmes qui se posent et mener à bien les réalisations qui lui sont demandées. Il sera donc utilisé avec profit par tous les élèves de lycée, de BTS ou DUT, de licence ou de maîtrise, de centre de formation de professeurs ou d'écoles d'ingénieurs, mais aussi par des stagiaires en formation continue, des élèves de la promotion sociale ou de l'enseignement à distance.

Dans son avant-propos (1991 : 4, Paris, Nathan), Maillard précise que son cours de *Technologie de l'automobile* est essentiellement destiné aux apprentis et aux jeunes ouvriers qui désirent devenir des ouvriers qualifiés de la réparation automobile. Il doit servir de complément indispensable à la formation pratique en garage et dans les centres de formation d'apprentis spécialisés en mécanique automobile. L'ouvrier réparateur en automobile ne doit pas se contenter de réaliser un travail de montage, de réglage ou de remplacement de pièces d'après une notice de constructeur même très bien faite. Cet ouvrier doit chercher à comprendre "pourquoi et comment" il doit réaliser le travail demandé.

Le français sur objectifs de spécialité (Automobile) pour les sections Interprétariat/Traduction (troisième année)

Les mêmes bases de cours ont été utilisées ; le cours a été simplifié pour présenter les concepts clés de l'automobile sans entrer dans des détails trop techniques et sans présenter les différentes variantes d'un même concept technique.

Le français sur objectifs de spécialité (Électronique) pour les sections Interprétariat/Traduction (troisième année)

Le choix du professeur d'Électronique a été d'élargir son champ pour les sections Interprétariat/Traduction et de faire un cours de technologie générale, abordant ainsi des thèmes aussi variés que les moyens de communication, la robotique, l'environnement, etc. L'instauration de débats et d'exposés comme principe directeur du cours a permis de concilier l'enseignement technique et une méthode communicative adaptée à des classes de français langue étrangère.

Le principal manuel utilisé a été le *Nouveau Sans Frontières, perfectionnement* (Vassal, 1994, CLE international).

Le *Nouveau Sans Frontières Perfectionnement* s'adresse à des étudiants avancés en langue française qui ont terminé l'étude du *Nouveau Sans Frontières 3* ou capitalisé au moins 350 heures d'apprentissage du français, et souhaitent privilégier l'étude des

aspects socio-économiques de la France contemporaine dans le contexte de l'Europe communautaire.

Annexe C : Transcriptions du corpus

Les extraits commentés dans le texte principal ont fait l'objet d'une transcription fine et adaptée à nos objectifs d'analyse. Il nous a semblé cependant utile de proposer au lecteur l'ensemble des transcriptions ("brutes" et non finalisées) : cette lecture complémentaire peut permettre, à notre sens, de situer les échantillons analysés dans leur dynamique de communication.

Corpus recueilli à l'Université Polytechnique Automobile de Wuhan (Chine)

Section Automobile, 1^e année

1. A1²⁹⁴ : mm + mes / mes / je + mm + notre voiture du futur la couleur sera verte rouge ou blanche + on pourra passer sur la mer ou passer partout sur sur le terre ou ou fond de la mer où il sera pati / pratique il pourra descendre l'escalier entrer la porte de l'appartement il y aura la cuisine pendant pendant longtemps je pourra voyager loin et loin avec il + quand je serai en terre il fera cultiver la fleur et je / tous petits légumes sur le / sur la toit de la voiture et il sera joli
2. P1 : est-ce que vous pouvez écrire le nom de cette voiture au tableau ?
3. A1 : le + mon / mon voiture s'appelle S.P.P. A2 écrit S.P.P.
4. P1 : et qu'est-ce que ça veut dire S.P.P. ?
5. A2 : euh + le + mes noms est / sont S.P.P.

6. A4²⁹⁵ : une voiture du futur + euh + elle s'appelle surpassant + c'est une voiture de ++ plastique + euh + non + c'est une voiture + euh + de verre et de plastique **and** cette / cette voiture est très mo / moderne elle peut marcher comment / comme la voiture aujourd'hui le bateau et l'avion **and** quand on peut passer une ri / rivière elle devient une bateau quand on veut monter le ciel elle devient un oi / un oiseau elle a aussi beaucoup de jolies couleurs + elle ne boire que de l'eau elle a beaucoup de qualités + euh + mais elle n'est pas chère on peut la vendre du futur + c'est tout

²⁹⁴ 1^e groupe: A1, A2, A3, trois garçons.

²⁹⁵ 2^e groupe A4, A5, A6, trois garçons.

7. A7²⁹⁶ : c'est la voiture du futur + elle s'appelle CADIE + elle est tout rouge elle mesure 7 mètres sur 7 mètres elle est une grande taille + son toit peut être ouvert ou fermé + 5 personnes peuvent être assises dans la voiture il y a un + mm + ordinateur + un téléphone sans ligne une radio moderne un petit bar et + mm + et une table + mm + de cuisine + elle roule sans bruit sans l'aide de pétrolonor²⁹⁷ + elle travaille + mm + par le soleil et l'eau elle peut rouler + mm + 240 kilomètres l'heure elle est bon marché elle coûte 30 + mm + mille francs + c'est très joli + c'est tout
8. A10 ²⁹⁸: la voiture du futur + elle s'appelle Lucy²⁹⁹ rires + elle est petite + elle est à la mode elle a des places pour une famille + ce n'est pas cher + elle est rouge elle mesure 3 mètres sur 2 mètres + elle est bonne pour voyager + dans la voiture il y a un téléphone un petit télévision et un ordinateur sans bruit sans conducteur elle peut passer 200 kilomètres par une / par une heure + c'est tout
9. A12³⁰⁰ : notre voiture du fu / du futur s'appelle mirage sa couleur sera bleue comme le ciel elle sera faite pour 4 personnes elle aura une télé un CD et un bar + quand vous marcherez + vous pourrez boire un peu de vin quand + sans de conducteur elle pourra se marcher + ses fenêtres seront grandes sur le toit de la voiture il y aura une grande fenêtre elle sera gri / agréable et pratique elle roule à 30 / elle roule à 300 kilomètres par heure + quand elle marchera il y aura pas bruite / bruit + c'est tout
10. A15 ³⁰¹: la voiture du futur + elle s'appelle vague elle est bleue et jaune elle est comme un bateau et elle peut marcher dans le ciel sur la rue et dans la mer *sourire de A16* elle a / elle a trois roues elle a une place pour 5 personnes dans la voiture il y a une télé / télévision une télé / téléphone une radio etc. elle peut rouler / elle peut rouler 300 kilomètres l'heure dans la voiture on sentit très confortable on peut se coucher et se reposer elle a besoin d'un d'un peu d'essence c'est très joli et tous l'aiment bien

²⁹⁶ 3^e groupe :A7, une fille et A8, A9, deux garçons.

²⁹⁷ cf *Nouvelles Frontières 1*

²⁹⁸ , 4^e groupe : A10, A11, deux garçons.

²⁹⁹ Lucy est le nom de leur professeur chinoise de Français Langue Etrangère

³⁰⁰ 5^e groupe : A12, une fille et A13, A14, deux garçons.

³⁰¹ 6^e groupe : A15, une fille et A16, A17, deux garçons.

Section Automobile, 2^e année

1³⁰². A1 : c'est une voiture familière + elle s'appelle cavalerie + elle est confortable et super + elle est très bonne + sa cabine de pilotage est spacieuse et claire + elle a 5 portes et 4 sièges + elle a beaucoup d'équipements excellents + par exemple + elle a un téléphone automatique + hi-fi + climatisation et un petit téléviseur + sa vitesse maximale est de 200 kilomètres à l'heure + sa puissance est de 8 chevaux + sa consommation n'est pas élevée + elle a un moteur d'électricité + donc elle ne produit aucune pollution + elle a beaucoup de formes et couleurs + vous pouvez trouver ce que vous aimez + son prix n'est pas haut + c'est une voiture économique populaire !

2. A4 ³⁰³: bonjour à tous + maintenant permettez moi de vous présenter notre voiture du futur + notre voiture du futur est comme ça + on l'appelle Empereur + elle sera la représentation du moyen de transport moderne + d'abord + elle est très agréable + confortable + elle sera automatique avec des ordinaires/

3. AX : ordinateurs +

4. A4 : elle peut vous informer ce que vous devez faire avant que vous rencontrez un accident + elle peut changer le volume selon votre intention + elle aura beaucoup de qualités + par exemple + elle peut prévoir la météo par l'ordinateur + dans notre voiture + il y a un ordinateur spécial + c'est un ordinateur qui informe le conducteur sur l'état de la voiture + de la route + il y a un air bag qui est un coussin destiné à protéger les passagers avant d'un véhicule automobile + et puis elle n'est pas très chère + toutes les personnes qui travaillent bien peuvent en posséder une + elle a une façade magnifique + et une couleur confortable + elle sera très importante pour la vie des gens + j'espère que vous l'aimerez bien + merci

5.³⁰⁴ A5 : notre voiture s'appelle le Vent + elle a une vitesse très grande + c'est 500 kilomètres par heure et il n'y a pas de bruit + elle mesure 4,5 mètres de long, 1,5 mètres de large, 1,5 mètres de haute + elle possède 4 portières avec 4 vitres + dans la voiture + il y a 8 sièges qui bougent pour former un grand lit + elle est agile + elle fait ce qui le conducteur plaît + par exemple + faire demi-tour + avancer + reculer + et elle peut rouler dans le désert + monter sur la montagne + dedans + il y a des ordinateurs qui peuvent conduire + donner le signal d'alarme + chanter + et faire des jeux avec les passagers + il y a aussi un réfrigérateur qui utilise la quantité de chaleur du moteur + et sur le toit de la voiture + il y a une réserve du soleil pour démarrer la voiture quand il n'y a pas d'essence + sa couleur peut changer sur le temps + par exemple + quand il fait beau + elle est bleue + quand il pleut + elle est blanc

6. A8³⁰⁵ : nous l'appelons Patriote + sa couleur est vert clair + elle mesure 7 mètres de long + 3 mètres de large avec 5 portières + elle peut apporter 5 passagers + à l'intérieur + elle sont dorées de cuir + elle a un hi-fi + un téléphone de voiture + une télévision et un climatiseur + elle est conduit par un ordinateur () + il a beaucoup d'informations pour marcher partout et conduit tout le voiture + on peut communiquer avec tout le monde par Internet + elle n'a pas de volant + mais elle a encore des air bag + elle peut arriver à chaque lieu ce que vous voulez + elle peut rouler 300 kilomètres heure sans danger + l'ordinateur peut éviter chaque danger + elle ne consomme pas d'essence + elle peut utiliser les lumières ou batterie + elle ne produit pas de la

³⁰² 1^e groupe : A1, A2, A3, trois garçons.

³⁰³ 2^e groupe : A4 et A5, deux garçons.

³⁰⁴ 3^e groupe : A5, une fille et A6, A7, deux garçons.

³⁰⁵ 4^e groupe : A8, une fille et A9, A10, deux garçons.

pollution + elle a 800 chevaux + on se sent confortablement dans la voiture + il n'y a pas bruit de moteur

7. A11³⁰⁶ : la voiture du futur est très pratique et magnifique + elle s'appelle siècle + elle mesure 5 mètres de long environ + c'est-à-dire qu'elle a assez de place pour mettre beaucoup de choses et les passants ont assez de espace pour reposer + cette voiture possède le plus moderne moteur + mais elle très léger donc elle peut accélérer très vite + elle peut rouler à 340 kilomètres à l'heure + dans la voiture + il y a un ordinateur qui conduire tout + le chauffeur peut conduire sa voiture sans volant + et pour l'ordinateur de bord + le chauffeur peut comprend la information autour + si elle roule très vite + elle est sécurité + elle a trois air bag + dans elle + il y a climatisation + hi-fi + télévision + le pare-brise et la vitre peuvent changer le couleur + donc elle a assez de l'éclairage tout le temps + c'est trop confortable pour passants + enfin c'est une voiture ce que tu rêves

8. A14³⁰⁷ : la voiture du futur s'appelle Aigle + elle est beaucoup plus différente que celle d'aujourd'hui + on peut la conduire pour une façon très étrange + cela c'est la voix + la voiture du futur peut rouler dans le ciel + sur la terre + au fond de l'eau + elle a deux moteurs différents + deux ailes qui peuvent cacher + elle peut rouler sans le conducteur + il n'y a pas de volant + elle peut marcher selon l'ordre du conducteur + elle tout équipée l'ordinateur + la condition très agréable comme chez vous + ni chaud + ni froid + ni fatigué + etc. + la forme de la voiture du futur peut changer quand la situation change comme le caméléon + surtout son volume et sa surface peuvent changer quand il n'y a plus de passants + nous sommes les étudiants automobiles + nous nous efforcerons de réaliser ce rêve

³⁰⁶ 5^e groupe : A11, A12, A13, trois garçons.

³⁰⁷ 6^e groupe : A14, A15, A16 : trois garçons.

Section Automobile, 3^e année

1. A1³⁰⁸ *lit son papier de préparation; A2 et A3 dessinent la voiture, dos tourné au reste de la classe* : Elle a la forme un peu ronde + elle a le modèle + la forme ronde + ronde ++ elle n'a pas de roue + elle n'a pas de roue ++ euh + les qualités de cette forme + euh+ qui peut attirer l'énergie + euh + soleil
2. P2 : l'énergie solaire
3. A1 : +euh + elle a deux antennes + antennes + oui *en ouvrant les mains* il y a quatre places ++ euh + et quatre portières quatre vitesses *A1 passe le papier de préparation à A2*
4. A2 : elle peut changer la forme automobile parce qu'il y a un ordinateur *A2 montre le dessin*
5. P2 : quelle forme elle peut changer ?
6. A2 : ++ mmh euh ++ parce que dans l'embouteillage il est très occupé donc il peut changer très très long et très / très étroit
7. A1 : parce que dans les quatre + euh + équipements il faut changer la forme extérieure
8. A3 : + euh + dans la voiture + euh euh + il y a quatre places + euh euh + sur + euh euh + sur la plaque de bord + euh + il y a une petite télévision *montre le dessin et le complète; A1 et A2 consultent le papier de préparation* il y a deux petites télévisions il y aura deux fontaines il y a le climat très chaud + euh + il ne travaille pas
9. A2 *lit le papier de préparation* : le ++ pas + l'ordinateur + travaille automatiquement ++euh + il y a un système pour offrir + pour offrir l'énergie provisoire + euh + pour / + parce que quand il pleut
10. P2 : il pleut
11. A1 : il pleut / il faut besoin d'énergie. Par exemple il faut offrir matériau / batterie + beaucoup de matériau / batterie
12. P2 : mais tout à l'heure vous avez dit : "elle n'a pas de roue". Elle marche comment alors ?
13. A1 *avec un mouvement circulaire des mains* : elle marche par des gaz
14. P2 : par des gaz + le gaz, il sort où le gaz ? *A2 tape sur l'épaule de A1 et se retournent vers le tableau pour expliquer à l'aide du dessin*
15. A2 : par l'air dans une pompe *A2 écrit "pomp" au tableau*
16. P2 : et la pompe elle marche comment ? + e + *A3 rectifie l'orthographe de "pomp"*
17. A1 : elle marche sur / avec + avec + avec les gaz
18. A2 : par un jet *A2 écrit "par un jet" au tableau*
19. Ax : la voiture se + / marchera en ce temps
20. A1 : en ce temps ? *murmures*
21. P2 : elle va haut ou elle reste tout près du sol ?
22. A1 : je vais présenter *rires* elle peut marcher dans l'espace *gestes main en l'air* elle peut marcher dans le / + la mer *gestes mains ouvertes* et aussi *gestes mains à plat* elle peut marcher dans le terre
23. P2 : mais alors dans l'espace \
24. A1 : / dans l'espace comme comme +++
25. Ax : / comme + un avion ?
26. A1 et A3 : comme un avion *rires*
27. P2 : l'espace
28. A1 : son vitesse actuelle a 4000 kilomètres
29. A2 : 4000 kilomètres
30. P2 : par terre aussi ? au sol aussi ?
31. A1 : elle peut ++
32. A2 : / si vous voulez

³⁰⁸ 1^e groupe : A1, A2, A3, trois garçons.

33. P2 : vous savez que 4000 kilomètres / heure ça veut dire 1 kilomètre presque + euh + 4000 kilomètres / heure ça fait plus que 1 kilomètre à la seconde
34. A1 : oui c'est très vite A1 et A2 *hochent la tête; rires*
35. P2 : vous vous rendez compte que par terre faire 1 kilomètre en une seconde A3 *écrit au tableau "1000 km / h"*
36. A1 : dans l'espace ce n'est pas très dangereux
37. P2 : oui mais sur terre c'est très dangereux
38. A1 : oui oui oui mais ++
39. P2 : {j'ai une question
40. A1 : { / mais il y a une boîte de vitesse A2 et A3 *lui tapent sur le bras pour le faire taire*
41. P2 : alors + comment est-ce qu'on freine ? A1, A2 et A3 *se retournent vers le dessin*
42. A2 : quand on veut freiner il y a un jet derrière aussi
43. P2 : un jet derrière ? ah non ! pour freiner il faut un jet avant
44. A2 : arrière arrière là là là arrière
45. A1 : parce que il y a l'ordinateur si vous voulez vous pouvez changer la vitesse
46. P2 : est-ce que quelqu'un a une question ?
47. P2 : alors combien ça va coûter ?
48. A1 : je ++ il est gratuit + parce que dans l'avenir la société +++
49. P2 : donc on va donner une voiture à tout le monde ?
50. A1 : oui parce qu'il y a trop de + voitures
51. P2 : et quand ?
52. A2 : mais il est très moderne + dans aujourd'hui nous ne le voyons pas
53. P2 : plus tard
54. A1 et A2 : oui
55. P2 : vous avez autre chose à dire ?
56. A3 : non
57. P2 : est-ce que vous êtes contents de votre voiture ?
58. AX : nous sommes sûrs de sa sécurité ?
59. P2 : oui la sécurité + si je suis dans l'air et que la pompe s'arrête qu'est-ce qui se passe ?
60. A1 : je pense que parce qu'il contrôle par l'ordinateur il peut contrôler automatique *rires*
61. P2 : si l'ordinateur s'arrête ?
62. A1 : s'il y a la situation dangereux il peut changer la vitesse
63. P2 : d'accord + est-ce qu'il y a des questions ? pas de question ?
64. A1 : et + euh + et + mmh + il y a autre chose à dire parce que si vous voulez une voiture comme ça + vous pouvez la chercher ++ vous pouvez s'efforcer de venir la chercher
65. P2 : si cette voiture existait, tu l'achèterais ?
66. A1 : quoi ?
67. P2 : si cette voiture existe, aujourd'hui, est-ce que tu vas l'acheter ?
68. A1 : oui, bien sûr *rires* ; A2 *montre A1 du doigt; A1 ne comprend pas*
69. A1 : oui, parce qu'elle va dans la terre
70. AX : ah bon + elle va dans la terre ?
71. A1 : oui oui
72. ³⁰⁹A4 : et ici nous allons vous présenter une grande voiture + cette voiture est en ligne continuée + il aura / elle aura deux ailes + + ano + amo + amovibles + euh + / *murmures* ; A5 *pousse A4 du coude* ; *petits rires gênés* ; A4 *prend un feutre*
73. P2 : amovible + ça veut dire on peut les enlever et les remettre *murmures* ; A4 dessine la voiture, écrit "aile" et "amovible" et la traduction en chinois ; A5 et A6 la regardent ; A5 regarde le papier de préparation
74. A4 : et si quand quand on utilise cette voiture + si la route est bloquée ou on a des affaires très importantes mais + euh + le temps n'est pas suffisant on peut + euh + poser + euh + les deux ailes et on peut voler dans l'air *petit geste latéral de la main* + mmh + et correspondant

³⁰⁹ 2^e groupe : A4, A5, A6, trois filles.

- correspondant a une forme comme un avion et ++ cette voiture aura les quatre roues + euh non + les quatre roues et ces quatre roues peut se lever quand on veut voler dans l'air *même geste latéral de la main*
75. AX : se lever ?
76. A4 : se lever ? *A4 donne la traduction en chinois* et aussi correspondant a une forme d'un avion on doit prendre les matériaux les plus forts et les plus solides *A4 se tourne légèrement vers A6, murmures*
77. A6 : la couleur des vitres est / et la carrosserie peut changer selon la température + euh + il y a déjà cette techno / technologie + euh + par exemple la couleur de / d'une certaine montre peut changer de couleur *A6 se passe la main dans les cheveux; A4 se déplace vers la gauche; A6 se retrouve, de fait, au centre; A6 tape dans le dos de A5*
78. A5 : euh + à l'intérieur de notre voiture il y aura un petit écran contrôlé par un ordinateur; par ça, on peut observer bien la situation de la route + euh + pour choisir la route facile / facile d'aller la destination *A4 et A6 regardent le papier de préparation et se concertent*
79. AX : pour choisir +++ ?
80. A5 : pour choisir la route facile d'aller la destination
81. AX : facile *A4 repasse au centre du groupe*
82. P2 : pour choisir la route la plus facile ou la plus courte pour aller à une destination
83. A5 : la plus facile
84. A4 : la vitesse de notre voiture est le plus haut, elle peut atteindre 6 / 600 kilomètres **an hour** / ++ par heure
85. P2 : dans l'air ou par terre ?
86. A4 : dans l'air
87. P2 : et par terre ?
88. A4 : et par terre il / elle peut atteindre 200 kilomètres ++ par heure et donc pour cette voiture il coûte + euh + il coûte très cher + si vous voulez + euh + acheter une voiture il faut payer au moins un million yuans
89. P2 : et quand on va trouver cette voiture ?
90. A4 : euh *A4 consulte A6*
91. A4 : dans ++ *A4, A5 et A6 se concertent de nouveau*
92. A4 : + euh + dans cent ans
93. P2 : alors comment fonctionne la voiture + avec quelle énergie ?
94. A4 : avec essence / essence
95. P2 : avec de l'essence
96. A4 : oui
97. P2 : et quand elle est dans l'air + comment elle avance ?
98. A4 : comme un avion
99. P2 : alors quelle est la différence entre cette voiture et un avion ?
100. A4 : la différence c'est l'avion ne peut pas rouler dans la route comme une voiture *geste latéral de la main*
101. P2 : d'accord + est-ce qu'il y a des questions ?
102. AX : votre voiture peut changer son rou /+ son vou /+ comment on change ?
103. AX : votre voiture peut changer son rouleur
104. P2 : son rouleur +++ ?
105. AX : sa couleur
106. P2 : ah oui + vous avez dit que la voiture peut changer de couleur
107. AX : comment est-ce qu'on la change ?
108. P2 : comment est-ce qu'on va changer sa couleur ?
109. A4 : selon la température
110. P2 : donc la voiture change de couleur avec la température ?
111. A5 puis A4 : oui
112. P2 : d'accord + ça marche comment ?
113. A4 : il y a de nouvelles peintures
114. P2 : de nouvelles peintures + c'est une bonne idée + d'accord + autre question ?

115. AX : si toutes les voitures étudient avec une () comme la voiture que vous présentez + j'ai une question + c'est une usine d'avions ou c'est l'usine de voitures qui fabrique cette voiture ?
116. A4 : c'est l'usine de voitures peut-être il y a une entreprise qui se compose d'une entreprise de voitures et d'une entreprise d'avions
117. AX : et l'usine d'avions fabrique quoi ?
118. A4 : quoi ?
119. AX : et l'usine d'avions fabrique quoi ? parce que votre voiture comme un avion
120. P2 : non + parce que l'avion ne peut pas rouler sur les routes
121. AX : ah oui + d'accord + merci
122. P2 : d'accord ? merci
123. AX : merci
124. P2 : à vous
125. ³¹⁰A7 : malgré que je ne sois pas ingénieur, je vais vous montrer une voiture
126. P2 : on ne dit pas malgré que + on dit bien que
127. A7 : bien que
128. P2 : malgré que n'existe pas + d'accord ? Malgré le fait que ou bien que tu n'es pas ingénieur + tu vas nous parler de cette voiture
129. A7 : la voiture dans 50 ans sera plus belle et plus économe
130. P2 : économe
131. A7 : économe + la matière de carrosserie sera en plastique assez dur
132. AX : en plastique
133. A7 : oui en plastique car le plastique est moins lourd que les tôles / les tôles *les mains jointes se déplacent verticalement*
134. AX : mais le plastique est moins solide
135. A7 : plastique
136. AX : oui moins solide + est moins solide
A9 prend le feutre
137. A7 : moins solide ? non + pas vraiment + on a trouvé / on a trouvé des plastiques assez durs comme la tôle + on verra on prévoit que la plas / les plastiques pourra remplacer les tôles pour / pour les voitures + ça pourra arriver A9 écrit "*plastique*" au tableau; A7 ponctue son discours de l'*index*
138. AX : si la voiture est nouvelle +
139. A7 : comment ++ ?
140. AX : si la voiture est nouvelle
141. A7 : \ nouvelle
142. AX : comment nous rangerons le plastique ?
143. A7 : rangerons ?
144. P2 : réparer
145. A7 : comment nous réparons la voiture ?
A8 rejoint A9; ils discutent, A9 a un hochement de tête négatif; A8 revient à sa place en souriant
146. P2 : si la voiture a un accident + comment tu vas réparer la voiture ?
147. A7 : le plastique c'est ++ on peut le +++ quelle panne ?
148. P2 : je vais t'aider + sur les voitures qui existent aujourd'hui et qui ont des pièces en plastique + quand il y a un accident et que la pièce est cassée + on change toute la pièce
149. A7 : toute la pièce
150. AX : s'il y a beaucoup de plastique + quand il utilise + est-ce qu'il y a une question de pollue / de pollution ? s'il y a beaucoup de voitures fabriquées / fabriquées en plastique + il y a beaucoup de plastique dans ce monde / dans le monde +
151. A7 : je sais *lève l'index*
152. AX : si la voiture est plastique + est-ce qu'ils ont les fondements scientifiques ?

³¹⁰ 3^e groupe : A7, A8, A9, trois garçons.

153. A7 : sentiment ?
154. AX : fondements scientifiques
155. A7 : je ne comprends pas A8 rejoint A9; ils discutent
156. P2 : si + il existe ce qu'on appelle des matières composites qui sont des plastiques qui peuvent être aussi durs qu'une tôle + ça existe + mais en ce moment on cherche plutôt à avoir des plastiques mous et pas durs parce que quand il y a un choc et quand c'est mou ça fait pas beaucoup de mal et quand c'est dur + là ça fait mal
157. AX : est-ce que tu penses que le plastique dur peut être notre temps ? A8 retourne à sa place
158. P2 : aujourd'hui on n'a pas encore les bons plastiques mais dans dix ans on aura les bons plastiques + continuez ! elle ressemble à quoi votre voiture ?
159. A7 : ressemble quoi ?
160. P2 : elle ressemble à quoi ?
161. A7 : ressemble normal + normal +++ *gestes ouverts des mains* et maintenant + je vais vous présenter les bienfaits d'une carrosserie en plastique + on peut / on peut facilement améliorer sa vitesse parce que le plastique est moins / est plus moins mou que / plus moins mou que +++ *gestes ronds de la main*
162. P2 : léger
163. A7 : léger *souligne son discours de la main, dans l'air* que les autres + quand la voiture roule + elle peut rouler plus vite + d'accord ? vous avez compris ? *geste d'arrière en avant, poing fermé* et grâce au développement scientifique la couleur de la voiture sera variée contre les différentes lumières *montre le 2ème groupe*
164. P2 : il y a eu de l'espionnage industriel entre les deux là ? *rires*
165. A7 : l'essence ne sera plus utilisée dans la voiture + on utilisera d'autre énergie ou l'énergie solaire
166. AX : quoi ?
167. P2 : l'énergie solaire ++ et quand il pleut ?
168. A7 : quand il pleut on utilise / on peut préférer une batterie *rires* une petite batterie
169. AX : est-ce qu'une batterie ça suffit ++
170. A7 : batterie
171. AX : est-ce qu'une batterie peut suffire à ++
172. A7 : suffire ? bien sûr + quand le / l'énergie de la batterie est finie + on peut remplir
173. AX : comment ? A7 écrit "*batterie*" au tableau
174. P2 : baTTerie A7 rectifie "*batterie*" OK + et puis ? carrosserie en plastique + batterie ++
175. AX : et s'il y a un mois de ++ pluie ? qu'est-ce qu'il faut faire ++ avec cette voiture ?
176. A7 : un mois ?
177. AX : s'il pleut un mois
178. A7 : oh ++ s'il pleut un mois c'est possible + mais on peut changer la batterie peut-être qu'on re / remplit / remplit *geste d'arrière en avant* on se remplit ++ A8 rejoint A9 et discutent
179. P2 : non + il existe maintenant des voitures électriques qui ne marchent qu'avec des batteries et pour remplir les batteries + on utilise le courant + tout simplement
180. A7 : donc le moteur qui utilise l'essence n'existe pas dans la voiture
181. P2 : n'existera plus
182. A7 : n'existera plus dans la voiture
183. P2 : mais tu disais tout à l'heure que ta voiture pouvait aller très vite
184. A7 : oui
185. P2 : mais est-ce qu'une voiture qui fonctionne avec l'énergie solaire peut aller très vite ?
186. A7 : mmh + ça dépend le développement
187. P2 : ça dépend du moteur
188. A7 : ça dépend du moteur + oh +
189. P2 : d'accord + alors la voiture peut aller à combien + à quelle vitesse ?
190. A7 : quelle vitesse ? 400 kilomètres par heure
191. P2 : sur le sol ?

192. A7 : sur le sol
193. P2 : / 400 kilomètres par heure ça fait 100 mètres par seconde
194. A7 : 100 mètres par seconde
195. P2 : s'il y a un problème quand tu conduis + 100 mètres par seconde + tu n'as pas le temps de t'arrêter
196. A7 : en l'autoroute + en les routes normales
197. A8 : il y a le système de conduire A7 *se déplace sur la gauche, A9 est au centre*
198. A9 : cette voiture sera variée + selon notre souhait + nous pourrions changer son moteur + son hauteur et son empattement etc. + par exemple quand un homme qui mesure 230 centimètres conduit cette voiture + il peut augmenter la hauteur de cette voiture pour sentir plus confort A6 *dessine la voiture*
199. P2 : plus confortable
200. A9 : plus confortable + et on peut diminuer l'empattement de cette voiture
201. AX : on peut diminuer +++
202. A9 : on peut diminuer l'empattement de cette voiture
203. P2 : l'empattement c'est la distance entre les deux roues + empattement
204. A9 : pour vouloir se garer sur un endroit étroit + alors quand vous rencontrez une rivière pendant votre voyage et sur la rivière il n'y a pas de pont pas d'eau comment vous vous y prenez ? cette voiture après 50 ans sera amphibie + amphibie vous connaissez ?
205. P2 : elle peut aller sous l'eau +
206. A9 : ça veut dire que vous pouvez traverser cette rivière avec cette voiture + vous comprenez ? alors + j'invite Lucien à vous présenter l'intérieur de cette voiture + Lucien s'il vous plaît
207. P2 : Lucien dessine
208. A8 : GPS de tout le monde dans cette voiture
209. P2 : donc en haut c'est le satellite pour le GPS A8 *continue son dessin et écrit GPS*
210. A9 : il faut trois plantes
211. P2 : tout le monde sait ce que c'est le GPS ?
212. A9 : GPS + tout le monde A9 *traduit*
A8 *a un large geste rond et écrit "de toute de" corrige immédiatement "de tout le monde"*
213. P2 : alors ça sera GPS pour tout le monde
214. A8 : donc la voiture de nous saura son précise place ++ son précise] point + la voiture peut marcher normalement pour arriver le vue corrective quand il n'y a pas de conducteur + c'est très sécurité + par exemple il y a un accident ici *montre sur le dessin* et GPS et + et le conducteur peut savoir quand il y a un accident donc il peut changer / change / change son sens A8 *dessine au fur et à mesure qu'il explique*
215. P2 : d'accord + donc le GPS va avertir le conducteur qu'il faut prendre une autre route
216. A8 : dans la voiture + il y a deux systèmes de conduire : accélérateur **and** freinage + il peut marcher / marcher pas besoin +mm + de changer le levier de vitesse ++ le deuxième il est un système d'opération à la main donc ++ donc + la conducteur peut s'amuser en / en conduisement ++ bien sûr + dans la voiture il y a aussi du TV du radio-cassette CD du karaoké etc.
217. A7 : karaoké *rires*
218. A8 : est-ce que vous allez acheter cette voiture ?
219. P2 : moi ? elle va exister quand ?
220. A9 : après 50 ans
221. P2 : je serai bien vieux *rires*
222. A9 : c'est tout
223. P2 : d'accord + merci
224. AX : merci
225. A10 : à nous

226. ³¹¹A10 : au futur, comment la voiture que nous utiliserons ? la voiture qui est imaginée par le designer Nestor
227. P2 : imaginée par un designer ?
228. A10 : un designer Nestor Nestor + maintenant je vous présente + cette voiture est une voiture éventuellement un point quatre mètres
229. P2 : un virgule quatre
230. A10 : un virgule quatre et elle est longue elle a une forme comme la monocoque / coque
231. P2 : monocoque
232. A10 : monocoque + mais sa pavillon est amovible + quand la pavillon est fermée + la voiture est comme un animal + mmm + comme un mo / mo / mo / souris
233. P2 : comme une souris
234. A10 : quand il est ouvert + la voiture est comme une + un fleur ++ il y a quatre sièges dans la voiture + bien sur + Nestor designe la intérieur
235. P2 : dessine
236. A10 : dessine la intérieur + comme vous voulez
237. P2 : et est-ce que tu peux nous dessiner très rapidement la voiture ?
238. A10 : quoi ?
239. P2 : est-ce que tu peux nous dessiner très rapidement la voiture ?
240. A10 : mais c'est le designer Nestor qui imagine *A10 montre le tableau vierge*
241. P2 : est-ce que le designer Nestor peut nous dessiner la voiture ? *A11 vient dessiner*
242. AX : est-ce qu'une fleur peut vivre dans la voiture ?
243. A10 : pas vivre + comme une voiture + comme *A10 forme une coupe avec ses mains*
244. P2 : alors + cette voiture + elle roule ?
245. A10 : oui
246. P2 : est-ce qu'elle vole ?
247. A10 : est-ce qu'elle vole ? mmh ++ après *A10 montre ses notes* il y a climatiseur + climatiseur + télévision et téléphone et équipement de la musique *rapproche ses notes et les lit; puis les repose* il y a assez de place pour travailler parce que + au futur je pense qu'il y a beaucoup de personnes qui a pas de place pour habiter
248. P2 : donc il y a des personnes qui vont habiter dans la voiture
249. A10 : oui euh par ailleurs sa équipement est automatique + il y a un système qui peut protéger la risque
250. P2 : diminuer les risques
251. A10 : diminuer ++ mais le principal est le + utiliser d'eau + utiliser d'eau comme énergie
252. P2 : de l'eau ?
253. A10 : de l'eau
254. P2 : et qu'est-ce qu'il utilise dans l'eau comme énergie ?
255. A10 : quoi ?
256. P2 : comment est-ce que ça va marcher ? dans l'eau + l'eau c'est H₂O + il va utiliser quoi + dans l'eau ?
257. A10 : euh + la voiture utilise + utilise de l'eau comme la énergie + c'est tout
258. P2 : d'accord ³¹²*A12 commence à dessiner ; A13 le regarde faire*
259. P2 : c'est quoi + c'est un tank ?
260. A12 : voilà la forme de notre voiture + c'est comme une goutte *A12 écrit "goutte d'eau" et la traduction en chinois*
261. P2 : une goutte ++ une goutte d'eau
262. A12 : ça peut diminuer la force de l'air + il peut roule très vite on peut utiliser le moteur d'un jet parce qu'il offre la force quand au-dessus de la voiture il y a des tubes / tupes / tubes *A12 montre le dessin et écrit "tube" au tableau*
263. P2 : des tubes

³¹¹ 4^e groupe : A10 et A11, deux garçons.

³¹² 5^e groupe : A12 et A13, deux garçons.

264. A12 : l'air qui se jette de la voiture + la forme de notre voiture ressemble à une goutte + pas d'antenne + pas de rétroviseur + c'est la forme
265. A13 : à l'extérieur de notre voiture parce que la forme est très très finissante donc il faut diminuer la force de l'air
266. P2 : la force de l'air
267. A13 *regarde le dessin puis ses notes* ; A12 *écrit la traduction de "tube"* A12 : tube
268. P2 : mais si elle n'a pas de rétroviseur et de choses comme ça + comment on peut savoir ++
269. A12 : bien sûr il y a des équipements très modernes + il peut voir les choses dehors de la voiture
270. P2 : tu disais qu'elle avait un moteur de jet + mais alors la voiture qui est derrière + si elle roule trop près + alors + elle va brûler ?
271. A12 : pardon ?
272. P2 : la voiture qui est juste derrière + qui roule derrière + elle va brûler !
273. A13 : à notre avis + il n'y a pas de chauffeur !
274. P2 : ah + il n'y a pas de chauffeur
275. A13 : oui oui oui
276. P2 : et quand tu es dans une voiture + si ta voiture brûle ++
277. A13 : cette voiture est seulement pour s'amuser + pour + partir bien sûr
278. P2 : c'est seulement pour s'amuser + je ne comprends pas
279. A13 : pas pour travail + mais + parce que le conducteur pour devoir très prudental conduire la voiture il pas d'accident peut-être il développe + la carrosserie de cette voiture est très confortable + la chang / + la couleur de cette voiture est aussi changée selon votre sentiment A13 *regarde le dessin* ; A12 *reprend la parole* ; A12 et A13 *regardent le dessin*
280. A12 : si vous êtes en colère + la couleur peut être en noire + si les autres chauffeurs / voit votre voiture + il sait que vous êtes en colère + il faut éviter cette voiture
281. P2 : bonne idée
282. A12 : *consulte ses notes* l'intérieur de notre voiture est très confortable + il est équipé de choses modernes + quand vous êtes dans la voiture + vous sentez vous êtes comme vous êtes chez vous + conduire notre voiture est très simple + vous devez dire "bonjour ma voiture" + je vous / je veux aller quand vous voulez / où vous voulez + quand / quand + euh + quand la voiture / voiture roule automatique quand il arrive il lui dit / il vous dit "mon maître + nous avons arrivé"
283. P2 : nous sommes arrivés
284. A12 : nous sommes arrivés A12 *regarde ses notes* ; *coup d'oeil à A13 qui reprend les notes et la parole*
285. A13 : voici les qualités de notre voiture + la vitesse de notre voiture est au moins 800 kilomètres à l'heure + peut être à votre avis c'est très très vite \
286. AX : { \ trop vite
287. A13 : { mais parce qu'il utilise des ++ jets
288. P2 : dites-vous pour avoir une idée que rouler à 200 kilomètres à l'heure + c'est déjà beaucoup beaucoup beaucoup
289. A13 : maintenant peut être elle roule à 200 kilomètres à l'heure + c'est le plus + mais parce que à / à votre avis peut être après il peut \
290. P2 : \ moi je peux vous dire + j'ai déjà roulé à 200 kilomètres à l'heure + vous vous tenez + hein + parce que ça va très très vite
291. A13 : c'est peut être pareil + c'est peut être / être pareil à l'avion + parce qu'il utilise des jets
292. AX : mais s'il va très vite + comment nous chang[e] la direction ?
293. A13 : comment il freine ?
294. AX : comment nous chang[e] la direction ?
295. A12 : il change automatique *rires*
296. P2 : mais comment on change la direction ? il n'y a pas de roue + comment est-ce que la voiture va tourner ?

297. A12 : c'est le problème *rires*
298. P2 : c'est le gros problème + parce que là vous avez inventé une voiture qui va toujours tout droit
299. A13 : l'énergie de notre voiture + c'est toutes les choses comprises + déchets + déchets + c'est la chose que vous n'avez pas pe / ++ A12 écrit "*déchets*" et la traduction en chinois
300. P2 : c'est la chose que vous jetez + que vous n'utilisez pas + donc tu utilises tous les déchets
301. A13 : oui + toutes les choses qu'on prend ++ la prix est à notre avis / à votre avis combien ça coûte ?
302. P2 : ah c'est à toi de nous le dire + combien ça coûte ?
303. A13 : à notre avis + peut être + 10 millions de francs ++ 10 millions de francs
304. P2 : 10 millions de francs
305. A13 : oui + peut être 10 après + votre salaire par mois est ++ arrivé
306. P2 : oui on peut rêver
307. AX : je achète un avion
308. P2 : oui + quand on fabrique une voiture + c'est pour la vendre + je ne sais pas si vous allez en vendre beaucoup
309. A13 : si vous êtes bien payé + je pense que ce n'est pas cher
310. P2 : il faut déjà être très très bien payé pour trouver ça pas cher
311. A13 : parce que ce n'est pas suffisant que votre salaire par mois + donc c'est facile pour acheter une voiture
312. P2 : je ne connais pas beaucoup de Français qui ont 10 millions par mois +
313. AX : c'est pour le président
314. P2 : je crois que même le président ne gagne pas 10 millions par mois
315. A13 : peut être que c'est seulement un prix superréaliste
316. P2 : surréaliste + on dit + d'accord ?
317. ³¹³A14 : le type de voiture pour la famille + du futur + il doit être petite forme + adresse + mais dans un matériau + il doit avoir assez de place pour le ménage puisse y rester + ressembler un UFO +++
318. P2 : à un quoi ? A14 écrit "*UFO*" au tableau
319. P2 : en français on dit un O.V.N.I.
320. AX : qu'est-ce que ça veut dire ?
321. P2 : Objet Volant Non Identifié P2 va écrire "*O.V.N.I.*" au tableau j'ai une question + vous dites ça ressemble à un OVNI + mais vous avez déjà vu un OVNI ? *rires* ; A14 passe les notes à A15 et dessine la voiture
322. A14 : il doit être rouge ou blanc c'est plus confortable pour les gens
323. A15 : il y aura climatiseur + l'intérieur de la voiture du futur sera très confortable + il y aura une petite télévision + un petit ordinateur et un téléphone pour chaque passager + si le conducteur est fatigué + on () la voiture pour le conducteur + et la voiture du futur aura une vitesse élevée + elle n'utilisera pas l'essence + elle utilisera l'électricité A15 donne un coup de coude à A16
324. A16 : cette voiture a nouvelle forme et autre couleur UFO + le prix de vente est 11 000 francs normal et 20 000 francs de () + la famille peut acheter ce prix
325. P2 : donc c'est une voiture pour la famille + pour un ménage + et quand on va trouver cette voiture ? A14 perfectionne le dessin dans combien de temps on va la trouver ?
326. A15 : dans 10 ans
327. P2 : 10 ans seulement ? ah bien + et vous dites elle marche à l'électricité + elle vient d'où l'électricité ? elle vient de batterie ?
328. A15 : je n'imagine pas ce que c'est

³¹³ 6^e groupe : A14, A15, A16, trois garçons.

329. P2 : est-ce qu'elle a des roues ou est-ce que c'est en l'air ? est-ce que ça roule ou est-ce que ça vole ?
330. A15 : il y a des roues
331. P2 : ça roule + d'accord + et pourquoi une forme ronde ? *A15 s'adresse en chinois à ses camarades*
332. P2 : en français *A15 donne un coup de coude à A14*
333. P2 : parce que ça prend beaucoup de place
- A14 : c'est confortable + il y a plus de place + mais pour ça il faut de très grandes routes + il faut refaire toutes les routes

Section Commerce international, 4^e année

1. A1³¹⁴ : nous allons vous présenter une nouvelle voiture de futur *A1 lit ses notes* sa forme est longue + le pavillon est transparent + elle est utilisée l'énergie solaire + mais il n'occupe une partie de recharge + quand à le vitesse / la vitesse maximum est 300 kilomètres heure / par heure *rires*
2. P2 : c'est possible + c'est vrai que c'est pas très rapide pour nous
3. A1 : accélérer de 0 à 100 kilomètres heure a besoin de seulement 4 secondes + fenêtre + vitesse varie à 0 + 20 secondes
4. A2 : la sécurité est assurée + la voiture est flexible quand un choc est passé *A2 montre à A1 où il en est dans la lecture de ses notes ; coup d'oeil* + la voiture est conduite par satellite ! il y a un petit ordinateur pour analyser les informations + la voiture est aussi confortable + 4 personnes ont 6 places dans cette voiture *A2 appelle A3 de son prénom chinois ; A3 prend les notes*
5. A3 : la voiture est super mais le prix est pas + ça fait seulement 300 000 francs et il va apparaître dans trois ans + ça c'est notre voiture du futur + elle s'appelle loyal
6. P2: tu peux écrire loyal + enfin + le nom de la voiture ? est-ce que quelqu'un / est-ce que vous pouvez me dessiner la voiture ? quelle est la forme de cette voiture ?
rires ; A3 se tourne pour dessiner puis essaye de passer le feutre à A2 qui le refuse
7. P2 : non ? vous nous avez dit "elle fonctionne à l'énergie solaire" + et quand il pleut ? *A1 et A3 se concertent ; A2 rit et prend la parole ; A3 consulte ses notes*
8. A2 : il y a beaucoup de batterie / une de recharge
9. A3 : il y a des batteries de rechange
10. P2 : est-ce que quelqu'un a des questions ? pas de question
11. A5 ³¹⁵: nous présentons la voiture du futur + sa voiture est si neutre + son utilisation pour les ménages chinois dans 5 ans
12. A4 : notre voiture est le type de mini-corps + il a 3 portes le / la / la longueur est 3 mètres + la largeur est une mètre 50 + la hauteur est une mètre () notre produit est plus petit + c'est notre caractère + c'est facile à rouler dans la ville **busy** / pressé + toutes les roues tournent à une 100 + quand il veut quitter le parking + c'est facilement pour le conducteur *A4 se tourne vers A6 et lui jette un coup d'oeil*
13. A6 : cette voiture a un grand pare-brise + du capot jusqu'à l'avant de voiture + la vitre de la voiture peut changer / change la couleur suivant le changement de la soleil + ce qui reste dans / dans la voiture pour avoir la vision plus / immense + quand la voiture est dessinée pour le ménage + elle poser un système d'alarme pour sécurité
14. A5 : pas de décoration luxueux + mmh + il y a la télévision + l'air condition / condition *rires*
15. AX : l'air conditionné
16. A5 : l'équipement contre les chocs le ++ on peut voir le **football match** / le match de football de la fédération nationale + si on conduit la voiture avec fatigue + euh + elle marche pas + elle a trois sièges + 2 en avant pour les parents + le troisième pour les enfants + on doit savoir se coucher et elle ne coûte que 254 000 + enfin elle s'appelle mini-rat
17. P2 : elle s'appelle ?
18. A4 : mini-rat
19. P2 : ah bon ! mini-rat + petit rat *rires* alors +
20. AX : elle fonctionne avec quoi ?

³¹⁴ 1^e groupe : A1, A2, A3, trois garçons.

³¹⁵ 2^e groupe : A4, A5, A6, trois garçons.

21. A4 : notre voiture a deux richesses de **motor** : le **motor** dur travaille quand il roule dans l'autoroute + le **motor** a 4 pots d'échappement + dans une ville et l'image électronique intégrale + il roule à 200 kilomètres + lorsque le **motor** est le batterie accumulateur + sa mode convient à utilisation à ville peut éviter la circulation + il roule dans 50 kilomètres dans la ville ça suffit + nous avons équipé le pilote de satellite / satellite
22. P2 : satellite
23. A4 : satellite + c'est plus facile pour le conducteur à choisir route
concertation entre A4 et A5 notre produit est la plus de 50 000 francs
24. P : 50 000 francs ? ah + c'est pas cher + et on le trouvera quand ?
25. A4 : dans 5 ans
26. P2 : est-ce qu'on peut avoir une idée de son design ? est-ce que quelqu'un peut nous le dessiner ? j'aimerais bien voir la forme de la voiture du futur A4 *dessine* + alors + pendant qu'il dessine + pourquoi mini-rat ?
27. A6 : la forme de cette voiture est plus petite
28. P2 : alors + les autres + qu'est-ce que vous pensez du nom mini-rat ? est-ce que c'est un bon nom pour vendre ? oui ou non ? +++ alors moi je dis que + dans le nom + il y a une bonne et une mauvaise chose + mini c'est une bonne chose + tout le monde veut du mini aujourd'hui + mais rat ? habituellement + c'est un nom qu'on aime pas trop A7³¹⁶ écrit „ sirène “ au tableau
29. P2 : une sirène + c'est une femme
30. A8 : dans la mer
31. P2 : le haut + c'est une femme et le bas c'est un poisson
A7 commence à dessiner ; A9 vient lui donner des conseils ; A7 finit, A9 vient ajouter l'antenne
32. A8 : on commence + vous pouvez regarder et re-regarder + devant vous + c'est votre sirène + avec la caros / carrosserie + aérodynamique + avec l'intérieur confortable + se pilote par le satellite
33. A9 : attention ! pas d'essence + pas de diesel + seulement avec de l'eau + c'est vraiment une voiture propre + surtout un prix raisonnable avec la sécurité absolue
34. A7 : vous pouvez vanter à () dans la sirène comme un poisson
35. A8 : c'est tout + merci
36. P2 : est-ce qu'il y a des questions ? elle peut rouler à quelle vitesse + cette belle sirène ?
37. A9 : la plus grande vitesse est 500 kilomètres une heure
38. P2 : 500 kilomètres + elle fonctionne avec de l'eau ?
39. A9 : notre sirène a ()
40. P2 : une +++ ?
41. A9 *en mimant* une aile ++ oui + une aile + quand la vitesse plus de 300 kilomètres + le aile va s'ouvrir automatiquement
42. P : et s'envole ?
43. A9 : oui
44. P2 : ah ! Est-ce qu'elle peut aller sous l'eau ?
45. A8 : pas pour la / la / ba / balance
46. P2 : d'accord + quand est-ce qu'on va la trouver ? est-ce que c'est une voiture qui change beaucoup par rapport aux voitures d'aujourd'hui + c'est-à-dire + est-ce qu'on va la trouver dans 50 ans ou dans 5 ans ?
47. A9 : 10 ans
48. P2 : et le prix c'était combien ?
49. A7 : 2 francs A7 *consulte* A8 et A9
50. P2 : combien ? *rires*
51. A7 : 200 000 francs
52. P2 : 2 francs + j'achète tout de suite + 200 000 je vais réfléchir + est-ce qu'il y a d'autres questions ? pas de question + merci

³¹⁶ 3^e groupe : A8, une fille et A7, A9, deux garçons.

53. P2 : attends + mets le un peu plus au milieu + ton dessin + sinon on ne va pas le voir
54. A10³¹⁷ : mais + il y a aussi un dessin de voiture
55. P : d'accord + d'accord
56. A10 : air bag coussin gonflable A12 montre les notes à A11, lui indique un passage ; A11 semble rejeter le commentaire
57. P2 : air bag + on verra un texte sur l'air bag dans deux semaines
58. A11 montre et complète le dessin au fur et à mesure de sa présentation voici une voiture que je vais vous présenter + euh + elle forme est un peu comme une soucoupe + la puissance vient de deux façons + une c'est énergie solaire + pour ça on met deux capteurs pour absorber l'énergie de soleil et comme la voiture d'aujourd'hui + on peut prendre l'huile + bien sûr il peut +++ on peut conduire cette voiture comme avion + il y a une portière double + si on veut ouvrir la portière + c'est comme ça + si on veut conduire comme l'avion + la portière extérieure doit devenir une aile + c'est comme ça + euh + euh + on peut voler comme les avions + il y a une queue + il y a une queue ici + euh + qu'est-ce que +++ est-ce que vous savez pour quoi faire ? voilà + c'est une antenne + euh + elle a une vitesse maximale de 10 cent + mille kilomètres par heure + on peut conduire cette voiture de 0 kilomètre par heure à 100 kilomètres par heure et elle seulement A11 interroge A12 en chinois ; A10 donne la réponse en français trois secondes + c'est tout
59. A10 : alors + c'est moi qui va présenter l'intérieur de notre voiture + comme () il y a deux sortes de conduite + c'est-à-dire d'abord c'est / c'est / c'est + euh + euh + on peut conduire avec l'ordinateur ou on peut conduire automatiquement et aussi si l'on veut être un vrai chauffeur c'est-à-dire on peut conduire avec les mains + s'il se passe des urgences + c'est-à-dire on va être en danger + d'abord + c'est le air bag + le coussin gonflable + c'est-à-dire il y a l'air + c'est-à-dire s'il y a des heurts / heurts / euh + notre tête va être heurtée + il y a l'air bag + donc il n'y a pas de danger + c'est s'il y a des choses heurtent notre voiture comme ça + elle va être + donc on devra le volume de cette voiture ne peut pas être changé + il reste encore un même le volume + donc les jambes du chauffeur et les + des passagers + il ne peut être heurter + c'est ça + c'est une autre façon pour protéger les personnes / passagers + OK + voilà + c'est tou *murmures*
60. A12 : quand on va la trouver ? en (...) + je vais vous parler des prix de notre voiture + d'abord + c'est le prix elles sortent de la fabrique + il est encore à la demande différente + par exemple si vous êtes l'amour + vous pouvez acheter pour deux + si c'est une famille + vous pouvez en acheter plus grande comme une limousine pour 3 personnes à 5 personnes + euh + ils ont 2 coûts de public à luxe + le prix public + euh + est RMB +euh + 100 000 / à 200 000 + le prix luxe est RMB 50 / 500 000 à 800 000
61. P2 : et elle s'appelle comment ?
62. A10 : pour nous enfin quel est son nom ? nous avons besoin de votre aide + vous êtes bienvenus à nous téléphoner ou à nous écrire + nous avons besoin de votre aide + vous donnez le nom
63. P2 : Jacques + c'est le designer
64. A14³¹⁸ : une société a crée la série des cochonnets qui va s'implanter dans marché famille à l'année 2000 + la nouvelle voiture a été dessinée à l'année du cochon selon la tradition de chinois / tradition chinoise + et la voiture a son nom de cochon + vous pouvez voir ce que Jacques dessiner
65. A15 : notre voiture est contrôlée par un micro ord / ord / ordinateur donc elle est multifonctionnelle + il y a des / il y a des jeux électroniques + télécopieurs + visiophones + on a aussi un système anti-vol quand il y a des voleurs + contre les voleurs + si vous êtes fatigué de conduire + vous voulez dormir + vous pouvez utiliser le système con / conduite

³¹⁷ 4^e groupe : A10, une fille et A11, A12, deux garçons.

³¹⁸ 5^e groupe : A13 et A14, deux garçons, A15 et A16, deux filles.

automatique et le chaise / la chaise peut devenir lit pour faire plus confortable + c'est / c'est la fonction de la voiture

66. A13 *en montrant ces dessins au tableau* : comme on a vu + la voiture est comme un petit cochon + euh + on a vu une gamme de couleurs comme noire + blanche + le rouge + etc. + euh + le catégorie de la voiture est monocoque
67. A10 : voyez ! notre voiture n'a pas de roue + elle se conduit sur un coussin air + et l'énergie de soleil quand il fait beau et sinon c'est l'essence + voilà + c'est tout
68. P2 : il y a combien de places dans la voiture ?
69. A14 : la voiture doit passer le marché de gros + il a une prix favorable + son prix est + euh + 30 000 francs / 30 000
70. P2 : c'est une petite voiture + alors ?
71. A14 : ouais
72. P2 : c'est une voiture pour deux personnes ?
73. A14 : euh / oui
74. P2 : 3 personnes ?
75. A14 : 4 personnes + pour la famille + on va implanter le réseau de distribution en Asie + l'Europe + et l'Amérique et offrir tous les services de l'après-vente
76. P2 : et quand ?
77. A14 : dans 10 ans

Section Interprétariat, 1^e année

1. A2³¹⁹ *lit ses notes* : + euh + nous produirons un nouvel type de voiture + la Citroën WX + elle sera le + mm + elle sera 6 mètres + euh + elle aura seulement deux meilleures portes une pour monter l'autre pour descendre + mm + elle aura beaucoup de fenêtres donc elle sera claire dedans / dedans elle + mm + marchera + mm + 80 kilomètres à l'heure + elle consommer / consommera + mm + 5 / 15 litres / euh + d'essence à l'heure + elle sera comme une maison qui aura un étage + il aura toutes les choses de la famille

2. A1 *A1 lance un coup d'oeil à A2 ; A2 hoche la tête ; A1 reprend la lecture des notes* : elle sera que + euh + 8 mètres longue + elle / elle se / sera plus longue que les vieilles voitures + le rez-de-chaussée + dans cet étage on pourra manger faire + euh / faire du sport parler à ses amis + on aura aussi / on aura bien la / la petite soirée + un étage + il n'aura pas les chambres + la salle de bains et les toilettes aussi on pourra / euh + pour / pourra monter au toit + pour la devenir plus confortable + on pourra cultiver des fleurs + dans les chambres il y a / il y aura des meilleurs / des meilleurs appareils + on pourra regarder la télévision et écouter la / la radio pour recevoir des renseignements on uli / on a utilisé / utilisé à l'ordinateur + bien sûr on / on pourra téléphoner à ses amis et à ses parents + on / on pourra voyager confortable / confortablement + ce sera la meilleure de cette voiture + c'est tout

3. ³²⁰ A3 : A3 *lit les notes ; A4 suit en même temps sur les notes* la Citroën BS282 + c'est une voiture pour le président de la République + elle est rapide + agréable et sûre + la vitesse de la Citroën BS282 ++ est 200 / 205 / 215 A4 *l'aide* kilomètres heure + bien / bien qu'elle / qu'elle est rapide + elle roule doucement parce que le président est très occupé et il est fatigué + la voiture donne la condition confort A4 *murmure « confortable »* confortable à se reposer + encore le président peut connaître les inf / les informations du monde à temps et il peut résoudre les affaires dans la voiture

4. A4 : A3 *passé les notes à A4* s'il y a un coupable qui voudrait fusiller le président + il n'aura jamais de chance pour réussir + parce que les balles ne peuvent / ne peuvent pas passer la voiture donc le président est très sûr + tous les présidents aiment l'avoir / la Citroën BS282 et elle est la plus belle et le couleur de la voiture est noire + la longueur est six mètres + mm + elle est la plus grande et la plus agréable + mm + vous l'aimez / vous l'aimerez + c'est tout

5. A5 : nous pensons que + euh + les voitures de notre / de notre époque / époque ne sont pas / ne sont pas modernes + nous / nous allons / nous allons créer une nouvelle voiture + mm + pour ça / ça sera / ça sera un vrai / un vrai produit / un vrai produit en Chine + elle s'appellera / elle s'appellera + euh + espace + euh + elle / elle / euh + elle marchera que sur la terre + elle pourra / elle pourra voler dans le ciel / dans le ciel + euh + avec deux / avec deux ailes + euh + euh si deux ailes + euh si deux ailes / si deux ailes + euh + sont volées / volées quand elle marche sur la terre + euh + elle + elle le + elle l'utilise / l'utilisera l'é / l'é / l'énergie l'énergie du soleil + elle ne / elle ne produit pas de carbone donc il / donc il n'existera pas de / pas de pollution

6. A6 : elle est petite mais il y a beaucoup d'équip / d'équipement + mm + confortable dans la voiture on peut regarder la télévision écouter la radio + euh + on peut aussi dormir + faire la cuisine + euh + prendre des boissons c'est possible *rires* euh + il / il y a aussi un système contre les voleurs + le seul + le serrure ne s'est pas ouvrir quand / quand sa maî / sa maître vient + mm

³¹⁹ 1^e groupe : A1, un garçon, et A2, une fille.

³²⁰ 2^e groupe : A3, une fille et A4, un garçon.

+ euh elle peut + euh + rouler pour 5 ans sans / sans panne elle peut ajouter l'énergie et stocker l'énergie au / automatiquement + euh + elle peut aussi forte pour escalader la montagne et la falaise + en un mot elle est la plus belle voiture en + euh 2010 + c'est tout

7. A7³²¹: *sans lire ses notes* nous aim / nous aimerons une voiture pour la famille + elle s'appelle le léopard A7 *montre le tableau* maintenant nous / nous / maintenant nous voulons présenter le caractère de la voiture

8. A8 : elle sera 5 mètres longue et + euh + mm ++ A8 *prend les notes et les regarde* elle aura deux moteurs petits mais forts et quand elle marchera on en / entend / on entend / on entendra pas de bruit et / et / et A8 *consulte de nouveau ses notes* + mm + le capot / le capot sera / sera petit devant de la voiture et le capot / le capot / et le capot sera / sera rond + se pourra ajouter / se pourra augmenter la / la vitesse / la vitesse et elle n'aura pas de toit + il / il y a / il y a / il y aura / il y aura 6 places pour / pour les gens + ce sera formidable et confortable + mm + vous / vous faites attention A8 *montre le tableau* au nom de la voiture + le léopard + c'est-à-dire qu'elle va / qu'elle va rouler très vite / qu'elle va rouler très vite + mm + elle va rouler très vite + 200 mètres à l'heure

9. P1 : 200 mètres à l'heure ! *rires*

10. A8 : 200 kilomètres + elle sera / elle sera plus vite que la voiture / que la Citroën BS / BX + la voiture la plus connue aujourd'hui + mm + elle sera et aussi elle sera plus sûre que les voitures traditionnelles + le / la voiture coûtera 100 000 francs + ce sera bon marché + si vous avez cette voiture vous / vous / vous serez satisfaits / satisfaits de travailler tous les jours + de voyager en vacances + mmh + mm + le sera ajouter / ajouter plus joie dans votre vie + je vous le promets

11. A7 : achetez elle / achetez la + je pense qu'elle vous elle / vous plaira cent pour cent + c'est fini

12. A9³²² : A9 *écrit le plan de l'exposé au tableau et "Vie 2000"* Vie 2000 / Vie 2000 est la voiture que nous vous pré / euh senterons + euh + cette voiture est + euh + cette voiture est une voiture de futur + mm + de l'année + euh + 2000 + mm + le premier A9 *montre le plan de l'exposé* + euh + construction + Vie 2000 est + euh + gris argent + quand on la regarde + euh + on pense qu'elle est + euh + noble A9 *consulte ses notes* + mm + il n'y aura / il n'y aura pas de volant + nous la construirons par un petit appareil et on / on la / on la (...) par un la pré / pro / par un appareil à vitesse / ça c'est pourquoi elle n'est pas / elle n'est pas grande mais + euh + son été / son intérieur est + euh + est large A9 *passé les notes à A10*

13. A10 : A10 *lit les notes* deuxième utilisant Vie 2000 / Vie 2000 pourra marcher dans l'air + sur la terre et dans le / dans la mer + ça sera une voiture pour toute la famille et / et de / da + elle sera sûre + il y aura deux étages pour faire le toit donc + euh + l'intérieur sera assez clair + mm + un étage + un étage sera en couleur de cam / de camélia + mm + pour contrer / pour contrer la / le soleil fort au printemps bri / brillant et charmant + vous pourrez / vous pourrez avoir du soleil + si vous au / mm / si vous ouvrez son toit + c'est / c'est la qualité principale / principale / principale de notre voiture

14. A9 *reprend les notes* : mm + troisième + comparaison + mm + ce sera un peu cher que Citroën BX et Ford Escort mais + euh + mais elle court plus vite et elle / elle est plus éco / elle est plus économique en essence que les deux + mm + c'était / c'est / ce sera / ce sera un choix le plus idéal pour vous + c'est tout

15. A11³²³ : produit beaucoup + euh + d'automobiles par an + euh + nous connaissons très bien + euh + les voitures Citroën / BX + les voitures Ford Escort etc + comment sont les voitures du futur ? euh + je pense qu'il y aura une entreprise automobile à Wuhan qui / qui s'appellera Merlin *rires*

16. As : Merlin ou Martin ?

³²¹ 4^e groupe : A7, un garçon et A8, une fille.

³²² 5^e groupe : A9 et A10, deux filles.

³²³ 6^e groupe : A11 et A12, deux garçons.

17. A11 : Merlin + elle va (...) les voitures Martin *rires* cette voiture / cette voiture sera plus petite que les voitures qui existent aussi / existent + mm + et cette voiture sera plus petite que les voitures qui existent aussi + euh + parce que + mm + parce que elle aura pas besoin d'essence et elle util / util / utilisera + euh *A11 se retourne vers le tableau* l'énergie solaire + euh + dans voiture + il y aura beaucoup de choses pour + euh + reposer + mm + faire la sieste + jouer etc. + est-ce que cette voiture est excellente ? si vous l'aimez + nous voulons / nous voulons / nous voulons vous en + euh + offrir une + est-ce que nous sommes gentils ? c'est fini *rires A12 n'a pas fini de dessiner la voiture*

18. A13³²⁴ : A14 écrit au tableau "*électromotrice*", "*le carbone*", "*électrification*" et leur traduction en chinois nous savons que les voitures + euh + / nous savons que les voitures ont besoin d'essence pour se conduire + euh + nous savons que les voitures produit / le carbone A13 montre le mot écrit au tableau + euh + maintenant il y a beaucoup des voitures + mm + sont sur terre mais l'essence ne peut pas reproduire et le carbone + euh + que les voitures + mmh + détruit la nature + est-ce que vous pouvez + euh + imaginer + euh + la nouvelle voiture du futur ? c'est la nouvelle voiture du futur n'aura pas + euh + les problèmes + mm + n'aura pas les problèmes + sera électromotrice + elle sera plus petite que les voitures + euh + euh + donc il ne / il ne pour / il ne faut pas beaucoup de champ pour euh A13 regarde A14 puis ses notes + pour / pour arrêter des autos

19. A14 : Scarabée sera ça + elle a pareil /+ elle est pareille la voiture en ce moment en forme + euh + parce que c'est une voiture électromotrice elle n'aura pas besoin de moteur + ça offrira plus de l'espace pour les personnes qui le prene + il pourrait rouler à 170 kilomètres heure + il pourrait rouler à 500 kilomètres sans électrification et une électrification aur / aura / aura besoin de seulement 3 minutes + elle sera très pratique + Scara / Scarabée sera plus bon marché que la voiture en ce moment + il coûtera peut être 10 000 de francs + ce prix fera acheter plus de famille + surtout en Chine + c'est fini

20. A15³²⁵ : A15 écrit "*une aile*" ; A16 dessine la voiture ; A15 lit ses notes dans le futur proche nous créons / nous créerons un nouveau modèle de voiture + elle sera petite moderne jolie intéressante et confortable + elle ressemblera une / à une coccinelle + elle s'appellera star + elle mesure / mesurera 3 mètres sur deux mètres + elle transportera 3 personnes + elle roulera à 150 kilomètres par heure

21. A16 reprend et lit les notes : elle sera spéciale + elle sera rouge avec les / avec des points noirs + elle aura deux portes et deux ailes + les ailes seront son toit + mm + les portes seront sur les ailes + les deux phares seront ses jeux / ses yeux + quand on roulera autour la ville + on pourra ouvrir les ailes + mm + ce sera très agréable + et + euh + ce sera + euh + mm + en sécurité + mm + on dirait une cocci / coccinelle qui est en train de voler + mm + elle sera plus petite + mm + plus neuve + mm + plus rapide et plus puissante + mm + que les voitures qui / qui existent déjà + mm + ce sera 200 000 francs + ce sera un bon marché + achetez ce type de voiture + s'il vous plaît + c'est fini

³²⁴ 7^e groupe : A13, un garçon et A14, une fille.

³²⁵ 8^e groupe : A15 et A16, deux filles.

Section Interprétariat, 3^e année

1. A1³²⁶ *A1 commence par dessiner, A2 lui donne des conseils* : nous vous présentons un nouveau sorte de voiture des années 2050 ans + elle a une / elle / ça s'appelle cabanon + elle a une forme + euh + forme de serpent par rapport d'autres voitures / elle a son spécialité + c'est son forme : agile + comme chacun le sait + le serpent son bec est long + quand nous rencontrons les embouteillages qui se passent toujours justement autour de nous + il peut vous conduire entre l'espace des autres voitures + et à travers les () + quand vous n'avez plus la force de regarder + elles sont équipe / équipées de moteur de bruit + de téléphone de voiture + elle utilise l'énergie comme d'autres produits + le gaz synthétique + elle / elle +++ euh + j'ai failli oublier son qualité le plus important si elle se met dans un ac / accident en danger + son article se cou / se couvre automatiquement + le plastique peut sauver / s'apprêter à sauver la vie des passagers et du conducteur + voici la cabanon+ elle a besoin seulement 10 000 francs + ça peut être vos deux mois de salaire + autrement + peut le prendre en paiement à tempéra / ment

2.A3 :³²⁷ notre voiture s'appelle coco + elle est +

3. P2 : { \ tu peux écrire coco ?

4. A3 : c'est ça + elle est non seulement très jolie mais aussi extraordinaire + normalement elle est comme un coupé luxe + mais ne vous trompez pas + elle est pas toujours la même apparence + elle peut même changer sa forme + tout dépend de ordinateur à l'intérieur + quand vous tapez sur le clavier + elle peut tout à coup remonter ses / ses latérales / ses vitres latérales et ses portières + ces deux choses-là peuvent devenir deux ailes très grandes et puis + quand vous êtes / quand vous êtes dans nature ou sur la terre + vous pouvez très bien vous sentir grâce à notre coco + elle possède des armes secrets aussi + si vous avez besoin ces choses peuvent très bien vous servir contre vos ennemis + de plus notre coco peut devenir / peut devenir un sous-marin + quand vous avez besoin d'aller visiter des amis sous la mer + vous pouvez très bien y aller + c'est sans danger + je vous le promets puisque vous êtes protégés par notre coco + elle vous intéresse n'est-ce pas ? alors payez 10 000 francs tout de suite mais achetez la dans 100 ans + c'est tout + au revoir *petit geste de la main*

5. A5³²⁸ *A4 dessine et écrit « fantôme » 007* : mesdames et messieurs + cette voiture de course au futur s'appelle fantôme 007 + elle reçoit l'énergie du soleil + elle transmet au énergie électrique + elle peut le garder pour la nuit + elle peut rouler + euh + sous-marin + par terre et à l'air + en plus + il y a un équipement / un équipement sur le bas de caisse pour monter la mur + et le plus sup / et le supérieur A5 *montre le dessin* c'est ça peut changer le couleur pour + euh + euh + ça peut changer le couleur pour s'adapter l'environnement + par exemple + elle devient noire dans la nuit + elle devient vert dans la forêt + euh + ça peut aider l'inspecteur pour cacher dedans et + regardez ! la forme est comme un coupé-mignon + dedans faites attention ! tous les sièges en zibeline sont cousus main et il y a un minitel + l'air conditionné + vidéo + radio-cassette CD et un télé en circuit fermé pour voir le panorama autour de la voiture + elle est supérieure + c'est le / la vitesse peut arriver à 500 kilomètres par heure + mesdames et messieurs + cette magnifique voiture seulement pour 500 000 francs et ne pas laisser tomber la chance + on vous attend

³²⁶ 1^{er} groupe : A1 et A2, deux filles.

³²⁷ 2^e groupe : A3, une fille.

³²⁸ 3^e : A4 et A5, deux filles.

6. A7³²⁹ A6 *dessine* : c'est un type de voiture tout nouveau + elle ne va pas non seulement un voiture mais elle aussi peut être utilisée comme une maison + comme un avion et comme un sous-marin + elle est fabriquée de matière plus légère + tout son poids c'est 10 kilogrammes + son / en / son source d'énergie ce n'est pas le pétrole c'est le / c'est l'air donc vous n'inquiétez pas de manquer d'énergie pendant votre voyage et elle peut se déformer et vous pouvez le / la porter comme une valise et on va vous montrer cette voiture à la fin de XXème siècle et dans son habitacle la machine de toutes sortes de moyens va vous donner la nourriture et la boisson +

7. A6 : allez acheter glaçon () vous attend toujours + ça fait seulement 100 000 yuans + imaginez vous pouvez regarder avec le () dans glaçon et vous pouvez apprécier le paysage sous la mer dans glaçon + si vous voulez + vous pouvez aussi courir sur la route + glaçon vous choisit + glaçon c'est votre ami

8. A8³³⁰ A8 *écrit "la nature" au tableau* : c'est une voiture complètement nouvelle + elle sera lancée dans le marché l'année prochaine 2050 + nous l'appelons la nature () c'est + la nature + euh + a une forme ressemblant + euh + un dauphin et + et + le toit est monté par les panneaux solaires + c'est-à-dire elle besoin ni de batterie ni d'essence + euh + les panneaux sont capables de attirer et de stocker le énergie solaire / soleil A8 appelle A9 du regard

9. A9 : elle peut changer le couleur + euh + selon les conditions différentes parce qu'elle peut se vernir pendant dix secondes A9 se décale et laisse la place centrale à A8

10. A8 : pour conclure + ce que le conducteur doit faire + c'est utiliser une télécommande + mm ++ euh + la nature peut se choisir le + route selon le condition de route / route et la voiture + mmh + donc la place sont plus large et plus agréable A8 regarde A9

11. A9 : et il y a aussi de danger pour la sécurité + par exemple + quand il y a un choc la voiture peut se gonfler tout de suite donc le conducteur ne se sent jamais inconfortable pendant la conduite + et la dernière chose la plus pa / passionnant c'est que notre entreprise va offrir gratuitement 1000 voitures pour les gens de 18 ans et au marché le prix est 5000 francs

12. P2 : c'est pas cher

13. A10³³¹ A10 *dessine et écrit "Vincent 505"* : mesdames + messieurs + j'ai l'honneur de vous présenter ma nouvelle voiture + comme c'est moi qui la conçois + je lui donne un nom Vincent 505 rires + aujourd'hui + les voitures sont très populaires + mais ça entraîne des problèmes + le bruit + la populat / la pollution et les routes ne sont pas toujours ++ et les routes ne sont pas toujours suffisantes et vous n'avez plus assez de place pour la station + et puis le pétrole coûte cher + d'ailleurs conduire la voiture très longtemps + ça peut être très fatigant + A10 montre son dessin la voiture permet de résoudre tous ces problèmes + d'abord on utilise l'énergie solaire + ça veut dire la carrosserie + () / reçoit la lumière et la transmet à l'élec / à l'électrique / geste d'énervement ou de lassitude l'électricité + puis on met un ordinateur dedans avec des programmes + elle peut marcher et arrêter automatiquement + puis si cette voiture est populaire + le problème des routes et du parking sera résolu + par exemple + c'est ++ on va à la réunion ou bien au travail avec cette voiture + elle peut rentrer pour faire d'autres choses et vous pouvez toujours + euh + dormir dans la voiture + ça comme une maison + euh + et vous pouvez l'envoyer à l'école + pour recevoir vos bébés ou bien à la (...) pour recevoir vos clients + c'est très pratique + voilà ma nouvelle voiture + elle va voir le jour dans 20 ans + ça vous coûte + ça va coûter + euh + 200 millions

14. P2 : et pourquoi la 505 ?

15. A10 regarde le tableau : je ne sais pas + chers clients + dans 20 ans + vous aurez des voitures très étonnantes

³²⁹ 4^e groupe : A6 et A7, deux filles.

³³⁰ 5^e groupe : A8 et A9, deux filles.

³³¹ 6^e groupe : A10, un garçon.

16. A11³³² A11 dessine et écrit "*capot*", "*phare*" et "*sauvage AZX*": est-ce que vous avez vu une voiture qui pèse comme un scooter ?

17. A12 : est-ce que vous vous êtes occupés du prix de l'essence ?

18. A11 : si votre voiture est en panne sur l'autoroute + est-ce que vous avez l'emporter immédiatement au garage ?

19. A12 : maintenant + j'ai l'honneur de vous présenter une haute gamme de voiture + complètement re / nouvelle et superbe pour éviter toutes les choses ennuyantes

20. A11 : sa combustible est hydrogène + vous pouvez éviter la crise de pétrole donc vous pouvez gagner beaucoup d'argent

21. A12 : c'est pas nécessaire que vous appreniez la conduisement parce que la voiture a l'équipement automatique pour vous aider à rouler au plus haut rendement et au chemin plus proche

22. A11 : l'avion est notre voiture qui est plus rapide et qui est plus pratique + bien sûr + c'est le notre + euh + la voiture peut courir à 1500 kilomètres à l'heure sur l'autoroute et puis + à cause de son expansion de gaz dans des () + elle peut traverser la mer comme un nageur et grâce à son étanch / étanchéité + elle peut jouer le rôle de sous-marin

23. A12 : quand vous êtes dans un coin où il n'y a pas assez de place pour tourner + ne vous inquiétez pas + vous pouvez tourner le siège vers l'arrière où il y a aussi un tableau de bord

24. A11 : et c'est pas la peine de trouver le parking parce que ça fait seulement 15 minutes pour mettre la voiture dans un sac à voyages

25. A12 : et puisque toutes les pièces peuvent être pliées et déchargées

26. A11 : elle a des instruments automatiques de sécurité quand on roule vite + très vite + c'est pas de danger + mais s'il y a un voleur arrive et touche le véhicule + alors le voyant rouge s'éclaire et le courant électricité peut arrêter le malfaiteur + en même temps + l'alarme peut informer au maître

27. A12 : c'est sûr que vous avez envie d'avoir une voiture comme ça + c'est le sauvage AZX équipée en Chine en 2500 + pas chère ! seulement 10 fois plus qu'une Mercedes

28³³³. A13 A14 dessine et écrit "*extra-terrestre*" : la forme présente la valeur noire + elle peut traverser les terres différentes + voler comme un poisson + tourner comme un poisson + c'est quoi ?

29. A14 : c'est notre nou / nouvelle voiture qui s'appelle extra-terrestre + elle peut se conduire automatiquement selon la fréquence des ordres de son propriétaire + elle peut appeler la police quand il y a des voleurs ou bien des incendies + dans la / table il est fixé de télévision + la caméra et l'équipement armé + quand il rentre des données + elle peut tirer pour défendre son maître

30. A13 : pour le prix + elle coûte 300 millions francs + ce n'est pas cher parce qu'elle est le plus élaboré et moderne du monde + elle va vous servir magnifiquement

31. A15³³⁴ A15 dessine et écrit "*LAMBEAU*": bonjour les amateurs de voiture + nous avons l'honneur de vous présenter notre nouveau produit + ce n'est plus une voiture en fer mais en plastique spécial + ni l'eau ni la poussière peut rester sur la carrosserie + vous voyez A15 montre le dessin + euh + il n'y a plus de pare-choc + plus de rétroviseur + plus d'essuie-glace + mm + et vous pouvez changer la carrosserie en n'importe quelle couleur + mmh + dans / à l'endroit où vous trouvez l'ancien pare + c'est les yeux électroniques

32. A16 : à part tous les équipements que toutes les voitures doivent avoir + notre produit + euh + avoir un système électronique parfait + par exemple + les yeux électroniques + elle peut se plier tous les temps + toutes les circonstances sur la route + vous n'avez aucun souci d'avoir un accident + et faites attention + pour ceux qui aiment bien pratiquer la voiture aérienne + toute

³³² 7^e groupe : A11 et A12, deux filles.

³³³ 8^e groupe : A13 et A14, deux filles.

³³⁴ 9^e groupe : A15, une fille et A16, un garçon.

voiture pouvait / peut s'expr / traverser deux ailes apparaissent du bas *A16 complète le dessin* du gaz / des gaz + vous avez / vous aurez l'impression d'un véritable avion

33. A15 : en ce qui concerne de l'énergie + ce n'est plus de l'essence mais celui le plus développé d'aujourd'hui le so / l'énergie solaire / vous voyez sur le toit ce truc-là + il peut transformer les rayons solaires en énergie et peut les conserver / euh non les réserver

34. A16 : n'hésitez pas venir acheter notre lambeau

35. A17 ³³⁵ *A18 écrit "esprit" et dessine* : c'est une voiture toute nouvelle de campagne automobile Volkswagen + elle s'appelle Esprit + le plus import / le plus intéressant + mmh + c'est-à-dire c'est quand elle la couleur / elle peut changer à notre demande + donc c'est pratique pour les / les + euh + familles ou bien les couples + ses portières *A17 montre sur le dessin* plus ses portières on peut / on peut tourner ses portières peuvent tourner automa / automatique et automatiquement dans tous les sens + puis + euh + les gens il est facile pour les gens pour rentrer + mm + sa spécialité + les / toutes toutes pièces de cette voiture peuvent être déchargées ou bien remontées c'est-à-dire une voiture on peut remonter en plusieurs formes + attends *A17 cherche son cahier* par exemple une voiture on peut on peut changer en quelque forme + par exemple + euh + une voiture une voiture de course *A17 montre un dessin sur son cahier* une voiture de course + une voiture de course ou bien le wagon de tracteur + mm + le plus passionné c'est dans son coffre il y a deux grandes malles donc + mm + pour les gens qui veulent faire voyage alors on peut les mettre sur place comme ça on peut réaliser son rêve + on va lancer sur marché / on va lancer sur le marché tout de suite au prix de 20 000 yuans + donc c'est pas cher + c'est vraiment Volkswagen pour / pour les chinois + mesdames et messieurs votre rêve sont réalisés ici + attention ! le cinquième client qui achète cette voiture peut gagner une voiture

36. A19 ³³⁶ *A20 écrit champion AX et la dessine*: mesdames et messieurs + aujourd'hui + je vais vous présenter une voiture complètement nouvelle + c'est champion AX + euh + c'est une voiture qui a les fonctions que vous rêvez + elle peut voler elle peut rouler dans mer et le plus et ce qui intéresse les gens le plus c'est son télévision qui a les émissions tout autour du monde + voici son ingénieur mademoiselle Louise + elle va vous présenter ses / son forme et l'équipement + mademoiselle + s'il vous plaît

37. A20 : c'est un modèle qui () et tout son équipement est automatique + cela vous étonne que l'avant ait une grande porte + elle peut se soulever comme ça + cette voiture peut changer sa forme si on est à la lumière + elle est comme un note et elle a une grande / elle a deux grandes () manières + en même temps elle peut voler elle est assez vite c'est une voiture et avion + mesdames et messieurs + si vous avez des soucis sur l'énergie c'est pas nécessaire parce qu'elle utilise l'air + mm + *A20 s'écarte*

38. A19 : elle coûte seulement 3 millions de dollars + vous savez + pour une voiture si supérieure + c'est pas cher + venez acheter nos champions AX + vous êtes

³³⁵ 10^e groupe : A17 et A18, deux filles.

³³⁶ 11^e groupe : A19 et A20, deux filles.

Corpus recueilli à l'École des Langues Étrangères de Wuhan (Chine)

Section 4^e année

1. A3³³⁷ : Françoise, j'ai entendu dire que tu voulais acheter une voiture + c'est vrai ?
2. A2 : oui oui +euh + c'est vrai et vous savez + euh + maintenant + euh + nous sommes en 1996 A1 *prend un des papiers de note* et en 2000 an A2 *regarde le papier* ; A1 *lui montre un passage sur le papier* + euh la voiture ser / euh ser / remplacera le vélo + la moto on prend la voiture comme on prend / on prend le vél / le vélo maintenant la voiture sera de plus en plus importante dans la vie quotidienne
3. A3 A3 *reprend les deux papiers de note* : euh + euh mais prendre la voit / euh + oui + bien sûr prendre la voiture sera la façon la plus populaire de transport mais la + euh + problème /
4. A1 : le problème
5. A3 : le problème c'est que / le problème c'est que si tout le monde a une voiture il y aura beaucoup d'embouteillages
6. A1 A1 *a repris le papier de note et le lit* : en 3000 ans + grâce aux recherches scientifiques et techniques + la voiture a beaucoup de fonctions + comme () par exemple ++ *prend l'autre papier et en donne un à A2*
7. A2 : par exemple en 3000 ans + peut être les voitures pourront + euh euh + voler et ils / elles peut / elles pourront arriver partout + par exemple dans le ciel sur la terre bien sûr et aussi dans la mer
8. A3 : *et reprend le papier de A2* il n'a pas besoin d'essence + euh + il roule / elle roule avec l'énergie solaire *donne le papier à A1*
9. A1 : et en plus + on peut habit / on peut habiter dans la voiture ++ euh + dans la voiture il y a des nécessaires pour + euh + pour nous / pour nous *donne le papier à A2*
10. A3 : et les voitures + euh + / et si on veut les voitures on peut euh être / peuvent être grandes ou / ou petites + et on peut les mettre dans une poche
11. A2 : et +++ *reprend le papier de A2* et et la voiture / la voiture est dans quelque chose mystère + elle est beaucoup légère *donne le papier à A1*
12. A1 : elle est vraiment très solide + et la couleur peut + euh + / pourra changer avec la température *donne le papier à A2*
13. A3 : et peut être les voitures seront conduites par l'ordinateur *donne le papier à A1* et on a pas besoin de chauffeur
14. A1 : euh + mais + euh + et + euh + c'est / c'est seulement notre / notre / euh + nos rêves + et + euh + mais tout cela sera sûrement + euh + réalisé dans le / dans le / futur donc nous devons faire tous nos efforts pour réaliser nos rêves
15. A2 et A3 : oui
16. A3 : vouloir c'est pouvoir +
17. P1 : attendez + attendez + est-ce qu'il y a des questions ? est-ce que vous avez des questions à leur poser ?
18. AXs : non + non
19. P1 : pas de question ? alors moi + j'ai une question + comment est-ce que vous pouvez arriver à mettre la voiture dans la poche ?
20. AXs : *rires* c'est impossible
21. A3 : j'ai déjà dit que la voiture euh sera / mm / être grande ou petite si on veut et les voitures sont faites +euh + en plastique et elles / elles / elles seraient \
22. A2 : {légères

³³⁷ 1^{er} groupe : A1, 1 garçon, A2 et A3, deux filles.

23. A3 : \ elles seront très légères et on fait comme un papier comme ça *rabat une main sur l'autre et on met dans notre poche*
24. P1 : une autre question ?
25. P3 : vous avez dit dans la voiture il y aura des choses nécessaires pour vous + ça veut dire quoi ça ?
26. A1, A2 et A3 : pour vivre
27. P3 : par exemple ?
28. A1 : par exemple ++ euh +
29. A2 : la télévision + par exemple + le réfrigérateur
30. A1 : par exemple ++
31. A2 : c'est la cuisine
32. A1 : toutes les choses pour + euh + euh + on vivre et c'est + euh +
A1 consulte A2
33. A1 : des choses pour la vie quotidienne
34. P1 : une autre question ?
35. Ax : j'ai une question + euh + quand vous avez dit tout à l'heure + euh + la voiture sera + euh + sera comme le papier on peut la mettre dans la poche mais dedans il y a aussi des réfrigi /
36. euh / euh + des réf /
37. A1 : mais les autres choses / les autres choses / sont en plastique aussi *rires*
38. AX : et le moteur ?
39. A1 : le moteur +++ ?
40. P3 : le moteur
41. A2 : le moteur
42. A1 : le moteur ++ euh + ça / ça sera ++ ça pourra aussi être en plastique *rires*
43. AX : est-ce que vous pouvez dire comment marche / comment marche votre voiture ?
44. A1 : euh
45. A3 : maintenant je ne sais pas mais peut être en 1000 / 1000 / en l'an 3000 ça peut réaliser
46. AX : est-ce que ça a besoin + euh + beaucoup de température + il faut / il faut / en général 300 mètres + degrés ou bien + combien de degrés ?
47. A1 : oui + si / si / si tout à l'heure on a dit / c'est + euh + j'ai quelque chose à compléter + c'est que la voiture pourra aussi sur de la terre + par exemple + on va aller + à + euh + à des autres planètes comme Uranus etc. euh + c'est vraiment très loin là on peut alors des + si on roule dans + / entre les planètes + on a besoin euh + des + l'énergie so / + solaire pour euh + euh + aller + bien +
48. P1 : parfait
49. AX : j'ai une question + avec votre voiture vous pouvez aller au soleil ?
50. A1 : euh + pour maintenant je ne sais pas encore + parce que ce n'est pas / ce n'est pas fabriqué () /
51. A3 : / ce sont des imaginations
52. A2 : si tu veux + elle peut y aller *rires*
53. AX : parce que tout à l'heure + vous avez dit + la voiture est faite en plastique + si on va en soleil + la température est trop haute
54. A1 : oui + oui !
55. A2 : par exemple /
56. A1 : {/ mais est-ce que tu sais /
57. A2 : {/ quelque chose il y a un mystère /
58. A1 : le / le /
59. A2 : / le mystère
60. A1 : on met quelque chose de mystère + ça veut dire la matière est en plastique et / et / quelque chose de mystère
61. A2 : il y a beaucoup de sorte de myst / de plastique et peut-être /
62. A1 : / on
63. A2 : / cette sorte de plastique euh / ()
64. A1 : / ()

65. P1 : excellent ! merci !
66. A4³³⁸ : si on va /si on parle de la voiture du futur + il faut bien connaître la voiture d'aujourd'hui + la voiture sont / les voitures maintenant assez confortables + et elles roulent assez vite + mais elles produisent / produisent des bruits et font beaucoup de pollution + je pense que la voiture du futur ne produira pas de / pro / pas de bruit et pas de pollution + et roule / roule / roule 10 / 1000 kilomètres à l'heure + comme la vitesse d'avion + euh + j'imagine une sorte de voiture + euh + elle sera comme une valise + et on pourra mettre des affaires + mm + encore + quand on voudra aller ailleurs + elle deviendra + une petite voiture + euh + ce sera vraiment très pratique pour les / pour les visiteurs et touristes *rires*
67. A5 : et d'après moi + euh + la voiture du futur devra avoir plus de fonction + elle pourra rouler sur la terre bien sûr et aussi dans la rivière et dans l'air + ça veut dire la voiture du futur sera à la fois le bateau et l'avion + on pourra prendre notre voiture propre au lieu de faire la queue pour chercher les billets d'avion + du train + et du bateau ensuite euh + en plus la voiture du futur pourra changer de son forme à tout moment pour plaire à son maître + elle pourra aussi / elle aura aussi le cerveau + elle pourra rouler très vite sans conduire et s'arrêter elle-même quand le danger arrive
68. A6 : d'après moi + dans le futur + il y aura une voiture comme ça + euh + elle ne fera pas beaucoup de bruit et elle donnera l'odeur de parfum + et cette / cette odeur c'est si + / vous voudrez + et encore si on veut dormir + elle pourra marcher encore + ça veut dire elle sera dominée par automobi / auto /
69. As : ordinateur
70. A6 : ordinateur + et en plus + dans cette voiture on pourra écouter la musique et regarder le vidéo et + mm + il y aura encore la carte du monde + comme ça on pourra savoir où nous sommes / où sommes-nous à n'importe quelle heure + et avec toutes les affaires quotidiens + mm + comme une famille courante + maintenant + euh + on sait dans notre terre les habitants sont de plus en plus + peut-être dans le futur on n'aura pas / on n'aura plus de maison où on pourra habi / habiter s'il y aura une voiture comme ça + mm + ça sera ch / ça pourra changer + n'est-ce pas + et enfin + n'oubliez pas de mettre / de préparer une poubelle pour mettre les déch / déchets
71. A4 : après les / le progrès des sciences + tout ce que nous disons sera réalisé et nous sommes convaincus que notre imagination n'est pas très loin de nous + n'est-ce pas ? c'est terminé ++ maintenant + qui a des questions pour nous ?
72. P1 : vous dites + votre voiture va rouler à 1000 kilomètres heure + faites une comparaison avec la voiture d'aujourd'hui + aujourd'hui + les voitures roulent à combien de kilomètres heure ?
73. A4 A4 consulte A5 et A6 : 60 +++ ? 80 kilomètres à l'heure + en moyenne avec un geste rotatif de la main
74. P1 : en moyenne + et au maximum ?
75. AX : au maximum ?
76. A4 : 300
77. AX : 600 + 600
A4 se retourne vers AX
78. A4 : 300 + 300 kilomètres à l'heure
79. AX : 600 !
80. A4 : 300 !
81. As : 600
82. AX : comme une fusée
83. A4 : je pense que c'est 300 kilomètres à l'heure
84. P1 : 300 c'est vraiment beaucoup + les voitures aujourd'hui peuvent rouler à 150 + 160 kilomètres à l'heure grand maximum et ça va déjà très très vite
85. P3 : on vous parle des voitures normales + bien sûr il y a des voitures de course qui vont très vite + on vous parle d'une voiture que tout le monde peut avoir + les voitures que vous

³³⁸ 2^e groupe, A4, A5, A6, trois filles.

- voyez tous les jours dans la rue + d'accord ? ces voitures-là vont pas à 300 kilomètres heure
murmures
86. P1 : d'autres questions ?
87. AX : moi + j'ai une question + euh + euh + euh + comme tout à l'heure vous avez dit + euh
euh + la voiture peut remplacer l'avion et le bateau ça / c'est comme ça je suis sûre que
beaucoup de gens vont acheter cette sorte de voiture alors + euh + il y aura trop de voitures
dans le monde + comment vous voulez faire pour il n'y a plus de / d'embouteillages / plus
d'embouteillages ?
88. A5 : j'ai déjà dit + la voiture du futur + pourra dans la rivière et dans l'air + et pas seulement
sur le / la terre
89. AX : mais tu ne trouves pas + euh + ça manque d'ordre ?
90. A5 : ++ pardon ?
91. AX : ça manque de / l'ordre ?
92. A5 : je crois que c'est un problème + euh +
93. A6 : {de la police *rires*}
94. A4 : je pense que c'est une question éternelle + euh + par moment la voiture d'aujourd'hui +
on le sent encore + je pense qu'en l'an 2000 il y a beaucoup / il y a beaucoup de / d'embou /
d'embouteillages
95. AX : il y a encore une autre question
96. AX : est-ce que votre voiture va coûter très cher ?
97. A5 : si on veut produire les voitures comme ça dans / dans la très grand / je pense qu'elle
n'est pas très chère + tu as déjà / tu as déjà appris le / la politique de l'é / l' é
98. As : l'économie
99. A5 : de l'économie
100. P1 : pas très cher + ça veut dire à peu près combien ?
101. A5 : mais je ne sais pas dans le futur on gagne à peu près combien d'argent + peut être
c'est / c'est le prix pour deux / pour deux mois
102. P3 : deux mois de +++ deux mois de salaire ?
103. A5 : deux mois de salaire
104. AX : vous avez dit la voiture peuvent euh rouler dans le ciel + d'après moi + pour
maintenant il y a des avions + mais il y a souvent des accidents + et + euh + si / s'il y aura
trop de / trop voitures qui roulent / roulent dans le ciel + comment est-ce qu'on peut échap /
éviter les accidents ?
105. A5 : je pense que ce n'est pas une question ()
106. A7 ³³⁹ *sans papier* : bien sûr je n'ai pas de voiture + mais je rêve depuis longtemps d'un
modèle de luxe + et il / elle mesure 50 mètres carré + euh + ça veut dire + ça veut dire +
cette voiture + mm + c'est comme une grande maison ++ euh il y a le frigo dans cette
voiture + on trouve beaucoup de choses dans le frigo + des saucissons + des jus de fruit +
des eaux minérales + des œufs + euh + si on veut + on prépare des sandwiches + euh + quand
je suis fatiguée + il y a une télévision + je peux regarder la télévision + et bien entendu + il
y a + un lit pour se reposer + tout petit bouton sur le côté du siège + euh + on peut appuyer
le premier bouton euh cette voiture peut s'asseoir sur les arbres parce que / parce qu'elle est
très légère + quand / euh + je ve / peux appuyer le deuxième bouton et cette voiture devient
un avion + mm + il est très facile d'aller en France ou bien d'aller en Italie etc.
107. A8 *sans papier* : comme vous savez + maintenant + nous n'avons pas + euh + nous
n'avons pas de l'air propre + dans cette société moderne euh + il y a / la pollution est très
grave + alors + euh + la voiture du futur ne doit pas apporter des pollutions + on peut le
conduire peut être + peut être sans essence + on peut la conduire peut être + avec le soleil +
euh + ou bien + l'élec / l'élec / l'électricité + euh + euh + peut être lorsqu'on aura des
voitures peuvent produire/ produire l'oxygène

³³⁹ 3^e groupe, A7, A8, deux filles et A9, un garçon.

108. A9 : et enfin + on peut conduire la voiture avec l'ordinateur et on met / on met un radar dans la voiture et on peut savoir + mm + on peut savoir tous les problèmes / tous les problèmes de la ville + et on peut savoir toutes / toutes les variations de la ville à n'importe où à n'importe quelle heure et encore pour / pour diminuer l'embouteillage + mm + chaque / chaque conducteur a pris part une ligne / une ligne de son / de sa voiture et même/ même / même qu'il roule très vite il ne passe pas l'accident et l'embouteillage + euh + et encore + on le roule / les roues de sa voiture ne touchent pas à le terre et ce qu'on veut / comme les portes pour la sécurité + euh + on va / on met un 10 / 10 mé / 10 moteurs dans la / dans la voiture / dans la voiture + si on / si un jour il y a une catastrophe et il n'y a pas de soleil on peut conduire / on peut conduire le / la voiture avec le / avec piles
109. As : la pile
110. A9 : avec la pile + et il roule très vite + et maintenant il y a une voiture anglaise qui met un / une / un 10 moteurs et il roule 1300 kilomètres heure + c'est comme un avion
111. AX : c'est aujourd'hui ?
112. A9 : on réalise elle aujourd'hui /maintenant
113. A8 : est-ce que vous avez des questions ?
114. AX : moi + j'ai une question + si votre voiture mesure 50 / 50 000 mètres carré /
115. P3 : 50 mètres carré !
116. AX : chacun a sa voiture et il y a tant de voitures dans le monde + n'est-ce pas ? et + où on met les voitures ?
A7 et A8 se concertent
117. P3 : quelle est la réponse ?
118. AX : je pense que si on a cette voiture et au maximum pas de ()
119. A8 : peut être dans 3000 ans on a pas ce problème de l'appartement +++ les voitures peuvent nous + euh + nous sert beaucoup de ()
120. AX : même en 3000 ans il n'a pas d'appartement mais on a plus de / plus de gens + n'est-ce pas ?
121. P3 : il y aura plus de personnes sur le monde + dans 3000 ans rires ; *A7 et A8 se concertent*
122. A7 : le nombre des gens est de plus en plus homogène + alors les personnes de plus en plus ()
123. AX : alors j'ai une question + comme / comme vous avez dit déjà + euh + cette voiture / la vitesse de cette voiture est vraiment très vite + alors on peut librement aller n'importe où très vite + pourquoi on doit habiter dans cette voiture ? *rires*
124. AX : ça veut dire on peut aller à n'importe où très librement et très vite + pourquoi on doit mettre beaucoup de choses dans cette voiture pour habiter dans cette voiture ?
125. A7 : parce que + nous voulons chanter + manger + et faire tout ce qu'on veut pendant un / la visite
126. A12 ³⁴⁰*sans lire son papier* : vous avez déjà pris beaucoup de fois bien sûr le train et le bateau + peut être vous n'avez pas encore pris l'avion + euh + mais il y a beaucoup prendre l'avion comme prendre le bateau et le train il y a beaucoup de / beaucoup de queue pour acheter les billets pour faire la queue + euh + mais après + euh + ces / ces ennuis n'auront / n'auront pas exister + euh + parce que la voiture / la voiture les rem / les remplaceront/ euh + après + euh + la voiture du futur elle peut rouler partout + par exemple + dans le ciel sous la mer et sur la terre elle peut / elle peut / elle peut nous conduire + euh + partout + euh + où nous allons aller + et je crois que ch / maintenant chacun à penser au problème de / de source énergie + parce que les / si on veut conduire la voiture on a besoin d'es / d'essence mais l'essence / mais l'essence vient du pétrole + peut être un jour le pétrole sera disparaître comme maintenant + comment faire à ce moment-là ? alors notre voiture du futur + euh + pour conduire / pour conduire cette voiture elle n'a pas besoin d'essence parce que s'il y a du soleil on peut la / on peut la conduire avec soleil s'il y a / s'il il y / s'il n'y en a pas + par exemple il fait de la neige ou bien il pleut + on peut le conduire avec de l'eau parce que +

³⁴⁰ 4^e groupe, A10, A11, A12, A13, quatre filles.

- euh + parce que l'eau a deux fonctions + un est H et O + ces deux fonctions peuvent faire / peuvent faire rouler la voiture donc on a pas / donc on a pas de problème d'es / d'essence + et au-dessus il y a encore / il y a encore une mach / une machine de pu / purificateur + qui peut faire l'air pur + euh + maintenant quand on / quand on est dans la voiture on a le sent / le sentiment d'être ++ euh + comme un oiseau dans une boîte mais après ça non car tout autour c'est glace + on peut voir / on peut voir la nature à travers ses fenêtres mais / mais quand on fait quelque chose les gens / les gens ne peut pas/ ne peuvent pas voir ce qu'on fait *passé le papier à A11*
127. A11 : () les voitures + il n'y a que des () pas de volant comme vous savez maintenant l'air n'est pas très pur + au-dessus de la voiture du futur il y a des machines qui peut enlever des poussières + refaire devenir l'air courant d'air et des () pour éviter /pour éviter / pour éviter l'embouteillage + la voiture peut changer de couleur dans ()
128. A13 : *prend le papier* et maintenant il y a un sujet très intéressant + écoutons ce () après il n'y aura pas de maître spécial ?
129. A10 : mais c'est parce qu'il y a beaucoup de gens ordonneront et ils et ils ()
130. A13 : ah oui tu as raison + si on a besoin de la prendre on peut seulement téléphoner au centre de la voiture et tout de suite après la voit / une voiture sera devant vous + on peut faire le dossier comme un lit dans la voiture + et il y a assez d'équipements bien confortables + on n'a pas besoin d'aller dans les écoles qui enseignent comment conduire la voiture et on a pas besoin de réciter le code de la circulation + est-ce qu'il y a une autre part particulière ?
131. A10 : mais c'est bien sûr + il y a un bouton particulier + si on veut aller voir on n'a qu'à appuyer sur ce bouton et la voiture peut converser avec nous + à ce moment-là ce n'est plus la sonorité d'un robot et + euh + on a l'impression de + euh + on a l'impression de parler avec un vrai garçon ou bien une vraie fille + quand on va + euh + si on va éloigner + on peut téléphoner en regardant ses amis et ses parents + on ne pense plus la famille + ça ça ()
132. A13 : est-ce qu'il y a des questions ?
133. AX : moi j'ai une question + tout à l'heure Anne a dit que si on téléphone la voiture arrive bientôt + la voiture arrive elle-même ?
134. A12 : parce que dans la voiture il y a une machine qui est automatique et il y a un ordinateur + quand on a pas encore / quand on a pas encore cette voiture + le centre de la voiture qui peut diriger / qui peut diriger la voiture comment elle va faire
135. AX : comment elle va dire pour contrôler sous la terre + s'il n'y a pas de route ?
136. A12 : mais je crois qu'après il y en aura
137. AX : mais s'il y a des routes sous la terre + je pense que ce sera très dur + très danger / très dangereux d'habiter sur la terre
138. A12 : mais tu sais maintenant il y a () qui sont en danger
139. AX : oui mais mais si les voitures pourront rouler sous la terre aussi + il faut arrêter () et la terre sera de plus en plus /
140. A12 : / mais quand on roule sous la terre c'est seulement pour + au-dessus il y a trop de voitures + euh + pour ne pas dépenser de temps on roule sous la terre et c'est plus vite + il y a seulement + seulement des stations dans les grandes villes
141. A14 ³⁴¹: la voiture du futur dans ma tête + premièrement / premièrement on peut monter dans la voiture sans ouvrir la porte + la voiture connaît /connaître son maître + si je dis + moi je m'appelle Bernard + je peux entrer ? et la porte est [uvri] / [uvriR] + est /
142. AX : {ouverte
143. A14 : ouverte et deuxièmement euh on pourra aller sur la terre + dans le mer + sur le ciel + etc. + etc. + euh on va / on peut visiter toute la v / on peut visiter tout le monde avec la voiture + et troisièmement il y a la télé / la télévision + un réfrigérateur + un téléphone + etc. + etc. + il y a beaucoup de choses quotidiennes dans la voiture + on peut manger quelque chose + on peut regarder / regarder l'émission / on peut voir le film + etc. + etc. + c'est formidable *rires*

³⁴¹ 5^e groupe, A14, A15, A16, trois garçons.

144. A14 : et quatrième + on peut / on ne / et quatrième l'ordinateur peut conduire la voiture + euh + on peut dormir + on peut jouer aux cartes avec l'ordinateur et on peut se reposer + et + en plus + l'ordinateur / nous donne beaucoup d'informations que nous devons savoir + euh + dans l'ordinateur connaît la carte du monde + et ensuite on peut dormir dans la voiture + quand on veut dormir + la chaise devient un lit + et + on peut se reposer n'importe quelle heure
145. A15 : et moi + je pense que dans le monde le pétrole est de moins en moins + la voiture du futur devra prendre d'hydrogène / l'hydrogène + et la voiture du futur sera plus petite / plus petite que la voiture d'aujourd'hui + et troisième dans le monde du futur il y aura aussi un / il y aura aussi un cerveau électrique et puis le conducteur pourra savoir où sera-t-il et on pourra aller à un lieu où on ne sait pas / où on ne sait pas + sans demander le chemin + et on pourra prendre la voiture sans conduire + la / le cerveau électrique peut tout savoir + et + quatrième la voiture comme un petit navire / comme un petit avion / elle pourra voler dans le ciel + il y aura 3 ou 5 kilomètres / 5 mètres de la voiture au terre + et donc il y aura plusieurs voitures qui pourront voler en même temps et il n'y aura plus plus d'em / d'embouteillage + et la vitesse pour la voiture est aussi très importante + je pense que + je pense que elle pourra plus rapide + elle pourra rouler plus rapide que maintenant
146. A16 : () *rires* quand on dort on peut appuyer sur le bouton () et la voiture devient plus petite + on peut la mettre dans la poche + c'est seulement moi qui peut conduire la voiture + et quand quelqu'un d'autre () il ne peut pas conduire + et la voiture + est conduit par l'ordinateur + s'il y a une autre voiture devant ta voiture il peut devancer les autres voitures + alors ()
147. P1 : des questions ?
148. AX : oui + j'ai une question pour Bernard + comment la porte ouverte () tu as dit tout à l'heure tu dis Bernard et la porte / la porte de la voiture s'ouvre + mais il y a beaucoup de gens qui s'appellent Bernard !
149. A14 : par exemple /
150. AX : comment ils savent
151. A14 : { / la voiture peut connaître son maître avec son visage / sa visage /
152. As et P3 : son visage
153. A14 : et ça
154. P3 : son empreinte
155. A14 : son empreinte + etc. + etc.
156. AX : tout à l'heure Philippe a dit que les voitures sont de plus en plus petites et Bernard a dit qu'il y a de plus en plus de choses + dans la voiture + il y a la télévision + l'ordinateur + etc. + est-ce que la télévision devient de plus en plus petite
157. A14 : mais tu sais maintenant il y a une télévision si petite comme ça + on peut mettre la voiture / euh *rires* la télévision dans la poche + réfrigérateur +++
158. A15 : aussi + aussi *rires*
159. A13 : par exemple on pourra avoir plusieurs sortes de voiture + une voiture pour une personne + ou une voiture pour une famille
160. P3 : c'est quoi une famille + c'est combien de personnes ?
161. As : trois
162. A13 : plus de trois personnes + j'ai une question pour Bernard + à chaque voiture il y a combien de cerveaux électriques ?
163. A4 : un cerveau électrique mais on peut donner beaucoup d'informations
164. A13 : tu as dit on peut jouer aux cartes avec le cerveau électrique + en même temps + le cerveau doit conduire la voiture + comment est-ce que c'est possible ?
165. A14 : il y a beaucoup de fonctions + et l'ordinateur peut faire beaucoup de choses en même temps
166. P3 : Michel + tu as dit + seulement le propriétaire de la voiture peut conduire la voiture + maintenant dans les familles modernes + l'homme et la femme conduisent + ce qui veut dire que dans une famille + il faudra une voiture pour chaque personne ? *rires*
167. A15 : chaque voiture est pour un personne

168. P3 : oui + tu as dit c'est pour une personne + je dis maintenant moi si je suis mariée + moi je conduis + mon mari conduit aussi + ça veut dire qu'il me faut acheter deux voitures + une pour moi + une pour mon mari +
169. A14 : oui + vous conduire et votre mari / votre mari assis
170. P3 : moi je travaille à Wuchang + mon mari travaille à Hanyang + comment /
171. A14 : {d'abord
172. P3 : comment je fais ?
173. A14 : d'abord vous donnez la voiture
174. A13 : si vous voulez partir toute seule chacun a une voiture + si vous voulez partir ensemble on peut relier / on peut relier les deux voitures
175. A14 : tu peux demander à l'ordinateur pour + euh + pour faire service à votre mari
176. P3 : oui + mais si + moi j'ai besoin de la voiture et mon mari en a besoin en même temps
177. A14 : vous pouvez acheter deux voitures *rires*
178. P3 : ça veut dire que toutes les familles + tout le monde devra acheter deux + trois + quatre + cinq voitures + ça veut dire qu'il y aura énormément de voitures
179. A14 : la voiture de plus en plus petite
180. P3 : mais s'il y en a de plus en plus + ça ne va pas non plus
181. A16³⁴² : maintenant les voitures euh + ont + euh + normales + ont quatre roues + mais je pense que dans le futur les voitures + euh + n'ont / ne / se *rires* n'auront pas de roues
discussion entre A16 et A17 ; A17 tape sur l'épaule de A16 et prend le papier de note
182. A17 : je crois que dans le futur + chaque famille aura une voiture *passé le papier de note à A18; rires*
183. A18 : et + comme / comme les autres camarades a dit /
184. As : /ont dit/
185. A18 : ont dit + euh + euh + la voiture peut vol / vole dans le ciel et peut nager dans l'eau + et aussi marcher sur la terre + et aussi notre voiture + euh + notre voiture a chaque / à une numéro que son maître le sait seulement et +++ A17 *se penche sur le papier de note pour mieux le lire, le prend et prend la parole*
186. A17 : et je crois que + euh + dans le futur + la voiture + euh + / la voiture + euh + aur + euh + euh + il / il profitera + euh + / profitera l'énergie soleil au lieu de / au lieu d'utiliser / au lieu d'utiliser l'essence + si il pleut on a / on aura / on aura l'énergie *regarde A18*
187. A18 : dans la voiture + euh + on peut savoir / on peut savoir où / où on se trouve avec l'ordinateur et avec + euh + avec le / avec le [satalit]
188. AXs : satellite
189. A16 : les voitures seront téléguidées + euh + sans heurter les autres voitures A17 *regarde sur le papier de note et montre un passage la vitesse + sera + mm + 500 kilomètres par heure*
190. A17 *reprend le papier* : et je crois que + dans le futur + la voiture + les voitures + euh + pourront défense le nucléaire et la panne
191. A18 : *sans papier* : dans le futur + les voitures seront de plus en plus + simples + et leurs fonctions / leurs fonctions de plus en plus formidables + c'est fini
192. P3 : attendez ! attendez !
193. A18 : des questions ?
194. AX : quelles sont leurs fonctions utiles ?
195. A17 et A18 *consultent leurs notes* : défense le nucléaire et la panne
196. P3 : défense + ?
197. P1 : défense nucléaire ? assurer la défense nucléaire ?
198. A16 et A17 : nucléaire
199. P3 : mais tu dis défense + c'est un mot qui n'existe pas en Français !
200. A18 : défense de nucléaire
201. P3 : défendre alors

³⁴² 6^e groupe, A16, A17, A18, trois garçons.

202. A17 et A8 : défendre
 203. A17 : défendre le nucléaire et la panne
 204. AX : ça veut dire votre voiture peut assister à la guerre ?
A17 et A18 se regardent ; hochent la tête
 205. AX : qu'est-ce qu'on va mettre dans la voiture ?
 206. A17 : pardon ? si ++
 207. AX : qu'est-ce qu'on va mettre dans la voiture pour conduire la voiture ?
 208. A17 et A18 : avec l'ordinateur
 209. A18 : et satellite
 210. AX : et la voiture est de plus en plus grande ou plus petite ?
 211. A16 : si vous voulez
 212. A17 : comme vous voulez *rires*
 213. A18 : il y a des sortes plus grandes et plus petites
 214. AX : si la voiture est de plus en plus grande + où on peut met / garder les voitures ?
 215. AX : dans la mer
 216. A16 : dans le ciel *rires*
 217. AX : alors si + il y a beaucoup de voitures + alors on ne peut pas voir le ciel + n'est-ce pas ?
A16, A17, A18 restent silencieux
 218. AX : en quelle matière ?
 219. P3 : en quelle matière ?
A16, A17 et A18 se concertent
 220. A18 : je ne sais pas
 221. A17 : mais ce sont des / mais ce sont seulement des imaginations + euh + je crois que si vous patientez un peu dans quelques années + vous saurez
 222. AX : vous utilisez cette sorte de voiture pour la ville () ou bien + /
 223. AX : / pour faire la guerre
 224. A17 : comme vous voulez mais si / *rires* si il y aura la guerre + on peut utiliser cette voiture
 225. AX : si on veut / si on veut défendre le nucléaire + pourquoi est-ce qu'on fait la guerre ?
A17 rit , se tourne vers A16, consultent leur papier de note
 226. A18 : est-ce que tu aimes la guerre ?
 227. AX : non je ne l'aime pas
 228. A18 : si tu ne l'aimes pas + ne pose pas cette question !
 229. A16 : / il y a des gens qui aiment la guerre *rires*

Section 5^e année

1. A1 ³⁴³: elle ressemble à un navire + c'est ainsi qu'elle peut marcher sur l'eau avec la () d'hydrogène + elle n'a pas besoin d'essence + alors on pourra / alors on pourra éviter la pollution ++ et puis + euh + c'est très bon marché bien sûr + après le grossissement de () on pourra monter sur le ciel + on y verra un très beau paysage + on y sera libre + et la voiture est en plastique + ce sera une plastique solide + le poids de cette voiture est de ++ 300 kilos + / kilogrammes + ()+ + mm + et puis elle a six pneus + c'est-à-dire elle peut se rouler () + et la vitesse est plus vite que celle du son + et puis elle donnera un service modèle + la nourriture + les livres + la télé + les jeu / les jouets + les livres + et l'ordinateur + elle utilisera cet ordinateur + la voiture est sans chauffeur + on ne devra qu'appuyer sur un seul bouton pour la conduire + la meilleure donnée de cette voiture + c'est que tout le monde peut se pay / se payer / le prix est comme un pull-over ++ et n'oubliez pas + ce seront nous qui fabrique / qui fabriquerons cette voiture + elle s'appelle prodige + c'est fini
2. P3 : attends ! attends !
3. P1 : est-ce que vous avez des questions ?
4. Ae ³⁴⁴: ()
5. A1 : est-ce que tu peux parler plus fort ?
6. Ae : quoi ?
7. A1 : parler plus fort
8. P1 : *en hurlant* parle plus fort ! *rires*
9. Ae : si c'est possible pour ton voiture + euh + pour monter jusqu'au ciel + alors qu'est-ce que tu fais avec les avions ?
10. A1 : *en se penchant vers Ae* quoi ? les avions ++ ?
11. P3 : si toutes les voitures montent dans le ciel + après tout va être dans le ciel + alors les avions + qu'est-ce qu'on en fait ? on les met sur la terre ?
12. A1 : mais + euh + on / on fabrique / on fabrique / très peu cette voiture ++ un peu rendement
13. P3 : à faible rendement
14. A1 : à faible rendement
15. P1 : pas beaucoup de voitures + combien de voitures + par an ? *rires*
16. A1 : euh + peut-être 1000
17. P1 et As : 1000 !
18. A1 : c'est pas très beaucoup / *rires* c'est pas beaucoup
19. P3 : moi + j'ai une question + tu as dit + elle va fonctionner avec de l'hydrogène /
20. A1 : oui
21. P3 : l'hydrogène + ça coûte cher /
22. A1 : non + c'est bon marché
23. P3 : ah bon
24. A1 : ça vient / ça vient de H₂ / H₂O
25. P3 : eh bien en France + ça coûte cher l'hydrogène + alors en France ta voiture elle va coûter très cher

³⁴³ 1^e groupe, un garçon.

³⁴⁴ Ae désigne l'une des trois apprenantes de l'Ecole Internationale ayant rejoint exceptionnellement le groupe-classe de l'ELE pour participer à la simulation

26. A1 : mais attention + c'est une voiture du futur ! *A1 se retourne vers le tableau où l'annonce du forum a été affichée ; rires*
27. P3 : qu'est-ce que tu veux dire + attention c'est une voiture du futur
28. A1 : ça veut dire que peut-être l'hydrogène est + très très / très très cher maintenant + mais il coûtera moins cher / il sera bon marché dans le futur
29. P3 : et aussi j'ai une autre question + il y a un truc que je ne comprends pas + tu dis elle marche à l'hydrogène + donc l'hydrogène est dans une boîte + au-dessus de la voiture + donc quand tu mets l'hydrogène + la boîte elle grandit + et donc forcément ta voiture elle va se soulever + parce que l'hydrogène est un gaz + qui fait soulever les choses + parce que + je ne sais pas comment on explique ça en physique + mais ++
30. A1 : mais + on peut /
31. P3 : / alors ++ comment ++ ?
32. A1 : on y met peu d'hydrogène ++/
33. P3 : / alors si tu mets peu d'hydrogène + la voiture elle va faire deux kilomètres et elle va s'arrêter !
34. A1 : mais + c'est pas assez pour monter et + et + on met moins mais elle peut quand même marcher
35. P3 : d'accord
36. Ae : et comment tu arranges le trafic sur le ciel ?
37. A1 : oui
38. Ae : comment ?
39. A1 : comment quoi ? *en se penchant ostensiblement vers Ae ; rires*
40. Ae : comment tu arranges le trafic *interroge P1 qui confirme* dans le ciel ?
41. A1 : je comprends tous les mots mais je ne comprends pas le sens *rires*
42. P1 : comment tu arranges le trafic dans le ciel + avec les voitures + avec les avions + /
43. P3 : / les oiseaux
44. P1 : les oiseaux + les mouettes + les ++ comment tu arranges les passages + le trafic + dans le ciel ? comment ça se passe ?
45. A1 : parce que / parce que dans notre / dans ma voiture il y a un ordinateur + et on peut rédiger + euh + rédiger une liste pour + euh + pour marcher dans le ciel
46. Ae : et ce n'est pas très cher ?
47. A1 : hein ?
48. Ae : ce n'est pas trop cher ? euh + acheter ton voiture comme ça parce qu'il y a ordinateur + euh + prendre essence
49. P1 : est-ce que ce n'est pas trop cher ?
50. A1 : / oui
51. P1 : parce qu'il y a beaucoup de choses comme dit Anita + il y a l'ordinateur + il faut l'essence /
52. P3 : l'essence et l'hydrogène
53. P1 : l'essence et l'hydrogène /
54. A1 : / oui
55. P1 : c'est très cher !
56. A1 : ce n'est pas trop cher + *rires*
57. P3 : tu dis que c'est le prix d'un pull-over + ça veut dire que le prix d'un ordinateur est moins cher que le prix d'un pull-over ! et bien demain + je vais vite acheter dix ordinateurs !
58. A1 : et vous savez maintenant + les animaux sont de plus en plus ++ rares + et puis les végétaux et les plantes sont de plus en plus rares + alors + euh + on fabrique un pull-over il faut beaucoup d'argent ++ qu'un ordinateur + mais c'est quand même pas cher
59. P3 : alors tu compares avec un pull-over + mais ça veut dire que dans le futur le pull-over + il coûtera cher !
60. A1 : je dis que c'est un pull-over qui coûtera plus cher que / qu'un ordinateur / que ma voiture + aussi cher que ma voiture + mais c'est pas cher

61. A2 :³⁴⁵ d'après nous + la voiture / la voiture du futur est formidable / et excellente + c'est le chef d'œuvre de l'humanité + et + la forme de la voiture est un losange + comme ça elle roule plus vite et sa vitesse est de 600 mètres par heure + c'est un peu comme *P1 et P3 rient* / et la couleur varie avec le temps + si il pleut + euh + elle sera + euh + / elle sera rouge et s'il neige elle sera bleue + on utilise le métal qui est composé d'importantes matières pour la fabriquer + c'est plus légère et dure + elle roule tranquillement + pas de problème + cette / cette voiture on l'appelle la lune rouge *passé le papier de notes à A3*
62. A3 : et cette voiture pourra contenir 5 ou 6 personnes + la voiture du / la voiture du fu / futur c'est même la maison et () cette voiture n'est pas grande mais son équipement peut changer à n'importe quand + c'est automatique + quand on veut tran / travailler maintenant c'est facile + il suffit d'appuyer sur un bouton et après les équipements de la famille comme le lit + l'armoire + et le télé + etc. + tout est caché dans le mur + et tous les équipements peuvent apparaître + c'est formidable + et si + on veut voir le film maintenant c'est aussi facile + il suffit d'appuyer d'autres boutons et après on appr / on apparaît le grand écran sur le mur et il y a encore des fauteuils très agréables + et l'équipement du bureau est déjà caché dans le mur + d'après nous cette voiture est très fav / très favorite dans grande / dans grande ville parce qu'on peut économiser beaucoup de / beaucoup du / beaucoup de temps et beaucoup de / d'air + c'est tout
63. P1 : est-ce que vous avez des questions ?
64. AX : oui + j'ai une question + est-ce qu'il y a assez de / d'espace pour mettre ces équipements ? comme l'armoire et puis ++ que tu as dit
65. P3 : et puis le lit + et puis tout
66. A3 : parce que ++ / parce que le mur de cette voiture est formidable *rires* on peut contenir beaucoup d'équip / d'équipements / d'équipements
67. AX : mais tu n'as pas [ekut] / mais tu n'as pas répond[e]
68. P3 : répondu
69. AX : répondu ma question *A2 et A3 se concertent ; rires*
70. A3 : attends *A2 et A3 se tournent vers le tableau ; A2 commence à dessiner*
71. A2 : c'est un peu comme ça + voilà c'est le mur + c'est comme ça +/
72. AX : / est-ce que ++
73. A2 : le première +++ la télé + le ()
74. AX : est-ce que / qu'est-ce que / est-ce que vous voulez dire que les équipements qui peuvent grossir et qui peut re / re / remettre en état + on peut le remettre en état ?
75. A3 : non + non + pas d'accord + si on veut travailler maintenant + le bureau peut apparaître + euh + et + il peut sortir de la mur et d'autres choses peuvent / rentrer dans la mur + même la porte / la porte peut ouvrir et d'autres choses ressortent
76. AX : alors vous voulez dire que le mur est bien ++ comme ça
77. P3 : épais
78. AXs : épais
79. A2 et A3 : oui + oui
80. AX : merci
81. A3 : et il y a encore d'autres questions ?
82. Ae : c'est comme une maison ?
83. A3 : comme quoi ? *en se penchant légèrement vers Ae*
84. Ae et P3 : une maison
85. A3 : oui + si on veut + si on veut *montre le dessin*
86. P3 : moi j'ai une question + vous avez dit que la voiture était faite pour 5 ou 6 personnes + on pouvait mettre 5 ou 6 personnes dedans + d'accord ?
87. A2 et A3 : oui
88. P3 : donc ça veut dire dans la voiture il est prévu pour 5 ou 6 personnes des vêtements + des lits + un grand frigo + ça veut dire que votre voiture est très très grande !
89. A2 : mais on peut y habiter
90. P3 : oui mais ça veut dire que la voiture est très grande ?

³⁴⁵ 2^e groupe, A2 et A3, deux filles.

91. A2 : un peu grande + mais j'ai dit qu'elle peut contenir 5 ou 6 personnes mais + je n'ai pas dit que 5 ou 6 personnes sont / sont dans la voiture en même temps
92. P3 : ah bah ! si elle est prévue pour 5 ou 6 personnes + ça veut dire qu'en même temps on peut mettre 5 ou 6 personnes
93. A3 : peut-être + euh + quand on veut / quand on veut se reposer deux personnes /
94. P3 : / sont obligées de sortir
95. A3 / oui
96. P3 : alors c'est-à-dire la nuit deux personnes dorment dehors *rires*
97. A3 : non + parce que + dans la nuit + tous les équipements sont rentrés dans le mur + seulement un lit
98. P3 : un lit pour 6 personnes ! ++ c'est-à-dire 6 personnes dorment dans le même lit ! *rires* ah bah ! c'est ce que tu as dit !
99. A3 *en dessinant* : on peut s'arranger comme ça ++ comme ça
100. P3 : donc la voiture est très haute
101. Ae : et les gens n'ont pas besoin d'une maison normale ? il n'y a pas de ville comme ça
102. P1 : vous avez dit + les gens n'ont pas besoin de maison + ils habitent dans la voiture
103. Ae : comme ça + il n'y a pas de ville + et sans ville + il n'y a pas de pays + et sans pays + il n'y a pas de culture
104. A3 : mais c'est pour voyager
105. P3 : mais tu veux voyager où si après il n'y a plus de ville + il n'y a plus de pays ? tu vas voyager où + tu vas rencontrer d'autres voitures ?
106. A2 : cette voiture est adaptée pour les personnes qui aiment beaucoup voyager
107. P1 : mais voyager où s'il n'y a que ces voitures il n'y a plus où voyager + il n'y a plus de ville + tout le monde bouge tout le temps *rires*
108. A2 : tout le monde va pas acheter cette voiture
109. P3 : pardon ?
110. Ae : alors il y a des maisons
111. A2 : il y a quelqu'un qui veut habiter dans la maison et / mais pas dans la voiture
112. P3 : d'accord ++ elle coûte cher votre voiture ?
113. A2 : un peu cher
114. P3 : certainement + très cher même
115. P1 : alors c'est combien + un peu cher + à peu près ?
116. A3 : c'est pas facile à répondre parce que c'est dans le futur + et c'est tout
117. A4³⁴⁶ : la couleur de la voiture devra bien aller avec l'environnement pour que ce soit plus convenable au paysage d'autour + *passe le papier à A5*
118. A5 : la voiture du futur sera évidemment beaucoup / beaucoup plus / légère que celle d'aujourd'hui + on la fera avec le plastique et la vitre spéciale / spécialiste
119. P3 : spéciale
120. A5 : spéciale *repasse le papier de notes à A4*
121. A4 : la forme de la voiture sera formidable + on pourra voir partout des automobiles de profilage + comme ça + avec l'amélioration du moteur + la vitesse va sans doute augmenter + presque 600 à 700 kilomètres par heure soit la vitesse de l'avion () aujourd'hui *passe le papier à A5*
122. A5 : l'essence sera remplacée pour l'ecr / l'élec / l'électricité + il n'y a / il n'y aura pas plus de pollution de voiture A6 *reprend le papier*
123. A4 : avec la voiture d'aujourd'hui ++ euh + on ne peut absolument pas aller nager sous la mer ++ euh + mais celle du futur pourra bien le faire + elle va remplacer une partie des sous-marins A5 *reprend le papier*
124. A5 : euh + la vie du futur sera tranquille car la voiture du futur ne sera pas f / faire des bruits

³⁴⁶ 3^e groupe, A4 et A5, deux garçons.

125. A4 : l'ordinateur va devenir le cerveau de voiture + on pourra la conduire avec des ordres à l'oral + ce / sera plus facile + on n'aura plus besoin de permis de conduire + c'est tout +
126. A5 : est-ce qu'il y a des questions ? *silence* s'il vous plaît
127. AX : quelle est la forme de cette voiture ?
128. A4 : la forme ? la forme ? elle est bien ++ euh + formidable *rires* ce sont les voitures de profilage
129. P1 : est-ce que vous pouvez la dessiner ?
130. A4 : eh bien A4 *tape sur l'épaule de A5 ; rires* ++ s'il te plaît
131. P3 : attends il va déjà dessiner + il va vous montrer la forme de cette voiture A5 *dessine*
132. A4 : voilà la voiture du futur
133. Ae : où est la porte ? j'ai une question + où est la porte ?
134. P3 : où est la porte ? A5 *dessine une porte ; rires*
135. P3 : voilà la porte
136. AX : et j'ai encore une question + car la couleur de la voiture varie très souvent + qu'est-ce qu'on peut la distinguer ?
137. A4 : la distinguer ? on peut voir la forme
138. AX : mais toutes les voitures ont la même forme
139. A4 : la couleur est comme l'environnement d'autour + mm + ce soit + la couleur devient variée + non non non + la couleur / la couleur sera plus convenable à l'environnement + au paysage d'autour + mais pas comme le / mais pas comme le / mais pas comme le / la couleur de de de de l'environnement d'autour + la couleur n'est pas pareille
140. AX : mais s'il y a 3 ou 4 voitures euh + comme ça + tu mets dans / tu les mets ensemble /
141. A4 : tu les mets ensemble +++
142. AX : on les met ensemble + qu'est-ce que + on + comment on peut les distinguer ?
143. A4 : on peut mettre ici une marque ou bien autre chose + par exemple + on peut + euh accrocher ici un petit tableau et on écrit un nom + un prénom sur ce tableau *rires*
144. AX : les formes sont pareilles ?
145. A4 : pas tout à fait pareilles + il y a plusieurs / il y a plusieurs gammes de voiture + comme aujourd'hui
146. Ae : et c'est cher ?
147. A4 : ça coûte cher ? je ne sais pas ! c'est la voiture du futur *rires*
148. P1 : vous dites c'est la voiture du futur + quand est-ce qu'elle va exister ?
149. A4 : quand elle va exister ? je ne sais pas + c'est dans ma tête *rires*
150. P1 : et dans ta tête + quand est-ce que tu penses que ça va exister ?
151. A4 : peut-être dans 100 ans ou 200 ans + je ne peux pas voir cette voiture *rires* c'est fini ?
152. P1 : il y a d'autres questions ? tu dis il n'y a pas besoin de permis de conduire + la voiture est conduite par un ordinateur + qu'est-ce que font les gens dans la voiture ?
153. A4 : ils parlent + ils donnent des ordres à voiture + et ben c'est tout + la voiture peut conduire lui-même / elle-même + il ne faut pas de / on n'a pas besoin de chauffeur
154. A6 ³⁴⁷: en 3000 ans + () + aujourd'hui on commence exister les auto / automobiles / les automobiles modernes et profilage
155. A5 : maintenant on est déjà trop riches et dès aujourd'hui chacun aura une carte de la voiture pour conduire + les voitures sont en même forme et en même couleur + au bord de la rue + mm + il y aura toujours des voitures + et comme on téléphone maintenant + mm + comme on téléphone maintenant la peinture sera verte et dedans + mm + il y a quelque chose qui / qui viendra de la / des plantes et beaucoup utiliser la lumière des / de la / la lumière de soleil + euh + c'est pour créer la force + et s'il n'y aura pas / s'il n'y a pas de soleil on n'utilisera plus d'essence + mais des liquides sans pollution + la couleur varie selon le temps et comme ça on pourra savoir s'il pleut + euh + on aura aussi une machine

³⁴⁷ 4^e groupe, A6 et A7, deux filles.

- pour savoir s'il y a des gens qui sont devant toi et cette machine + euh + marche comme chauve-souris + et si on est malade + la voiture peut conduire soi-même + et pour une carte de la voiture c'est pas cher + merci d'avoir écouté notre présentation et au revoir
156. P1 : des questions ?
157. P3 : ça veut dire que personne n'est propriétaire d'une voiture + c'est ça ? moi + je comprends comme ça + personne n'est propriétaire d'une voiture mais on a une carte + on va dans la rue + on met la carte dans une voiture et hop ! on peut utiliser la voiture + c'est ça ?
158. A5 : oui
159. P3 : donc moi je n'achète pas de voiture + jamais + on achète seulement une carte + c'est ça ?
160. A5 : oui mais chacun a une carte et on peut utiliser les voitures
161. P3 : n'importe quelle voiture
162. A5 : oui
163. P1 : et quand il y a un accident + comment ça se passe ?
164. A5 : mais il y a des machines pour distinguer + euh + les routes + et s'il y a des gens qui sont devant toi + vous savez les chauve-souris
165. P3 : ultrasons + ça s'appelle
166. P1 : donc il n'y a jamais d'accident
167. A5 : oui
168. P3 : fantastique !
169. AX : c'est cher ?
170. A6 : pas très cher + une carte comme maintenant
171. P3 : parce que vous avez compris \
172. AX : \ oui
173. P3 : vous n'achetez pas de voiture + vous achetez seulement une carte comme une carte de téléphone
174. AX : oui
175. AX : mais qui paye les voitures ?
176. A5 : l'Etat
177. AXs et P3 : l'Etat
178. AX : l'Etat est si riche ?
179. A5 : on est déjà très riche
180. P3 : qui on ? c'est qui on ?
181. A5 : quoi ?
182. P3 : tu dis on est déjà très riche + c'est qui on ?
183. A5 : tout le monde
184. P3 : tout le monde ++ mais c'est pas parce que tout le monde est riche que l'Etat est riche
185. A6 : mm + mais c'est déjà très vivant + on est riche et l'Etat est riche
186. AX : alors on a pas besoin de voiture
187. A5 : si
188. AX : on peut + d'autres / d'autres machines pour marcher
189. A5 : mais on n'a pas encore créé cette machine
190. P1 : et comment est-ce que l'Etat sait combien il faut de voitures ? qu'il faut + par exemple + à Wuhan + 1000 voitures + ou 2000 voitures + ou 10 000 voitures + comment est-ce qu'on sait ?
191. A5 : après avec cette voiture on s'arrête et comme le téléphone maintenant on rentre sa carte et la voiture est au bord de la rue et il y a encore des gens qui a / qui ont besoin de cette voiture pour conduire cette voiture
192. P1 : donc il faut attendre
193. A5 : oui
194. P3 : alors c'est pas très pratique votre voiture ! parce que + par exemple + nous on habite ici + dans la rue - là et + dans la rue il y a que vingt voitures + d'accord ? mais on est

- trois cent soixante à vouloir partir ce matin ailleurs + il faut faire la queue ? comment on fait ? c'est pas très juste + ce système !
195. A6 : mais au bord de la rue il y a toujours des voitures /
196. P3 : comment on fait ? elles sortent de la terre ? oup ! comme ça ? /
197. A5 : il y a aussi des + mmh + parkings
198. P3 : mais regarde le matin + ce sont les premières personnes qui arrivent qui peuvent prendre la voiture + donc + moi j'arrive la première + je prends la voiture + s'il y a par exemple dans la rue seulement vingt voitures + ça veut dire les vingt premières personnes vont prendre les voitures et elles vont partir + c'est-à-dire que dans la rue il n'y a plus de voiture + donc les autres personnes qui veulent partir travailler + ou partir je ne sais pas où + comment elles font ? ++ elles sont obligées d'attendre que d'autres voitures reviennent !
199. A5 : mais avec une / avec une té / avec une carte + si on va vers même endroit + on peut prendre la voiture \
200. P3 : { \ donc c'est un autobus + c'est un autobus / c'est un car / c'est pas une voiture
201. A5 : oui / c'est presque ++ d'autres questions ?
202. A1 ³⁴⁸: OK + nous avons trois voitures + c'est un + c'est deux + c'est trois
203. A2 : la voiture du futur sera ()
204. A1 : c'est pour 6 personnes + pour 8 personnes et pour 2 personnes +++ des questions
rises
205. A1 : le premier point c'est le /
206. A2 : s'il y a des questions + j'explique+ OK ?
207. AX : c'est en quelle couleur ?
208. A2 : la couleur est changée parce que + aujourd'hui je pense rouge / c'est changé
209. A1 : ce n'est pas une couleur
210. A2 : c'est changé avec la température ?
211. P3 : température
212. AX : quel est le poids ?
213. A2 : il y a deux choses + l'électricité /
214. P3 : / non + le poids
215. A1 et A2 : poids ?
216. P3 : le poids + combien elle pèse + elle est lourde + elle n'est pas lourde ?
217. AX : c'est-à-dire combien de kilos ?
218. P3 : combien de kilos ?
219. A2 : oh !
220. A1 : euh ++
221. A1 : c'est comme une voiture normale
222. P3 : comme une voiture normale
223. A2 : et ça c'est un pare-choc + quand il y a un accident
224. A1 : il y aura ++ A2 *mime*
225. P1 et P3 : le volant
226. A2 : il y a deux volants + ici et ici et et ce n'est pas le travail + c'est pareil
227. A1 : il y aura plus de fenêtres une ici une ici une ici
228. A2 : c'est la fenêtre et sur le toit /
229. A1 : c'est possible
230. A2 : cette voiture + c'est pour une famille avec des enfants il y a 4 personnes oui + c'est pour un ménage
231. A1 : et il y aura un bon système sonore
232. A2 : elle fonctionne avec de l'électricité et du dioxyde de carbone ++ la forme comme un poisson
233. P1 : la forme est aérodynamique
234. P3 : vous avez des questions ?

³⁴⁸ Ecole Internationale, A1, A2 et A3, trois filles.

235. AX : qu'est-ce que sont les affaires qu'il y a sous les pneus ?
236. P1 : qu'est-ce qu'il y a sous les pneus ?
237. P3 : sous les roues ?
238. A1 : oh + c'est le voiture + il *mouvement rotatif avec les mains* /
239. A2 : c'est comme ça + ce n'est pas le +
240. P3 : ça veut dire que ça peut tourner + elle vous a expliqué + il y a deux volants + un volant ici et un volant ici + d'accord ? donc ça tourne comme ça
241. AX : est-ce que /
242. AX : et comment c'est pour rouler ?
243. A1 : c'est comme tu veux
244. AX : et s'il y a un enfant et un adulte et l'enfant qui joue dans la voiture et il a pris un autre volant quel va marcher + qu'est-ce que + comment la voiture va pouvoir marcher ? si l'enfant et l'adulte ont pris deux autres volants
245. P1 : s'il y a un adulte /
246. A2 : / non
247. P3 : mais s'il y a un enfant dans la voiture + que l'enfant voit le volant et qu'il veut jouer avec alors
248. A2 : alors il use ?
249. P1 : utilise
250. P3 : utiliser
251. A2 : ce n'est pas /
252. A1 : c'est un autre
253. A2 : ce n'est pas possible
254. P3 : on peut utiliser seulement un à la fois + quand on utilise un + l'autre il ne fonctionne pas
255. A1 : et
256. A2 : + c'est transparent
257. P3 : l'essence ?
258. A2 : transparent et pardon ?
259. P3 : l'essence
- A1 et A2 complètent les dessins et écrivent "*électricité*" et "*dioxyde de carbone*" au tableau
260. P3 : avec un e e e + carbone avec un e
261. AX : c'est quel sens ?
262. P3 : dioxyde de carbone c'est quoi en chimie + les machins ?
263. AX : et celle-là *en montrant la 3ème voiture dessinée au tableau*
264. A2 : c'est pour les couples
265. P3 : hein ?
266. A2 : (...)
267. P3 : oh les couples !
268. A2 : les couples
269. P3 : ils sont mariés + un couple + un homme et une femme + deux personnes
270. A2 : sans enfant + pour les personnes sans les maris + elles n'est pas marié peut être + je ne sais pas
271. P3 : les célibataires
272. P3 : j'ai une question + en fait vos trois voitures elles marchent pareil + tout est pareil + seulement la forme et la grandeur changent + oui ?
273. A2 : oui
274. P3 : c'est toutes les mêmes voitures mais /
275. A1 : non
276. P3 : alors c'est-à-dire + celle-là marche aussi à l'électricité
277. A1 : donc tout est pareil + elle est transparente + aussi ?
278. A2 : oui
279. P3 / donc tout est pareil + tout est la même chose ++ plus ou moins
280. A2 : plus ou moins
281. P1 : à quelle vitesse elles roulent ? à combien de kilomètres heure ?

282. A2 : celle là + parce qu'il y a des enfants + c'est 10 kilomètres heure *rires*
283. P3 : combien ? 10 kilomètres heure ?
284. AX : quelle voiture roule le plus vite ?
285. P3 : quelle voiture roule le plus vite ?
286. A1 et A2 *en montrant au tableau*
287. AX: ()
288. A2 : cette voiture est plus chère parce que c'est plus grand + et celles là petite
289. P1 : c'est pas très cher mais c'est combien ?
290. A2 : c'est pas trop cher parce qu'il travaille avec l'électricité
291. P3 : la deuxième voiture + elle a deux étages + mais dedans + c'est comment exactement ? *pas de réponse*
292. P3 : à l'intérieur + dedans + dans la voiture + c'est comment ? puisqu'il y a deux étages ?
293. A1: c'est comme le bus à Londres
294. P3 : donc il y a de petits escaliers + on peut monter + et au-dessus ce sont des sièges + des chaises + des lits ou alors qu'est-ce qu'il y a ?
295. A1 : des chaises
296. P3 : des chaises ? des sièges
297. AX : mais pourquoi on met au premier étage une porte ? ++ pourquoi on y met deux portes ?
298. A2 : non + non + ça ce n'est pas une porte + c'est une fenêtre *rires*

Section 6^e année

1. A1³⁴⁹ : le problème de l'environnement est assez () + le cas nocif de la voiture fait une grande partie de la pollution + et d'autre part + euh + la voiture ne peut pas () + alors la voiture du futur va résoudre ces problèmes + voici M. Alain + il va vous présenter un sujet sur la voiture du futur
2. A2 : la voiture / la voiture est une sorte de transport très pratique + on peut aller presque à chaque coin du monde en voiture + mais + pas partout + euh + pour le moment à cause de contraintes de technique concrète la voiture n'est pas encore + un instrument de transport qui puisse faire tout + par exemple + on ne peut pas gravir + euh + en voiture + la montagne + sans les routes ++ la voiture doit être / devenir / doit devenir un ro / un robot + alors voilà ma voiture du futur + ma voiture du futur sera un robot / un robot \
3. P3 : \ un robot
4. A2 : \ un robot avec l'ordinateur le plus moderne + je lui aurai donné toutes sortes de connaissances + elle pourra rouler elle-même + elle / elle pourra rouler elle-même au but que je lui aurai dessiné + elle pourra rouler tous les endroits dans une / dans une / dans une sphère très large à l'aide du rayon rouge + /
5. P3 : / oh ! A2 *s'interrompt et regarde P3*
6. P3 : oui + oui + vas-y + vas-y
7. A2 : en général elle sera une voiture normale mais au moment particulier + par exemple + il y aura un embouteillage + euh + elle deviendra un robot et survoler au ciel + et arrêtera quand il n'y aura plus de problème de circulation et elle ne touchera pas / elle ne touchera jamais les autres + et elle n'a pas / elle n'a / elle n'a / elle n'aura pas plus besoin de / du pétrole co / comme / comme l'énergie + elle pourra tirer profit de l'énergie ou bien + du rayon du soleil + alors il n'y aura plus de problème de la population et car il n'y aura pas de vapeur
8. P3 : il n'y aura pas de gaz
9. P1 : des questions
10. AX : tu disais que ton / ta voiture pourra transformer en robot + mais quand elle se transforme en robot + où tu es ? c'est-à-dire normalement tu es dans la voiture + mais quand elle / quand elle / elle / mais quand elle se transforme tu es où ?
11. A2 : c'est-à-dire dans cette voiture + il faut comme une ++ cabine / cabine et tu ++ tu / tu pilotes alors à ce moment-là je serai resté devant l'ordinateur avec + avec une / une télévision ou bien + je peux voir tous les problèmes ou bien + tous les endroits à l'intérieur
12. P1 : d'autres questions ?
13. AX : est-ce qu'il y aura des accidents avec ta voiture ? *rires*
14. A2 : non \
15. AX : pourquoi non ?
16. A2 : c'est-à-dire + euh + je peux lui / je dois / je peux lui garnir ++ d'un instrument + comme ++ par exemple il y a une souris qui peut survole \
17. AX : une souris !
18. P1 : une chauve-souris
19. A2 : une chauve-souris c'est-à-dire tu peux / elle peut échapper ++ à tous les +++ \
20. P3 : / obstacles + ça s'appelle des ultrasons
21. A1 : quoi ?
22. P3 : ultrasons
23. A1 et AX : ultrasons
24. P3 : qu'est-ce que le rayon rouge dont tu as parlé ?

³⁴⁹ 1e groupe, A1, 1 fille, A2, un garçon.

25. A2 : ()
26. P1 : rayon ultra-violet
27. A2 : comme + c'est pas vraiment () rayon ++
28. P1 : et il vient d'où ce rayon ?
29. A2 : c'est-à-dire + euh + ce + c'est pas dur + quand il + par exemple quand il y aura un embouteillage + et + alors + avec / avec + je peux faire ce robot jet / voir / voir les endroits avec / à l'aide de ce rayon pour / pour voir où / est-ce qu'il y aura des endroits où on peut + y aller pour échapper à l'embouteillage
30. P3 : mais tu dis + s'il y a des embouteillages + ta voiture elle va s'envoler + d'accord ? /
31. A2 : parce qu'il me faut / il me faudra voir qu'est-ce que / qu'est-ce qu'il y aura / où il y aura / où il y aura l' / un endroit ++
32. P3 : mais tu as dit quand même + s'il y a des embouteillages + ta voiture elle peut voler +
33. A2 : oui
34. P3 : comme c'est la voiture du futur + ça veut dire que toutes les voitures vont être comme ça + ça veut dire que dès qu'il y a un embouteillage + toutes les voitures vont s'envoler / *rires* après l'embouteillage + il va être là-haut + *rires*
35. A2 : euh + par exemple + sur ma droite il y a une grande montagne + et il y a aussi des routes plus + conduire + aller + plus loin + mais il nous faudra dépenser trop de temps alors à ce moment-là + la voiture sera devenir un robot qui puisse survoler cette montagne et économiser / et économiser du temps
36. Ax : mais pourquoi tu ne / tu ne voles pas tu ne voles pas directement dans le ciel /
37. A2 : / parce que /
38. Ax : / un moment sur la route + un moment dans le ciel + si tu roules + si tu circules directement dans le ciel + on aura pas besoin /
39. A1 : mais parce que /
40. A2 : / c'est une voiture et / avec la voiture on peut pas / on peut ++ par exemple + tandis qu'on roule dans une rue très ex ++
41. P3 : exiguë / exiguë /
42. A2 : / exiguë + on ne peut pas y aller avec un très gros / avec un très gros avion /
43. AX : mais ta voiture peut voler + pas besoin de rouler /
44. A2 : / si + si + si toutes les voitures survolent / sur / survoleront au ciel + la situation sera beaucoup plus compliquée que celle / que celle du / du moment actuel
45. AX : dans le ciel + il y aura beaucoup de places pour mettre les voitures du futur + c'est plus simple pour circuler
46. A2 : non + non + parce que +vous voyez + comme + maintenant + il n'y a / il n'y a / il n'y a pas trop / trop d'avions au ciel + et il nous faut ++ indiquer ou bien des / dessiner des routes ++ euh + une route tu vois dessiner + c'est-à-dire même maintenant les / les avions ne peut pas / ne peuvent pas / ne peut pas rouler partout + et ++ alors + à ce moment-là + les voitures + euh + seront trop trop trop trop alors si les / les voitures survoleront partout partout *rires* alors il y aura trop de problèmes
47. A3 ³⁵⁰: je veux qu'elle soit sûre + pratique + confortable + belle aussi / il faut qu'il est facile de la conduire + et qu'elle puisse aller où on veut aller + il faut avoir un () parce que sa forme est carrée + de toute façon + il est impossible que tout le monde + a son propre / son propre voiture c'est-à-dire la voiture + c'est un objet public
48. AX : il n'y aura plus de voiture privée ?
49. A3 : oui ou peut être une + autre sorte + toutes les automobiles + pas de conducteur + pas de volant + et pas beaucoup de boutons + et c'est tout *rires* des questions ?
50. P1 : pourquoi est-ce que ce n'est pas possible que tout le monde ait une voiture ?
51. A3 : oui + parce que ++ maintenant + il y a combien de personnes ?
52. P3 : sur la terre ?
53. AX : 6 millions

³⁵⁰ 2^e groupe, A3, un garçon.

54. AX : il n'y a pas assez de matières premières pour fabriquer les voitures
55. AX : peut être qu'à ce moment-là + si ce sont les gens qui conduisent les voitures + et il y aura des accidents sûrement + il y aura sûrement des accidents + avec l'ordinateur + c'est / on peut / on peut échapper aux accidents
56. AX : peut être la taille de la voiture est trop grosse pour chacun avoir une bagnole *rires*
57. P3 : mais il a dit que sa voiture serait petite + de petit format
58. P1 : d'autres questions ?
59. AX : mais où est ton copain ?
60. A3 : il m'a quitté
61. AX : il ou elle ? *rires*
62. P1 : si c'est un système public + comment ça fonctionne ?
63. A3 : c'est comme maintenant + c'est comme le bus
64. P1 : comme le bus ++ et c'est quelle différence entre le bus et les voitures ?
65. A3 : plus moderne *rires*
66. P3 : c'est-à-dire la voiture du futur sera un bus moderne
67. P1 : il n'y aura plus de voitures + il n'y aura que des bus + c'est ça ?
68. A3 : oui presque
69. AX : parce qu'on ne sait pas / on ne sait jamais ce qui se passera / on ne sait pas si / on ne sait pas quel / quel système +++ je pense que c'est une sorte de / une sorte de rêve + c'est peut être seulement une idée qu'on peut réaliser dans un pays + peut être qu'en Europe à ce moment-là il existe encore des voitures privées et + et + il y aura aussi des accidents partout + peut être qu'à ce moment-là vous allez changer de façon de conduire une voiture + organiser des organisations + des voitures + avec des ordinateurs + et changer comme
70. A3 : merci + tu remplaces ma place
71. P3 : tu dis + ça va être comme les bus + les bus + on sait que la nuit + il n'y en a pas + c'est pas très pratique + alors + ton système
72. A3 : il y a / il y a aussi des voitures / privées
73. P3 : d'accord
74. P1 : et les voitures privées roulent seulement la nuit ?
75. A3 : non *rires* mais ++ c'est tout
76. A4³⁵¹ : je trouve qu'elle n'aura plus les roues et qu'elle roule / qu'elle roulera dans le ciel mais pas comme avion + elle profitera d'une chose que la terre n'admire / n'admirera / n'admirera plus ou / ou bien elle profitera de l'air qu'elle prendra de la terre + comme il y a trop de personnes dans la ville + la circulation sera un problème grave et elle sera de plus en plus / de plus en plus gravement + si nous / si nous voudrions augmenter la vitesse donc + nous / nous devons créer une sorte de voiture comme un vélo + elle sera non seulement pratique et elle sera de plus en plus petite + à ce moment-là + personne ne conduira la voiture car ce sera / ce sera / ce sera le cerveau électronique qui la conduire + et c'est tout
77. AX : et c'est ta voiture du futur
78. A4 : oui
79. AX : oui + d'accord
80. P1 : vous avez deux voitures différentes ? *rires* vous avez des questions +++ tu dis + à un moment + la voiture est rapide comme un vélo *rires*
81. A4 : elle est petite comme un vélo
82. P1 : si elle est rapide + elle roule à quelle vitesse ?
83. A4 : quelle vitesse ?
84. AX : n'importe quelle vitesse
85. A4 : 200 à peu près
86. P1 : à peu près 200 à l'heure
87. AX : trop vite !
88. P1 : est-ce que c'est très différent par rapport aux voitures d'aujourd'hui ?
89. A4 : c'est beaucoup +++ c'est beaucoup différent

³⁵¹ 3^e groupe, A4 et A5, deux garçons.

90. P1 : d'après toi + maintenant + à quelle vitesse roulent les voitures qu'on voit + maintenant + dans la rue ?
91. AX : 30 kilomètres
92. A4 : dans cette ville + euh + 30 ou 50 kilomètres à l'heure
93. P1 : et au maximum ? à combien elles peuvent rouler ? le plus
94. A4 : ça va très vite + ça veut dire 100 ou 120 kilomètres à l'heure
95. Ax : mais il y a déjà des voitures de Japonais qui peut attendre 200 à l'heure / 200 kilomètres à l'heure + mais ce n'est pas pratique
96. P1 : ça roule très vite + déjà quand une voiture atteint 150 kilomètres à l'heure + ça roule vraiment très vite ++ sur l'autoroute + c'est très dangereux +++ est-ce que vous avez d'autres questions ? à quoi sert le cerveau électronique ?
97. AX : il remplace le cerveau humain *rires*
98. P1 : on a plus besoin d'avoir un cerveau humain
99. P3 : ah !
100. AX : dans la voiture !
101. P1 : dans la voiture + il n'y a plus besoin de conducteur ?
102. AX : presque
103. AX : ()
104. P1 : on a besoin de ++ ?
105. AX : () ordinateur
106. P1 : parce que ça veut dire que le cerveau électronique et l'ordinateur c'est la même chose ?
107. As : non
108. P1 : explique alors la différence
109. A4 : le cerveau électronique c'est plus / plus compliqué que le / l' / l'ordinaire
110. P3 : l'ordinateur
111. P1 : c'est plus compliqué pourquoi ?
112. A4 : euh + c'est plus compliqué quoi ?
113. AX : pourquoi ?
114. P3 : quelle est la différence entre l'ordinateur et le cerveau électronique ?
115. A5 : il y a l'ordinateur de poche *rires* et pas le cerveau électronique
116. P3 : proche ?
117. As : de poche
118. P3 : ah ! de poche !
119. P1 : bien + dernière question + combien coûte votre voiture ?
120. AX : cher
121. A5 : oui
122. P1 : quel est le prix de votre voiture ?
123. A4 : à ce moment-là les voitures seront publiques
124. A5 : si tu as besoin d'une voiture + tu p / tu p / tu peux seulement téléphoner *rires*
125. P1 : tu téléphones à qui ? *rires*
126. AX : à un ordinateur *rires*
127. A4 : je trouve qu'à ce moment-là les voitures s'arrêteront près de la route + si on / si on on voudra utiliser / on voudra le utiliser / la utiliser
128. P3 : l'utiliser
129. A4 : euh + on peut / on peut /
130. P1 : vous dites + la voiture est publique + qui achète cette voiture + qui les met dans la rue + qui les propose à tous les gens ?
131. AX : mais c'est l'Etat
132. A4 : mais à ce moment-là tout est public
133. P1 : c'est l'Etat communiste qui permet d'avoir tout ++ \
134. AXs : \ oui *rires*
135. P1 : donc l'Etat communiste est très riche
136. AXs : oui
137. AX : tout le monde est riche

138. AXs : oui
139. A5 : notre voiture dans le futur est trop loin pour nous + la société à ce moment-là est +++
140. P1 : tu dis + c'est trop loin dans le futur + c'est vers quelle année + est-ce que vous pouvez donner à peu près une année ?
141. AX : dans 1000 ans
142. A5 : 100 ans ou 200 ans
143. A4 : je trouve dans ++ dans ++ 800 ans + peut être
144. AX : () parce que maintenant l'économie c'est / c'est / plus important + on doit préparer notre économie et après on est fort + on est riche + et + à ce moment-là + peut être c'est pas nous / nous qui / qui qui allons / allons obliger les autres pays à pratiquer notre système c'est-à-dire à ce moment-là peut être + par exemple + à ce moment-là peut être + les Etats-Unis + les Américains + qui / qui qui il y a beaucoup de + de + euh + de la Chine deviendra / deviendra le plus fort ou bien le plus riche et / et ils vont apprendre à nous et pratiquer le système social / le système social communiste et peut être + il y a cette possibilité + mais il faut faire un effort et beaucoup de temps + mais c'est longtemps mais c'est sûr + je pense + c'est seulement le problème du temps
145. P3 : quand tu dis on + c'est-à-dire la Chine +
146. AX : oui
147. P3 : donc quand vous voyez vos voitures c'est la Chine + vous ne parlez pas du monde ? c'est ça ? d'accord + d'accord
148. AX : à ce moment-là + on a supprimé les frontières + c'est-à-dire + à ce moment-là il n'y a pas de pays + il n'y a pas de frontière + il n'y a pas + c'est seulement des gens qui sont / qui sont égaux + il n'y a pas des gens () rires
149. A6 ³⁵²*en lisant son papier de notes* : en 1886 + il y a un Américain qui s'appelle Ford /
150. AX : Ford + Ford
151. A6 : Ford + qui a réalisé son rêve + il a fabriqué un objet qui marche avec quatre roues / quatre roues ++ cette machine est mieux que le train + elle peut rouler sans rail /
152. P3 : oui + sans rail + tu comprends ?
153. As : sans rail
154. A6 : maintenant + la voiture est devenue un outil très utilisable /
155. As : un outil
156. A6 : un outil très utilisable de la circulation mais / mais les / le coût essentiel à cause de ça on est obligé de construire des routes partout + on a / on a brisé les gens + les forêts + la rature / la rature
157. A7 : la nature
158. A6 : la rature
159. A7 : la nature !
160. A6 : la nature + c'est beaucoup de voitures *montre le papier à A7 et pose une question ; rires* + les voitures nous apportent des problèmes de la population / de la pollution + des poussières *remontre le papier à A7 ; rires* du gaz + etc. + mm + c'est seulement on peut avoir des nouvelles voitures + des nouvelles voitures bizarres + mais on sait jamais si ça existe et ça sera peut-être au futur on va certainement changer de l'énergie pour faire bouger les voitures + peut-être à ce moment-là elle aura un autre nom + la nouvelle énergie sera plus propre + maintenant on / on ex / examine pour chercher cette nouvelle énergie + cette nouvelle énergie + mm + peut-être + est peut-être l'énergie / l'énergie de / éro / éro /
161. As : héroïne
P1 et P3 rires
AX pousse A7 pour qu'il aille aider A6
162. A7 : hydrogène
163. A6 : hydrogène + ou bien l'énergie du soleil + sa vitesse + je trouve que sa vitesse est aussi rapide que l'avion actuel + elle peut dépasser la vitesse du son + s'il y a /

³⁵² 4^e groupe, A6 et A7, deux garçons.

164. AX : {du sourd ?
165. P3 : / du son
166. As : du son !
167. A6 : s'il y a une route qui relie la France à la Chine + alors on peut conduire la voiture de Chine à la France / de la Chine à la France en un jour + c'est fini + et puis c'est sa forme + sa voiture sera plus moderne comme la voiture ++ sport + peut-être sa voiture ressemble à (...)
168. AX : hein ?
169. P3 : des questions ?
170. A6 et A7 miment P3 : oh ! à une goutte d'eau
A6 s'est levé et A7 s'est assis
171. P1 : vous avez des questions ?+++ à votre avis + actuellement + il faut combien de temps + en avion + pour aller de Paris à Pékin ?
172. AX : dix heures
173. AX : deux minutes
174. A6 : maintenant ?
175. P1 : maintenant
176. AX : une dizaine d'heures
177. AX : en avion ?
178. P1 : oui
179. AX : une dizaine d'heures
180. AX : seulement dix heures
181. P1 : mais je croyais que votre voiture mettait une journée pour aller de France en Chine + c'était beaucoup plus long que l'avion actuellement
182. A7 en caressant la tête de A6 : c'est-à-dire + il n'a jamais pris l'avion + il ne connaît pas / rires c'est-à-dire + en effet + on ne connaît pas bien la vitesse de l'avion et c'est sûr que la voiture roulera plus ou aussi rapide que l'avion + la vitesse c'est le plus important pour une voiture
183. P3 : mais c'est pas dangereux si la voiture roule aussi vite que l'avion ?
184. A7 : euh + mais + en effet + si on a plus de vitesse + si on a / roule plus vite + la vitesse est plus rapide et plus grande + et on peut / on peut échapper plus facile / plus facilement aux accidents /
185. P3 : ça veut dire /
186. A7 : / c'est-à-dire + par exemple + on veut aller de Wuhan à Beijing + en voiture en 5 ou 6 jours maintenant + c'est pas / c'est pas / c'est pas / ça suffit + il nous faut beaucoup de temps + et sur la route + il y a des / on doit éviter beaucoup beaucoup de voitures + il y a trop de possibilités de rencontrer un accident + mais à ce moment-là c'est plus rapide et + mm + on n'a pas dépensé beaucoup de temps sur la route et + euh + comme ça + on a la possibilité /
187. AX : mais com / com / comment ? /
188. A7 : / à ce moment-là /
189. AX : / mais c'est pas des voitures + c'est des avions
190. A7 : mais peut-être qu'à ce moment-là la voiture ne s'appelle plus / ne s'appellera plus la voiture /
191. AX : / mais c'est la voiture de futur /
192. A7 : la voiture du futur + c'est seulement ++ c'est une façon d'appeler quelque chose maintenant mais au futur on ne sait pas si ça existe encore
193. A8 ³⁵³: la voiture du futur + a la fin du XXIème siècle grâce à la quatrième révolution industrielle l'industrie automobile connaître un développement grandiose qui n'ont jamais été réalisé dans l'histoire de l'homme + dans le futur les gisements de pétrole et de charbon seront épuisés mais les recherches des nouvelles ressources de l'énergie seront finies + la voiture du futur utilisera les nouvelles énergies ++ trouvées par les scientifiques l'énergie

³⁵³ 5^e groupe, A8, 1 fille et A9, un garçon.

solaire sera la principale source + fabriquée avec + euh + les nouvelles matières + la / la voiture pourra utiliser l'énergie solaire + quelque soit le temps + l'essence ne sera plus utilisée + l'eau salée le remplacera + certaines voitures pourront même utiliser le vent car elles auront des voiles + /

194. P3 : des ?
195. A8 et A9 : des voiles
196. P3 : oh ! des voiles
197. A8 : la construction des routes spéciales supprimera les roues + euh / la construction des routes spéciales supprimera les roues de la voiture + la durée de vie de la voiture du futur sera selon les sortes de 5 à 10 ans + elle ne sera pas très longue car le vieillissement des véhicules entraînera plus d'accident + ainsi les accidents seront évités + la voiture du futur n'aura pas seulement la fonction de moyen de transport + mais + un outil aussi pour les loisirs on pourra jouer au football ou au golf et + dans les voitures dans ce cas la voiture aura des pieds la voiture sera aussi + la résidence provisoire des hommes + car il y aura des lits ou + d'autres choses dedans + la plus grande particularité + de la voiture du futur est + qu'elle sera anti-catastrophe quand il y aura + tremblement de terre elle pourra voler grâce à ses ailes qui seront cachées dans les + portières si jamais on aura une inondation elle pourra devenir tout de suite un sous-marin + ou bien un bateau + dans le futur grâce à ses avantages la voiture remplacera + tous les autres moyens de transport + voilà c'est fini
198. P1 : des questions ?
199. AX : quand vous avez dit la voiture comme une résidence + or + euh + qu'est-ce que vous faites pour les ordures ?
200. AX : pour quoi ?
201. AX : pour les ordures
202. P3 : pour les déchets + pour les ordures
203. AX : vous les jetterez partout ?
204. A9 : si on dit que c'est une résidence provisoire c'est-à-dire qu'on y hab / qu'on y habite pas toute une journée ou plus de deux jours c'est-à-dire on y passe seulement une nuit ou bien quelques heures /
205. A8 : parce qu'on peut aller dans d'autres lieux et rester plusieurs jours avec la voiture c'est comme un combine
206. A9 : une caravane
207. AX : tu as dit que la voiture a des pieds + c'est pourquoi ?
208. A8 : c'est pour jouer au football et au golf
209. A9 : normalement elle n'a pas de pieds mais quand on veut jouer au football ou au golf il y a / il y aura des pieds qui seront automatiquement euh + qui seront auto / automatiquement / qui seront automatiquement et on peut jouer mais normalement + en général + tu ne peux pas voir les pieds / ils sont cachés sous / dans la voiture
210. P1 : alors on ne peut pas jouer au golf ou au football à l'intérieur de la voiture ?
211. A9 : non ++ on conduit puis on joue
212. P3 : pour jouer au foot c'est peut-être pratique mais pour jouer au golf c'est plus difficile
A8 et A9 miment
213. P3 : ah ! il y a des mains aussi !
214. AX : c'est comme une tortue !
215. P3 : une tortue + elle est grosse votre voiture ou elle est petite ?
216. A9 : elle est comme les voitures / comme les voitures de maintenant
217. P3 : elle est comme les voitures de maintenant + mais elle a quand même beaucoup de matériel ! elle a quand même des lits si on veut dormir + elle a quand même /
218. A8 : / mais c'est pliant
219. P3 : oh ! c'est pliant
220. P1 : elle va coûter combien ?
221. A9 : pas beaucoup + pas trop cher + selon les pays + c'est différent + je crois qu'en France elle va coûter 50 francs
222. AX : 50 francs !
223. A9 : parce qu'elle sera fabriquée avec des plastiques + des choses comme ça

224. P3 : et en Chine + elle va coûter combien ?
225. A9 : rien *rires*
226. P1 : en Chine + elle est gratuite ?
227. A9 : ça coûte très bon marché
228. P3 : c'est-à-dire ?
229. AX : {1 fen
230. A9 : 100 yuans + c'est très bon marché
231. P3 : donc elle est plus chère en Chine qu'en France
232. P1 : donc tout le monde va acheter cette voiture + chaque famille chinoise va avoir cette voiture ?
233. A9 : bah si on veut
234. AX : mais parce que la taille de votre voiture elle est grosse comme maintenant alors en Chine il y a tellement de gens /
235. A9 : / peut-être que toutes les familles ne voudront pas cette voiture
236. P1 : mais si elle est pour cent yuans + c'est rien ! c'est rien cent yuans *rires*
237. P3 : tout le monde va en acheter dix ! *rires*
238. A9 : ça deviendra une chose très banale + on ne s'y intéresse plus + donc on en achètera pas + c'est comme ++ *consulte A8* c'est comme les vêtements du vieux temps
239. P3 : c'est une question de mode alors
240. A9 : oui + c'est une question de mode
241. AX : on peut faire / on peut faire / on veut faire tous les sports dans votre voiture / on peut faire tout ce qu'on veut dans votre voiture ?
242. A8 : pas dans notre voiture mais avec cette voiture + parce que quand on veut jouer au football il faut un terrain de sport c'est nécessaire
243. P3 : ça doit être un très grand terrain de foot alors + parce que s'il faut vingt-deux voitures comme ça ! *rires*

Corpus recueilli au CFAI Mécavenir (France)

P1 pose un magnétophone sur la table

1. A1 ³⁵⁴*en référence au magnétophone* : oh la la + vous me stressez + là ++ j'ai rien fait *mimant un interrogatoire de police*
2. AX : t'arrive à lire ?
3. AX : ouais + t'écris comme un porc ! hein !
4. P4 : y a pas de batterie + hein
5. A1 : ah ouais + d'accord + je peux repartir ! *rires* vous l'avez fait exprès
6. AX : ah ouais !
7. A1 : c'est un complot
8. P4 : on peut t'écouter quand même
9. AX : vas-y Jacques
10. A1 : c'est quand je veux ?
11. P4 : à moins que t'aies besoin de faire des dessins + on va te donner un marqueur
12. A1 : non + non + ça ira
13. AX : c'est toi qu'as fait tout ça ?
14. A1 : non + non + c'est le groupe + euh + y a un +++ les ingénieurs se sont divisés en groupe + pour établir + donc + la voiture du futur + et +++ *regarde la caméra*
15. P4 *P4 derrière la caméra* : y a pas de batterie + t'inquiète pas *rires*
16. A1 : ah ! y a pas de batterie + bon *rires*
17. A1 : donc + ben + je vais synthétiser un petit peu tous les tr + tous les travaux + y a eu un tr + ça a été basé sur +++ sur donc trois groupes et chacun a eu des idées un p ++ un peu différentes + donc + et je vais vous synthétiser tout ça + la première i / la première idée cons/consiste à faire une voiture pour tous ceux qui trouvent pas leur chemin qui arri / à se perdre sans arrêt en voiture
18. AX : ça existe déjà + hein + ça existe déjà + c'est le GPS
19. A3 : mais c'est pas de série
20. A1 : oui + mais +
21. P1 : si vous voulez + on va laisser les présentations \
22. A1 : { \ voilà
23. P1 : et attendre pour les questions
24. A3 : Jacques + Jacques
25. A1 : elle serait basée \
26. AX : { \ rajoutée de série
27. A1 : hein ?
28. A3 : de série
29. A1 : la voiture serait basée + donc + pour tous ceux qui se perdent + mais en plus + équipé de système + donc + connu de GPS comme y vient de le dire + là + y suffirait d'indiquer l'endroit où on voudrait aller et la voiture nous conduirait tout seul
30. A2 : ça s'appelle le métro + le métro
31. AX : ouais *rires*
32. A1 : voilà + mais sur une voiture + sur sur sur une voiture et donc si y a des embouteillages + où on veut conduire tout simplement + où être en ville + ben + on on pourrait tout à fait le faire et si on est fatigué où on connaît pas le chemin y suffirait d'appuyer et avoir un métro dans sa voiture
33. AX : qu'est-ce qu'y raconte lui *rires*

³⁵⁴ 1^e groupe Les Ingénieurs : un apprenant, Jacques, porte-parole du groupe assis au centre

34. A1 : bah parce qu'y vient de dire métro + y dit c'est le métro alors je lui réponds ça sera un métro dans sa voiture *rires ; commentaires*
35. A1 : dans cette voiture on pourrait rajouter bien des aspects *rires*
36. A1 : des aspects +++ A1 *rit avec les autres apprenants* esthétiques autant que des aspects concernant la propreté de l'environnement +++ euh +++ *tourne les pages* + hein ? + *rires* bon
37. P4 : est-ce que quelqu'un peut aller l'aider ?
38. A1 : bah oui viens m'aider parce que +++
39. A3 : t'es viré toi *rires* A3 rejoint A1 au centre ; A1 reste assis ; A3 est debout y a pas mal d'aspects qu'on qu'on pourrait essayer de de respecter ou en voulant faire la / cette voiture du futur et + on essaierait de faire un / de respecter un aspect esthétique de sécurité pratique + de performance et un aspect propreté + alors pour + euh + pour l'aspect sécurité on on a pensé à élargir la ceinture ce qui permettrait d'avoir un effort moins fort au moment du / du choc + faire des airbags + euh + intégral à l'avant à l'arrière + elles en ont pas + euh + faire un nouveau système de freinage qui / qui se répartisse suivant / suivant la / la situation dans laquelle on se retrouve + si c'est un virage ou si c'est + euh + on se retrouve devant / devant des personnes + mmh *toux* un pare-brise qui afficherait directement les informations dont on a besoin et qui / qui pourrait euh + faire office d'alarme au cas où on s'endorme + un régulateur de vitesse qui / qui + euh + guiderait la voiture + en fait suivant le trafic + d'elle même avec un petit sonar à l'avant et à l'arrière + euh + ça permettrait aussi d'améliorer le confort de conduite et puis ça augmenterait le / le temps de conduite + euh + j'avais pensé aussi + bon + ça c'est / c'est beaucoup plus sécurité + des régulateurs de vitesse sur lesquels on pourrait pas avoir en fait de / de contrôle qui seraient placé près des zones très sensibles comme des écoles ou des choses comme ça + qui limiteraient de lui même la voiture sans que nous + on puisse le contrôler +++ mais ça serait pas en activité tout le temps + seulement au moment des + enfin + aux heures de / de pointe + parce que c'est vrai que passer devant une école à 160 à quatre heures du matin + c'est pas très très dangereux + mais c'est vrai qu'à quatre heures et demi de l'après-midi + bon + bah + même si on est en danger et même si on a quelque chose de très pressé à faire y a des choses à pas se permettre + euh *soupir* qu'est-ce qu'y a d'autre + en / en aspect pratique on avait pensé à faire des / de grandes ouvertures latérales + avoir un large habitacle + un très + coffre de range / des rangements de toute sorte pour / pour les passagers avoir quatre écoutes différentes de musique avec des prises casques indépendantes et individuelles + euh + avoir une boîte séquentielle + c'est plus simple aussi plus pratique ++ \
40. P1 et P2 : \ qu'est-ce que vous entendez par "boîte séquentielle" ?
41. A3 : euh + c'est-à-dire que / on / y a pas de place attirée pour chaque vitesse + là + pour monter et descendre une vitesse + on a que / que / une seule / qu'une seule manip à faire monter ou descendre le levier + euh + ouais + ça serait bien d'avoir un accès au moteur facile et un accès au / à tout tout ce qui est pièce + qui se change régulièrement comme les lampes les essuie-glace ou les fusibles + voire aussi les roues + à savoir + si ça peut être très facile de / à enlever co / comme les chaînes / les chaînes anti-neige + aussi des choses comme ça + euh + qu'est-ce que je pourrais dire aussi + niveau propreté + essayer de trouver une nouvelle source de propulsion + comme + bah + essayer de / d'améliorer la propulsion électrique + voir essayer d'en trouver d'autre + euh + avoir un intérieur pour ceux qui sont + euh + plus ou moins allergique + avoir un intérieur antistatique qui enlèvera une bonne partie de la poussière et puis des filtres spéciaux pour + euh + pour les aérations quand on est dans des embouteillages ou en ville suivant les pics de pollution + avoir aussi + euh + en cas de secours + une bouteille de gaz + donc + placée dans l'habitacle qui diffuserait un / un gaz respirable + vraiment en cas de gros gros pic + voilà ce que mon petit groupe on a trouvé + nous
42. A1 : voilà + et y a un deuxième groupe qui va passer pour synthétiser leur / leur idée + alors un ingénieur + voilà + allez + allez
43. A4 : donc + on voudrait si possible créer une voiture sur coussin d'air + déjà on élimine les roues et changement de roues
44. A1 : hein ?

45. A4 : avec des capteurs anti-collision sur la voiture c'est-à-dire + euh + que si y a un piéton qui traverse + la voiture + euh + réagit à un obstacle et s'arrête automatiquement d'elle-même + un régulateur de vitesse + ils l'ont déjà fait tout à l'heure aussi + et un mode automatique qui repère les destinations + euh + en fait c'est un peu le même système que t'as dit tout à l'heure + le système GPS + mais + euh + le principe ça serait que la voiture se conduise toute seule + par exemple si on fait de la longue route et qu'on doit dormir au lieu de s'arrêter on la met sur + euh +++
46. A1 : oui + bah + c'est ce que j'ai dit tout à l'heure
47. A4 : sur cette manip + sur cet appareil \
48. A1 : \ ouais + c'est ce qu'on a dit tout à l'heure
49. A4 : qui la dirigerait toute seule au point qu'elle voudrait ++ et une carrosserie aérodynamique + un mode + euh + de changement de couleurs de la carrosserie automatique parce que des fois on s'aperçoit que les gens achètent des voitures mais + bon + euh + suivant la personne de la famille + les couleurs les intéressent pas forcément + donc en faisant une manip la voiture pourrait changer de couleur automatiquement
50. A2 : ça fait Barbie Princesse *rires*
51. A4 : une voiture 100 % recyclable + ça / ça serait pas mal + euh + on aurait voulu faire une astuce + aussi + c'est une voiture modulable + c'est-à-dire + au lieu d'acheter + euh + six voitures + euh + parce que le père a besoin d'une voiture sportive + la mère familiale pour emmener les enfants + là + ça serait une seule voiture mais on pourrait la transformer + c'est-à-dire + euh + on sait pas trop le système + mais un peu comme les air top sur les pick-up + on enlève le toit + on la transforme en décapotable + et tout ça + donc on pourrait + euh + comme ça + euh + une voiture sportive familiale et ou break pour faire + si on a envie + de mettre une petite benne pour faire des travaux + euh + la voiture serait bon + bah + dotée du système GPS mais avec un cerveau électronique qui détecte tout malaise ou assoupissement du conducteur qui ferait que la voiture s'arrêterait d'elle-même en se rangeant sur le bas côté ou en toute sécurité et lancerait directement un appel au secours + mais plus proche pour une intervention rapide ++une intensité + bah alors + ça / ça c'est pour éviter / c'est un système de sécurité pour éviter l'éblouissement des autres conducteurs + par exemple + sur autoroute quand y a beaucoup de soleil + des fois + on est ébloui par une autre voiture + c'est un système qui jouerait sur l'intensité du / de la peinture de la voiture suivant + euh + euh + l'éclairage du soleil + par exemple + la nuit + elle serait vachement brillante comme ça on / elle serait voyante +++ et voilà c'est tout + c'est ce qu'on a fait dans notre groupe
52. P1 : est-ce qu'il y a des questions ?
53. P4 : Olivier avait une question
54. A2 : ouais + ceux qui ont présenté + est-ce que vous conduisez ?
55. A1, A3 et A4 : ouais
56. P1 : pourquoi ?
57. A2 : c'est juste une question
58. AX : combien de douches vous prenez ?
59. A1 : hein ?
60. P1 : est-ce qu'il y a d'autres questions ?
61. A5 : est-ce que la +++ / on pourrait plutôt mettre un () \
62. A3 : j'y ai pensé + oui + mais c'est pas \
63. A1 : suivant les sites géographiques + oui + ça serait bien d'en mettre un à l'extérieur + aussi + à la limite + comme ça y aurait pas d'impact vis-à-vis des personnes
64. A5 : comment ?
65. A3 : je dis à la limite + ça serait bien aussi d'en mettre un à l'extérieur + parce que dans ces cas-là t'éviterais tous les impacts avec la carrosserie + là personne serait éjecté avant l'impact
66. A5 : non + mais c'est pas le but de la question *rires*
67. A3 : non + mais de l'intérieur + oui
68. A5 : en fait + ça serait aussi bien pour diriger comme vous disiez la voiture dans un endroit précis + euh + ça serait beaucoup plus simple

69. AX : ça existe déjà ++ le champ magnétique + avec le TGV + au Japon
70. AX : mais c'est pas encore ça
71. A5 : c'est pas encore ça + mais ça marche
72. A5 : mais comme votre système existe déjà aux Etats-Unis sur les routes + euh + sur San Francisco - Los Angeles + c'est une voie spéciale + oui + la personne n'a plus qu'a + euh + enclencher un système et y se laisse emporter
73. A3 : parce que j'ai parlé aussi du régulateur de vitesse + ça existe aussi
74. AX : c'est en option
75. A3 : on se retrouve à dix mètres d'une voiture + la voiture n'accélérera plus + elle restera collée derrière + enfin + bon + après si tu veux + ça demande des évolutions + parce que + pour l'instant + à l'heure actuelle + ce système-là + on est encore obligé de garder le volant dans les mains + par la suite + ça sera certainement fait de telle sorte pour qu'on ait plus besoin de prendre le volant
76. A5 : d'accord
77. A6 : ma question + pourquoi elle volerait pas + la voiture ? *rires*
78. P4 : y a une question de Gilles là
79. AX : parce que ça s'appellerait un avion
80. AX : parce que ça serait un jet miniature
81. A1 : Fantomas
82. AX : c'est pas un métro + non plus
83. AX : ouais + voilà + \
84. AX : \ oui + mais le métro t'emmène pas jusqu'à ta porte \
85. A1 : oui + mais le métro + y va pas à Brétigny -j'sais-pas-trop-quoi
86. A6 : mais quand je dis voler ++ / elle touche pas le sol
87. A1 : voler comme Fantomas ou ++ voler à ++ / voler comme Fantomas quand y s'envole à la fin + ou alors \
88. A6 : \ voler à deux trois mètres
89. A1 : ben c'est ce qu'il vient de dire ++ / c'est / champ magnétique + là + c'est ce qu'ils ont écrit + ici *montre le papier de notes du second groupe d'ingénieurs*
90. AX : coussin d'air
91. A1 : voler par coussin d'air ou champ magnétique
92. AX : c'est pas la route qu'il faut refaire + c'est la voiture
93. A2 : ouais + mais + champ magnétique + par rapport au sol + elle va pas voler la voiture + / on est dans le futur
94. A1 : ouais + mais c'est en 2038
95. AX : on refait tout
96. P1 : d'accord + on vous remercie
applaudissements
97. P1 : on va écouter maintenant le groupe des designers
98. A5³⁵⁵ : faudrait que je reproduise les croquis + en fait
99. AX : ouais
A5 va au tableau et dessine trois croquis
100. P4 : t'as un marqueur ?
101. A5 : ouais *A5 au tableau reproduit les croquis*
102. P4 : faudrait que tu parles un petit peu plus fort + parce qu'on a du mal à t'entendre + là
103. A5 : écoutez
104. P4 : le designer porte-parole
105. P4 : donc les productions sont filmées
106. A5 : donc + comme je vous disais tout à l'heure + y a énormément de points que les designers ont en commun avec les ingénieurs + tout d'abord + donc + *A5 est dos au public, à quelques mètres du tableau ; il commente les croquis en pointant parfois du doigt vers ces*

³⁵⁵ 2^e groupe : Les Designers : un apprenant, Elaziz, porte-parole du groupe , debout, au centre

- croquis* des voitures + donc + sans pneus + sur / avec un champ + un champ magnétique + euh + ensuite + donc + c'est plutôt un style rétro + hein + on retrouve / certains ont fait allusion à "Le cinquième élément" + ensuite nous avons un second modèle plutôt + euh + plutôt aérodynamique et rejoins encore un autre point que les ingénieurs ont mentionné + c'est la / l'aspect modulable + euh + dans le second modèle la / la partie arrière peut se détacher et former + hein + dirons-nous + plutôt un scooter ou une moto + euh + toujours dans le même style + d'accord + ça sera plutôt + euh + ça sera plutôt un truc destiné aux jeunes + éventuellement + les deux dernières places + c'est une quatre places dans le second modèle + euh + lorsque nous enlèverons la partie + euh + dirons-nous + deux roues / deux roues + reste un deux places et donc nous obtenons une moto qui rejoint l'aspect modulable que / qu'on a vu + donc + que les ingénieurs ont présenté
107. P1 : est-ce que vous avez des questions par rapport à cette intervention ?
108. A5 : pas de question ?
109. P1 : c'est une voiture qui serait destiné à quel public ?
110. A5 : à quel public ? Le second + je dirais + est destiné à un public jeune + euh + par contre éventuellement + on a pas eu le temps de faire énormément de modèles + mais sinon après ça serait logiquement / ça devrait être tout public vu que on sera obligé de changer les routes + donc + tout le monde sera concerné \
111. AX : \ y aura plusieurs modèles ?
112. A5 : oui + y aura plusieurs modèles + évidemment
113. P4 : et au niveau des équipements intérieurs ?
114. A5 : ah ! équipements intérieurs ? euh + je rejoins énormément le point des ingénieurs + les les indications au niveau de / du pare-brise + éventuellement + moi + j'enlèverai l'essence + donc + ça serait plutôt un moteur électrique + voilà
115. P1 : pas d'autres questions ?
116. P4 : est-ce que le reste du groupe des designers aurait quelque chose à ajouter ?
117. P1 : il y a une question ?
118. AX : oui + au niveau de l'intérieur des voitures + au niveau matériau utilisé
119. A5 : ah ! les matériaux ?
120. AX : cuir ou ++ je sais pas
121. AX : latex *rires*
122. A5 : ça + c'est vrai qu'on a pas eu le temps +++ / à la demande du client + exactement comme dit mon collègue + s'il veut un intérieur en bois + on lui fera un intérieur en bois ++ pas de problème
123. P1 : un complément par les autres designers ?
124. A4 : est-ce que cette voiture pourrait se moduler pour devenir un modèle familial ou sportif \
125. AX : \ ou un break
126. A5 : ah ben oui + ça peut être + un aspect qu'on / qu'on peut étudier évidemment
127. A4 : en une seule voiture ?
128. A5 : en une seule voiture évidemment + essayer de / d'avoir des parties qui pourraient venir se / se greffer pour avoir plutôt un Express / plutôt une familiale + ouais + ça pourrait être une système qui pourrait être vu par la suite
129. A5 : comme + le / le / le / faisait remarquer / ça peut être un / une partie qu'on vient greffer au / au modèle principal
130. AX : et ça serait une / une voiture qui / qui coûterait à peu près combien ?
131. A5 : oh la !
132. AX : trois millions
133. A5 : ah ! mais non ! pas trois millions ! supposons qu'on se / qu'on ait changé toutes les routes + que ça soit banalisé + bon + bah + après tous les modèles modulables sont un peu plus chers + mais ça + c'est pas les designers qui seraient concernés par ce \
134. AX : \ les acheteurs
135. A5 : ouais + ça sera plutôt les acheteurs potentiels qui mettront un prix + mais bon + je pense que ça serait plutôt autour de 12 000 francs
136. AX : ça sera des Euros

137. A5 : oui exactement
 138. P1 : comment ?
 139. AX : des Euros
 140. A5 : au-dessus de 30 000 Euros
 141. AX : 30 000 Euros
 142. A5 : c'est bon
 143. P1 : parfait + merci + nous écoutons maintenant les publicitaires
 144. A6 : ah ! maintenant + là ?
 145. P1 : ah ! bah oui !
 146. A6 : y a pas les acheteurs ?
 147. A2 : il est très fort
 148. P4 : on écoute Gilles + alors
149. A6 ³⁵⁶: *au tableau ; fait de grands gestes latéraux* pour trouver le meilleur slogan possible et surtout marquer la / la nouvelle voiture du futur + donc + ça serait une diapositive au début + donc + on aurait de 1900 à l'an 2000 *effectue un balayage de la main, figurant le chemin parcouru de 1900 à l'an 2000* + donc on partirait de l'an 1900 jusqu'à l'an 2000 + donc + ça serait sous forme de diapositives qui reprendraient toutes les voitures de 1900 à *écrit 1900 au tableau* +++ / 1998 +++ / donc + euh + y aurait une voiture + dix ans après + une autre voiture + donc + ça serait sous forme de flashes + d'accord + donc ++ / toutes les cases sont remplies *dessine des cases* +++ / et pour la dernière + une photo avec un point d'interrogation *dessine un point d'interrogation* + d'accord +++/ donc + donc + euh + celui qui va regarder la publicité ne sait pas à quoi s'attendre et là on marquera : "avez-vous déjà imaginé la voiture du futur ?" *mime l'inscription du slogan avec les deux mains rires*
150. Ax : la pub Citroën la pub Citroën
 151. A6 : fin de la pub fin de la pub / non / non + c'est pas fini / fin de la pub + on passe / on passe quelques publicités parce que + bon + euh + on laisse attendre le / le spectateur + on laisse passer quelques publicités + trois quatre publicités après
 152. Ax : on va aux toilettes + à ce moment-là
 153. A6 : trois + quatre publicités après on efface ça A6 *efface le tableau* + la photo s'agrandit A6 *dessine une grande case* + le point d'interrogation / le point d'interrogation disparaît et là apparaît la voiture du futur *dessinée de façon très schématique* + d'accord ? donc + caméra qui rentrerait à l'intérieur *mime de la main* + la verrait rouler et puis là qu'expliquerait + voilà + la voiture du futur + nain nain nain nain donc + euh + tout ce que vous avez dit les ingénieurs *pointe du doigt vers le groupe des ingénieurs* et les / et les designers *pointe du doigt vers le groupe des designers* et le slogan ça serait + euh + alors +++ je l'ai mis quelque part +++
 154. AX : là + voilà + Gilles
 155. A6 : je sais pas où j'ai mis mon slogan *en se dirigeant vers sa place dans la table ronde*
 156. P2 : ça + c'est à toi + non ?
 157. Ax : c'est bien ton genre de notes A6 *retrouve un papier froissé et retourne au tableau*
 158. A6 : donc le slogan ça serait / bon + déjà + y faudrait donner un nom à la voiture "futurespace" A6 *écrit « futurespace » au tableau rires* et deux points + le futur + euh + ne cessera jamais de vous étonner A6 *mime l'inscription du slogan avec les mains*
 159. Ax : ouaou + ça jette ça
 160. A6 : d'accord ?
 161. Ax : non + j'ai pas entendu
 162. A6 : le futur ne cessera jamais de vous étonner + point
 163. P1 : peut-être que vous pourriez écrire le slogan en entier pour que l'on ait une idée plus précise
 164. Ax : ah ! y rigole moins + hein !

³⁵⁶ 3^e groupe : Les Publicitaires : un apprenant, Gilles, porte-parole du groupe, debout, au tableau.

165. A6 : *A6 commence à écrire puis s'interrompt* mais non mais cela sera surtout dit ! ça sera pas écrit + ça sera dit *il continue à écrire le slogan*
166. Axs : y a pas de "e" à futur ! *rires*
167. A6 : y a une prof' de français *P4 est la professeur de A6+* alors + euh +++ de vous étonner
168. Axs : avec un "h" étonner !
169. A6 : *se tourne vers le public* étonner + y a deux "n" ?
170. Ax : non + un seul + un seul
171. A6 : bien sûr qu'y en a un seul + y en a pas deux + non ? *rires*
172. Ax : deux "n" banane ! *A6 corrige*
173. A6 : voilà + ça vous a plu ? y a un "n" ? *A6 est prêt à apporter une nouvelle correction* *rires les rires interrompent le mouvement de correction de A6* bah + arrête / on rigole + hein ?
174. Ax : efface tout + c'est bon
175. Ax : attends + la prof' de français + elle passe devant la caméra
176. A6 : je ne me souviens plus + ça fait longtemps que +++ / je lis surtout l'anglais + moi *rires*
177. P1 : est-ce que vous avez des questions ?
178. P4 : est-ce qu'il y avait des remarques ++ \
179. A6 : \ sur l'orthographe ++ ?
180. Ax : *rires ; murmures*
181. Ax : ta publicité + tu la fais partir de quand à quand + t'as dit ?
182. A6 : 1900 à 2000
183. Ax : la voiture du futur + je la verrai peut-être plus loin que l'an 2000
184. A6 : non mais je marque / d'accord + je vais jusqu'à 1999 + point + ensuite une autre photo *A6 dessine un cadre* + d'accord + avec tu peux mettre la date que tu + que tu veux + c'est-à-dire + tu peux mettre + euh + 2020 / 2030 + et + euh + et + qu'est-ce qui te gêne ? *rires*
185. Ax : rien + moi + je suis juste ingénieur
186. Ax : combien + combien coûte la voiture ?
187. A6 : bah + ça + c'est à vous de le dire + hein !
188. Ax : c'est à vous de le dire *en désignant du doigt les ingénieurs*
189. A6 : quoi ?
190. Ax : *Ax appartient au groupe des ingénieurs* à partir de +++ \
191. Ax : *Ax appartient au groupe des ingénieurs* ouais + au moins +++
192. Ax : *Ax appartient au groupe des ingénieurs* à partir de 59 000
193. Ax : *Ax appartient au groupe des ingénieurs* à partir de 30 000 Euros *rires*
194. A6 : le but d'un publicitaire + c'est de faire une publicité + hein + le prix + c'est fixé + c'est fixé par + par le prix de la voiture + c'est pas à moi de fixer le prix *se frappe la poitrine des mains*
195. P4 : quel est le public visé par cette publicité ?
196. A6 : le public que je vise ?
197. P4 : oui
198. AX : ah ah
199. A6 : euh + bah + euh + tous / tous les publics + c'est / c'est surtout + euh + pour + euh + prévenir qu'une nouvelle voiture va sortir pour l'instant + donc + euh + ça montre surtout le changement d'époque + euh + le contraste entre les diapositives et la photo parce que + bon + les diapositives *pointe les dessins au tableau* + ça serait de plus en plus + euh + au début + les diapositives seraient en noir et blanc + et + au fur et à mesure en couleur + on pourrait mettre une photo + et à la rigueur en dernier une image de magnétoscope appuyé sur pause et mis en lecture et la voiture avance
200. P4 : donc + a priori ta publicité serait autant destinée à une personne comme moi qu'à une personne comme Romain [A7] qu'à l'air un peu plus passionné de voiture
201. Ax : non je ne pense pas

202. A6 : non + une personne comme Romain + à mon avis + dirait que la / la publicité est nulle
203. P4 : mais il est publicitaire !
204. A6 : hein ?
205. P4 : il est publicitaire !
206. A6 : mais + vous me dites une personne comme Romain dans / dans la vie ou dans le +++ \
207. P4 : \dans la simulation + il EST publicitaire
208. A6 : ah + dans la vie + il est publicitaire A6 *hausse les sourcils, étonné*
209. Ax : dans la SI + MU + LA + TION
210. A6 : oui + oui + dans la simulation + il est PUBLICITAIRE
211. A2 : c'est le concept
212. A7 : c'est pas la publicité qui me plaît pas + c'est le concept de la voiture du futur qui me plaît pas + euh +++après + moi + je peux rien y faire + la publicité + si c'est pour vendre n'importe quoi
213. A6 : parce que sinon + sinon + on avait d'autres idées de pub + une soucoupe volante qu'arrive avec des martiens qui descendent *mime la descente des martiens avec des gestes ronds* + euh + dans un concessionnaire + voilà + je voudrais acheter la voiture du futur et y repartent avec la voiture du futur \
214. A7 : \ c'est se faire plaisir avec une voiture
215. Ax : t'es belle + ma biche
216. A7 : ça s'adresse à un public / un public / un mec qu'à 25 ans puis qui aime l'automobile pour l'automobile va se faire plus plaisir dans une voiture de sport que dans / que dans un Express + c'est normal + le mec qui travaille tous les jours y va se prendre l'Express / le mec qu'a 50 ans y va se prendre un break ou se prendre un Espace / bah oui
217. A1 : la voiture qui te ferait plaisir + qu'est-ce qu'elle aurait dedans ?
218. Ax : rien
219. A7 : c'est une voiture qu'à un moteur ++
220. Ax : un moteur formule 1
221. A7 : t'appuie pas sur un bouton + et puis voilà + quoi \
222. Ax : \ prends l'avion ! prends l'avion !
223. A7 : non + ça dépend si t'aime l'automobile ou pas
224. A1 : tu veux aller à Meulun \
225. A3 : \ mais ça + c'est une option pour qu'elle roule automatiquement + c'est un bouton + c'est une option + quoi + mais + en fait + on n'est pas obligé + soit on la fonctionne normalement + soit on la met + on n'est pas obligé
226. A2 : moi ce que je vois + c'est que vous avez basé tous vos concepts exclusivement sur la sécurité + GPS + double air-bag + \
227. Axs : \ c'est ça maintenant
228. A2 : bah + justement + à mon avis + non + à mon avis + c'est le conducteur ++ tant que le conducteur n'aura pas pris conscience qu'à un moment y faut lever le pied + y faut faire attention + y faut regarder à droite + à gauche + devant + derrière + dans l'angle mort A2 *mime ces actions* + y aura toujours autant d'accidents + vous pourrez faire des \
229. Axs : \ *protestations*
230. A2 : à droite + à gauche *souligne d'un geste latéral de la main* + quand une masse + elle va quelque part + même si elle est vide + elle est obligée de rentrer en collision avec quelque chose \
231. Ax : \ est-ce que tu sais pendant les grands départs + combien y a de morts de la route ? combien y a de morts ?
232. A2 : beaucoup en moto
233. A1 : tu crois que ce type + c'est de sa faute ? Si y arrive pas ? Tu roules / tu roules dans les embouteillages + pendant les grands départs + y a du monde + y a un accident + toi + t'es pris dedans +++ / tu seras pris dedans + tu seras mort + y a quelqu'un de ta famille qui peut être mort dedans + si / si / y a quelqu'un qui crée une voiture qui empêche / y sera en vie

234. Ax : à quoi ça sert les lois ?
235. Ax : les quoi ?
236. Ax : les lois / les lois qu'y a maintenant + là
237. A2 : j'ai jamais dit être hors-la-loi
238. A3 : non + mais ++ à quoi ça sert les lois ? à rendre les gens conscients des choses \
239. A6 : \ mais je suis publicitaire + hein !
240. Ax : je fais pas de la politique + moi !
241. Ax : on n'est pas dans un milieu anarchique !
242. A6 : ma pub' vous plaît ? *rires*
243. A2 : j'ai jamais parler de tuer mon prochain + la prise de conscience du conducteur \
244. Ax : \ mais c'est pareil
245. A2 : vas dans la rue + SORS ! + tu prends la rue là + combien téléphonent en voiture ! combien regardent à droite + à gauche + lisent les journaux + les JOURNAUX ! A2 *hausse les sourcils d'indignation* tu peux avoir n'importe quelle voiture qui se trouve seule + ça n'empêchera pas les gens à ce moment-là + faites des grands métros !
246. Ax : eh ben justement !
247. Axs : *protestations*
248. A1 : deux secondes ! tu conduis + tu conduis ?
249. A2 : bien sûr + je conduis auto + moto
250. A1 : tu conduis + bon ++ quand t'es en voiture ou en moto + tu téléphones ou pas ?
251. A2 : non
252. A1 : si y a quelqu'un devant qui téléphone + qui fait un accident + tu penseras + tu pourras l'éviter ? alors que t'es bien conscient + tu sais ce que tu peux faire ? t'en es sûr ?
253. A2 : oui + parce qu'en bécane + on nous apprend à anticiper \
254. A1 : \ t'en es certain ? t'en es certain ? parce qu'on descend tout de suite !
255. Ax : eh ! Jacques ! arrête !
256. A2 : y a toujours un / un mec / y a toujours un mec qui / qu'est devant + qui freine + on dit que la vitesse tue + moi + j'suis pas d'accord + c'est le mec qui freine devant + un / une route ou tout le monde doit rouler à 130 + si tout le monde roule à 130 + y devrait pas y avoir de problèmes + y a des problèmes + si y en a qui roulent à 80 + d'autres à 60 + d'autres à 160 *mime avec les mains*
257. A5 : oui + mais moi + je roule à 130 et y a le mec qui roule à 180 + qui me rentre dedans + moi + je suis pas content + moi j'étais conscient + moi j'étais conscient
258. A2 : mais j'ai jamais dit \
259. Ax : \ bah + ouais + t'as plus de bagnole ! *rires*
260. A2 : \ j'ai JAMAIS dit qui fallait être hors-la-loi + J'AI JAMAIS DIT QUI FALLAIT ETRE HORS-LA-LOI
261. A6 : bah + si vous voulez + je vous fais une pub' un peu plus noire *rires* genre + des morts partout + et avec la voiture du futur + vous aurez peu de morts + non ? *rires*
262. A2 : oubliez tout ce que j'ai dit !
263. A5 : non + non + mais tu dis ça + t'as des idées + tu les gardes + t'as raison + t'as le droit + moi + personnellement + j'ai pas / je conduis pas + donc ce que je dis + ça peut être vu comme un peu rêveur *geste rond des mains* + et tout ça + mais + euh + je veux dire qu'une personne qui conduit y peux / y peux être dégoûté + dans le genre les régulateurs et tout ça + mais on a pas dit qu'y avait que cette voiture-là + ça peut être que des options + on peut avoir quoi ? la voiture et on peut admettre que ceux qui sont à côté + y peuvent continuer à rouler tranquillement + y en a certain / y a un public qui sera intéressé par ce genre de voitures
264. A3 : d'ici trois ans + si on laisse faire la technologie + les voitures + elles vont aller à 370 + elles iront de 0 à 100 en trois secondes + on pourra gérer ça + on est obligé de mettre des choses en plus qui font que tu pourras pas avoir un contrôle total sur la voiture + y a des moments où tu pourras / y a des moments où tu pourras pas + je suis désolé + c'est vrai que dans cinquante ans + les voitures + elles seront tellement performantes que tu pourras aller à / à 400 + mais je suis désolé + à 400 + l'œil humain et le comportement humain font que tu pourras pas avoir un contrôle sur ta voiture

265. Ax : non + mais attendez + la réception de la sécurité + aussi je veux dire aussi / c'est pas / c'est pas viable + ça profite à qui + à part aux ingénieurs + aux constructeurs + parce que + bon ++
266. A3 : ça sert à préserver ta vie + mon gars
267. Ax : on fait une voiture + on la fait par rapport à la demande des clients \
268. Ax : \ non mais attends + attends + lui + il a une mob *pires*
269. Ax : \ c'est pas possible avec l'œil humain + celui qui va traverser + c'est un homme + pas un robot + donc y va se faire écraser + bon + bein \
270. A3 : \ si c'est à 400 + à mon avis + y verra pas \
271. A6 : \ mais ça t'en sais rien !
272. Ax : mais y a le côté de la route sur le côté
273. A6 : mais ça + t'en sais rien
274. Ax : mais quand y a un accident + t'es content que ça y est sur ta voiture + aussi + moi + j'ai eu un gros accident de voiture y a trois semaines + j'étais content qu'y avait tout ça + hein
275. A3 : à quatre heures et demi + tu as peut-être quelqu'un qu'est en train de crever sur ta banquette + tu mets la vie de 500 enfants en danger-là
276. A2 : et dans ce cas-là + tu fais quoi + toi ?
277. A3 : mais + ta prise de conscience + elle est pas là forcément pour les forcer à prendre conscience + t'es obligé de mettre les gadgets dans ta voiture + c'est clair + c'est clair
278. A3 : moi + je vais te dire + ma prise de conscience que j'ai eue + c'est quand j'ai renversé quelqu'un + je me suis rendu compte que j'avais 1500 kilos dans les mains + je l'ai pas renversé + hein + j'étais à quarante
279. A6 : 1500 +++ ?
280. A3 : 1500 kilos + une tonne quoi ! t'as une tonne dans les mains !
281. A6 : une tonne de quoi ?
282. Axs : bah ++ de VOITURE ! oh la la ! *pires*
283. A6 : mais c'est ça + en plus + la / la / la femme / elle a rien eu / je lui ai juste effleuré la jambe + mais quand j'ai vu les dégâts + que je pouvais faire seulement à trente kilomètres heure + avec 500 / 1500 kilos dans les mains +++ et au moins je l'ai vu +++ mais quelqu'un de mon âge qu'a autant de permis que moi + ça y s'en est pas encore rendu compte
284. A2 : eh ben voilà + on en revient à la prise de conscience ++ si on inculque ça dès le départ \
285. Ax : entre nous + t'as pas besoin d'un régulateur
286. A2 : c'est une connerie MONUMENTALE !
287. A3 : j'étais pas attentif au volant + je sais
288. Ax : ce que tu voudrais + c'est qu'il fasse une voiture où y contrôle plus rien ?
289. A2 : non + pas ça + non pas partout + certains endroits où il faut / où les gens n'ont pas la prise de conscience nécessaire / leur donner +++\
290. Axs : *protestations*
291. A3 : moi + je suis tout à fait de son avis + c'est vrai que sur l'autoroute + t'as une file qui roule à 130 + une file qui roule à 80 et une file qui roule à / à 110 et y faut respecter ça + si t'es sur la file de gauche et qu'elle roule à / à 160 + tu roules à 160 + t'as pas à rouler à 130 + dans ces cas-là + c'est toi qui deviens un danger + je suis d'accord avec toi + seulement y a des prises de conscience que les gens n'ont pas + entre autre + en ville + et qui faut leur inculquer + t'auras beau leur dire le matin en passant à la radio + y faut pas rouler devant une école à / à / à 140 + ça changera pas la société / la société le fera quand même
292. A1 : c'est pas supprimer + c'est minimiser + au lieu qu'y ait dix morts + c'est essayer d'en avoir plus qu'un au lieu de dix
293. Ax : sur notre voiture du futur + euh + y a aura des capteurs anticollision + c'est-à-dire que dès qu'on rencontre un passant elle s'arrête automatiquement et la voiture qu'est derrière obligatoirement
294. Ax : non + mais attends + c'est ça + y a un brin d'herbe qui passe devant \
295. A6 : \ mais pas un brin d'herbe ! un brin d'herbe + pour moi + c'est pas un obstacle / non + non + c'est pas un obstacle rigide +++ / un obstacle rigide *pires*

296. Ax : ta voiture + elle bouge plus + t'as des passants partout
297. Ax : eh ben + tu bouges plus
298. Ax : tu bouges plus
299. Ax : eh ben ouais + tout simplement + de toute façon + à partir du moment où y a un passant qu'est au milieu de la route tu peux pas rouler donc autant s'arrêter + y a plus de / de piétons là + d'accord + tu passes tout simplement
300. Ax : bon + on change un peu hein ? *en regardant P1*
301. P1 : oui + on va arrêter là sur ce débat passionnant et embrayer \
302. Ax : \ y a les acheteurs là
303. P1 : \ embrayer + voilà + sur les acheteurs
304. Ax : qu'est-ce qu'ils ont pensé ?
305. P1 : l'avis et les représentations d'acheteurs
306. A8 ³⁵⁷: alors + déjà + la première chose qui / euh + ce qui nous intéressait + c'était de savoir / euh + le mode de / de propulsion + en fait + savoir + euh + le carburant + si c'était un carburant écologique \
307. Ax : \ le colza
308. A8 : COLZA ?
309. Ax : on a pensé au colza
310. A8 : euh + sinon + nous +++ le prix de + d'achat + il a toujours pas été fixé + en fait c'est quelque chose de flou + alors \
311. Ax : \ ouais + mais on peut pas le fixer maintenant \
312. A8 : \ vous nous donnez des options + des options + des options ça entraîne des coûts + mais vous savez pas quelle catégorie vous allez toucher
313. Ax : dans le futur + comment dire + la vie + elle sera peut-être moins chère + quoi + on a vu par rapport à ça que + pour avoir les voitures du futur + eh ben + faut avoir les moyens de se les payer + donc + en fait + euh \
314. A8 : \ pas forcément + ça / ça / c'est faux + sinon tu veux dire qu'une classe inférieure pourra pas s'acheter + euh + une voiture
315. Ax : NON + si vous voulez / si tu veux / on / on créera ces voitures / sûr y a des gens qui peuvent les acheter autrement ++ on pourra pas + euh + les créer
316. Ax : regarde + y a quinze ans / y a quinze ans / on te proposait une voiture avec l'ABS + on te la proposait pas en +++ / tout ce qu'on est en train de te proposer + c'est des choses qui sont pas réalisables pour l'instant ++ mais d'ici cinquante ou cent ans + ça va être de la série et ça sera abordable \
317. A1 : \ ce qu'il faut dire + c'est que là + on en parle + bon + mais c'est même pas un prototype + donc + regarde le prix d'un prototype / le prix que / combien ça / combien ça coûte / personne peut se l'acheter + à moins d'être milliardaire + mais + après une fois + qu'elle est construite \
318. A8 : \ mutimilliardaire
319. A1 : après + une fois qu'elle est construite en série + le prix + il est fixé + mais tant que / tant qu'y a pas de construction / tu peux pas +++ \
320. A8 : \ le problème + c'est / vous avez pensé à une voiture qui est complètement uniforme pour / pour moi + en fait + y a / je sais pas / vous avez même pas essayé de / de / de voir une voiture différente + euh
321. Ax : non + mais + euh + on nous a dit de trouver la voiture \
322. Axs : \ LA voiture \
323. Ax : \ du futur + on nous a pas dit UNE voiture du futur + on nous a dit LA voiture \
324. A8 : \ mais le problème + LA voiture du futur + c'est / y faut penser à la mobilarité \
325. Axs : \ modularité
326. A3 : attends + on / on nous aurait dit UNE voiture du futur + moi + je t'aurais fait une catégorie sportive + une catégorie pour mémé + une catégorie / une catégorie pour jeunes

³⁵⁷ 4^e groupe : Les Acheteurs Potentiels : un apprenant, Jean-Robert, porte-parole du groupe, debout, au centre.

327. A8 : ah ! mais pas forcément ! à mon avis + c'était / c'était induit / c'était induit dans la question / forcément quoi !
328. A3 : justement ! moi + j'en ai fait une qui va pour tout le monde \
329. Axs : \ c'est pas nous + là
330. A3 : c'est con à la limite / c'est con parce que là + t'as plus le choix
331. A8 : et justement + comme t'as plus le choix + c'est bien toi qui le dis + y a plus le choix + donc t'as une voiture du futur + t'as une voiture du futur en monopole avec de l'argent / de l'argent / à la sortie forcément / comme tout monopole / donc un monop / donc t'es obligé de tabuler sur une / un prix beaucoup plus bas + ou beaucoup plus élevé + faut que la gamme soit assez / assez + euh + disparate *effectue un balayage des mains* pour pouvoir / pour pouvoir atteindre / toucher toutes les classes + euh
332. Ax : si tu veux + tous les ans + en fait + chaque option sera différente + on rajoutera une option différente +++ *rires*
333. Ax : donc + au bout d'un moment + y en aura plein d'options / plein d'outils modulables \
334. A8 : \ ça / ça me dit rien du tout au niveau du prix de la voiture
335. Ax : je te dis que c'est optionnel
336. Ax : si tu veux + y aura tellement d'options / y aura tellement de parties modulables + qu'en fait y en aura pas une voiture qui sera pareille
337. A8 : justement + c'est optionnel / c'est bien ce que tu dis + c'est optionnel + mais avec toujours ++ sur le prix de base de la voiture sans option
338. Ax : mais elles sont toutes pareilles !
339. A8 : elles sont toutes pareilles
340. Ax : ouais + bah + d'accord
341. A8 : nous sommes donc d'accord
342. Ax : ouais au début
343. A1 : maintenant + y a une option + c'est la climatisation *rires*
344. A8 : ouais + mais la clim + c'est toujours une option ++ prix de base
345. Ax : ouais + au début + ouais + on a tous la même + à défaut + sans ent \
346. Ax : \ y en a pour un franc + maintenant \
347. Ax : \ non non \
348. A8 : \ non mais non ! *rires* le problème A8 ouvre les mains + c'est pas / c'est pas même pour un franc d'option / ça sert à rien / le problème c'est de savoir le prix d'une voiture à la base + quoi ! vous pensez pas ? + je sais pas moi ! quand je vous ai écouté + vous avez pas du tout pensé \
349. Ax : \ 150 000 \
350. Ax : au prix *rires*
351. A8 : au prix / à essayer de trouver quelque chose qui peut évoluer
352. Ax : oui + mais + pour l'instant + on s'occupe du concept + on s'en fout du prix
353. A3 : dans le futur + on sait pas comment seront les salaires
354. A8 : bah + justement + dans le futur + c'est une projection sur l'avenir + ça peut tout à fait être parfait + euh + tout le monde est égaux + tout le monde est gentil + comme tout le monde est à la rue
355. A3 : ouais + mais regarde + moi + je te dis la voiture je la vends cinquante mille francs + même le plus riche du monde + ça soit une fortune qu'il ait pas + après + ça dépend de la société + je rajoute que cinquante mille francs + ça vaudra trois cent soixante mille maintenant
356. A8 : alors A8 consulte ses notes se / secundo + moi je voudrais revenir aussi sur / euh / la puissance de la voiture et le plaisir qu'elle peut apporter
357. Ax : t'es journaliste ? t'es pas acheteur là *rires*
358. A8 : ouvre les mains attends + un acheteur \
359. Ax : \ laisse le expliquer
360. A8 : attends un acheteur + t'arrive en concession + euh \
361. Ax : \ tu peux me dire ce que tu veux faire parce que là +++

362. A8 : bah + exactement + mais + attends ! quand / quand t'es + je sais pas si tu t'es déjà retrouvé à la place d'un acheteur dans une concession + j'espère en tout cas que t'auras / que t'auras l'occasion + mais quand tu rentres / quand tu rentres dans une + euh + concession + directement le prix + après le choix de ta / ta voiture
363. Axs : non non
364. A8 : poser les \
365. Ax : \ *protestations* pourquoi ta voiture par rapport \
366. Ax : \ quand tu sais pas quoi faire de ton argent \
367. A8 : \ pour te donner / pour te donner / pour te donner un ordre d'idées \
368. Ax : \ ouais
369. A8 : je sais pas au départ + tu connais absolument rien \
370. Ax : \ non mais attends \
371. A8 : \ tu / tu / tu / tu cibles une catégorie de voiture \
372. Ax : \ si si si \
373. A8 : \ tu cibles une catégorie de / de voiture / tu rentres dans / tu rentres dans la concession / tu dis + bon + j'ai un ordre d'idée + je veux un moteur puissant + la sécurité + que la voiture soit belle + que la couleur me plaise + bon + certes \
374. Ax : \ bah + la / notre / notre bagnole
375. A8 : ouais +++ c'est la voiture + euh + que vous voulez + mais le prob / le problème + c'est / vous êtes obligé de poser les questions + savoir + euh + savoir + euh + ben + effectivement + est-ce que le moteur est puissant + euh + est-ce que y va tenir le choc pendant cent mille kilomètres + quinze mille / deux cent mille kilomètres
376. Ax : y va te dire oui / y va te dire oui *rires*
377. A8 : en toute honnêteté
378. Axs : *rires* bah oui ! évidemment !
379. A8 : deux cent / deux cent mille kilomètres + si un / un / un concessionnaire qui est + euh + qui est / qui commence / qui réfléchit un petit peu + y sait que si quelqu'un allume sur le + allume sur son moteur + le moteur tiendra pas cent cinquante mille kilomètres ou + euh + \
380. Ax : \ on n'est pas en 98 + on se situe beaucoup plus loin + donc + forcément + le moteur + y aura de nouveaux trucs
381. A5 : Jean-Robert ! A8 *se tourne vers A5* ce qui faut savoir + les clients y sont prêts à mettre combien ?
382. A5 : c'est le rôle de l'étude de marché
383. A8 : je suis d'accord avec toi
384. A5 : bah + si t'es d'accord avec moi + je vois pas comment tu peux arriver chez le concessionnaire et avoir une voiture qui vaut un million
385. A8 : non + mais + je suis d'accord + mais + au niveau de un million + mais là + je parlais pas d'une voiture de un million + je parlais + c'est LA voiture du futur + le mot LA + pas des voitures du futur + donc + un prix unique +++ \
386. A5 : \ elle coûte 500 000 francs minimum
387. A8 : voilà exactement +++ en plus au niveau de la publicité + ce que je me suis rendu compte + y a quelque chose qui est terrible \
388. A6 : \ tu pouvais poser des questions + hein !
389. A8 : + que vous avez ciblé que sur / que sur l'audiovisuel
390. A6 : que sur le +++ \
391. A8 : \ que sur l'audiovisuel A8 *pose les deux mains sur la table*
392. Ax : tiens + qu'est-ce que je disais tout à l'heure !
393. Ax : en quinze minutes + hein !
394. A6 : la presse et l'audiovisuel + ça se rejoint + t'es bien d'accord ? une publicité comme ça + avec une image sur papier + ça serait une photo avec le prix en haut + et c'est comme ça que ça se passe une publicité + non ?
395. A8 : non + je ne pense pas + non
396. A6 : non + alors + vas-y + donne + dis ce que tu fais !
397. A8 : A8 *enlève ses mains de la table* c'est pas mon rôle déjà \

398. A6 : \ non non + \
399. A8 : \ mais à mon avis + à mon avis + au niveau publicitaire / ton idée ton idée de + de faire des séances par rapport à + euh \
400. A6 : \ par rapport à la publicité \
401. A8 : \ une publicité suivie de publicité + divers + le concept a été pris et repris \
402. A6 : \ non + mais + je t'explique + ça doit toucher un large public \
403. A8 : \ c'est OK + mais au niveau de / au niveau du papier mime l'inscription sur papier] + tu peux pas / au niveau du papier + tu peux pas / comment ça s'appelle / tu peux pas reproduire exactement ce que tu veux par rapport au visuel + c'est impossible \
404. A6 : \ non mais je t'explique \
405. A8 : \ tu peux dire une voiture roule + si tu veux donner la puissance d'une voiture + euh + tu peux la donner en vis / en visuel / en audiovisuel + tu vas avoir une voiture qui qui + euh + qui passe devant toi à toute vitesse + enfin + devant un écran + mais par contre \
406. A6 : \ j'explique + D'ACCORD ? + ça doit viser un large public \
407. A8 : \ ça doit viser les vieux + les jeunes + je reprends + l'animation + ça met tout le monde dans le même panier \
408. A6 : \ je suis d'accord avec toi au niveau du concept / *A6 pose ses deux mains l'une sur l'autre* au niveau du concept de véhicule et de la publicité + je suis d'accord que le concept est bon \
409. A8 : \ je dis pas que l'audio + / t'as un bon support pour l'audiovisuel + mais pas du tout pour autre chose \
410. A6 : \ j'explique autre chose + D'ACCORD ? \
411. P1 : \ je pense que c'est clair pour ce débat là + c'est une dissension sur une publicité particulière / des avis divergents + il y avait une autre question ici
412. A9 : *A9 est assis dans la table ronde ; il prend la parole, assis, de sa place* ben + en fait + c'est que moi aussi + je suis amené à parler comme acheteur potentiel sur la voiture du futur + et puis ce qui s'est passé + c'est qu'on a eu différentes idées sur des / on voyait la voiture différemment + c'est ça + c'est là où on pouvait se poser la question + la voiture du futur + elle + elle est différente pour tout le monde + et encore la publicité *montre le tableau* + c'est là + là + qu'il y avait un point intéressant + c'est lorsqu'on montrait une photo avec un point d'interrogation + comment vous l'imaginez la voiture du futur et là + c'est + euh + c'est un moment + c'est intéressant parce qu'il y a plusieurs idées dans dans chaque tête *montre sa tête* y a une voiture + bon + y a une voiture et si on leur montre le coup classique la voiture / entre / la voiture de d'actuellement / la voiture de de nos jours + mais avec des options + euh + capteurs + euh + machin chose + c'est toujours la même voiture avec des capteurs *énumère en comptant avec les doigts* + or que maintenant nous ce qu'on avait vu dans la voiture du futur c'est que c'est + je vais prendre un exemple + pas avec l'informatique + mais c'est un peu comme l'informatique + c'est hybride *montre deux pôles imaginaires avec les mains* + l'ordinateur il est hybride + il évolue sans arrêt + bon + on peut enlever sa carte son + en changer une autre etc. + la voiture du futur + on n'est pas des ingénieurs + on n'est pas des designers *montre les deux groupes avec les mains* + on sait pas trop comment ça va se faire + quoi + mais ce qu'on aimerait c'est un truc original + c'est que / si on voudrait + euh + à la rigueur + euh + je sais pas moi + je connais rien sur les voitures + je sais pas + je vais pas aller dans le moteur + je sais pas comment ça marche + mais je veux que ça soit accessible à tout le monde déjà + qu'on puisse la comprendre facilement et qu'y est toutes les options + la sécurité + etc. *montre le groupe d'ingénieurs* + une prise de conscience + y en a certaines y a certaines personnes qui iront pas acheter la voiture du futur parce que justement elle / elle / elle / elle est trop autonome quoi et y en a au contraire c'est parce qu'elle est autonome qu'ils iront l'acheter + comme on aimerait une voiture du futur + le fait qu'elle change de couleur etc. + bon ça après + c'est / c'est pour des goûts et *mouvement tournant avec les mains* puis + c'est ce que je voulais dire + moi + sur la voiture du futur + et je / la publicité *se tourne vers le tableau* + comme tu l'as faite + j'ai aimé parce que y avait ce point d'interrogation + et puis là ça / ou ça bloquait les ingénieurs *montre le groupe* faut que ce soit ça ça ça *mouvement saccadé des mains* / les designers *montre le*

groupe gnan gnan gnan mouvement rond des mains + ça sera comme ça + et nous les acheteurs potentiels + personnellement + c'est nous qu'allons trancher / on nous offre des options + on n'achète pas + c'est une voiture + elle est que / pour les / si elle s'ouvre en deux *mime* et c'est pour / je rigole un peu / c'était un peu abusé sur ce coup-là / mais + euh + c'est une voiture / c'est un Légo + c'est pas trop intéressant + voilà + c'est tout ce que je voulais dire

413. P1 : des réactions ++ ?
414. Ax : mets-toi debout au centre pour qu'on puisse te / te répondre !
415. A9 : c'est fini + j'ai fini de parler + c'est pas grave *rires*
416. Ax : non + mais + au centre !
417. A6 : et + pour lui répondre + tu peux te mettre au centre !
418. Ax : parce que déjà + y s'est pas déplacé pour parler au reste du groupe
419. A5 : non + je disais + y critiquait l'aspect démontable \
420. A9 : \ ouais + vas-y + je vais me lever + ouais + ouais ! \
421. A5 : \ je veux dire que c'est plutôt un aspect pratique + je veux dire que + bon + je prends l'exemple des jeunes + on suppose qu'y vont sur une plage parce qu'y en a encore quand même *rires* + y laissent la voiture à côté et y prennent donc la partie + deux roues + pour pouvoir se balader dans le reste de la ville le long de la plage qui est tout à fait pratique ++ un autre modèle + l'aspect on peut rajouter des options *geste rond et ample* / une personne achète une deux places + au départ + la famille s'agrandit + c'est pas dit que la personne ait le budget pour acheter une nouvelle voiture + c'est vrai que là + le problème + c'est une question de / je suis obligé de cibler une +++ \
422. A9 : \ non + mais + on parle de la voiture du futur + on est vachement généraliste + hein !
423. A5 : et alors ?
424. Ax : eh ben justement !
425. A5 : non mais écoute / écoute / écoute *lève le bras vers Ax* + donc + ouais + mais + attends + écoute bien + au départ + il y a une deux places + en général + c'est deux places et il agrandit sa famille + y sera plus + y sera déjà âgé et il aura toujours la même voiture + alors + donc + c'est vrai + au départ + c'est un modèle plus jeune + mais + par la suite + il aura la même voiture et y sera plus âgé \
426. A9 : \ donc on revient sur ce qu'on disait + c'est un peu la voiture hybride + quoi + on achète + on peut rajouter
427. A5 : ouais + mais t'es bien content + toi + d'acheter un ordinateur de rajouter une carte son \
428. A9 : \ voilà + ouais \
429. A5 : \ par contre ta voiture / ta voiture + si t'as une deux places + c'est trop tard + t'es obligé de la revendre
430. Ax : une vision différente de la voiture
431. A5 : la personne qu'est pas intéressé par la partie modulable + il y a d'autres modèles de voiture
432. A9 : voilà
433. A5 : tout simplement
434. A9 : d'autres modèles de voiture mais + euh +++
435. A5 : toi + t'arrive chez un concessionnaire + tu veux une deux places + tu vas pas commencer à regarder les quatre places + tu regardes les deux places + tout simplement + si t'as envie d'une quatre places + tu regardes les quatre places
436. Axs : *protestations* où tu veux en venir ?
437. A5 : parce que tu / parce que tu dis cette voiture là + elle est ciblée pour une clientèle + pour une certaine clientèle + bah oui + je suis obligé de cibler une certaine clientèle
438. A9 : ce que je disais + voilà + oui + tu dis + on parle de voitures qui sont faites pour une certaine clientèle comme les ingénieurs ils ont fait
439. A5 : toute voiture est faite pour une certaine clientèle

440. A9 : seulement la voiture du futur + comment + quand dans la publicité on dit comment vous imaginez la voiture du futur + t'as le jeune qui regarde cette pub + t'as le vieux qui va regarder cette pub
441. A5 : je pense que le jeune y dira + quand s'agrandira ma famille
442. A9 : tu crois que le jeune y se dit ça ? tous les jeunes + y disent pas ça + toi + tu te dis + moi +++ \
443. A5 : \ je suis designer + moi
444. Ax : non mais et +++
445. A6 : t'as pensé au point de vue économique ? y vont acheter une voiture pour + pour vingt ans \
446. A5 : \ voilà \
447. A6 : \ mais y vont pas être d'accord + les / les concessionnaires !
448. A2 : une voiture modulable + ça veut dire que t'as une voiture + tu l'achètes une fois \
449. A6 : \ la famille s'agrandit + ça les arrange !
450. A5 : non + mais + attends ! les gens ils achètent une voiture + ils la renouvèlent non pas parce qu'elle roule plus + la plupart du temps + ils la changent parce qu'ils ont envie de changer de modèle + donc + ils ont pas / on les empêche pas de changer de voiture !
451. A6 : bah alors ! pourquoi une voiture modulable ?
452. Ax : bah + ouais !
453. A5 : parce que + si dans un laps de temps t'as pas les moyens d'investir dans une nouvelle voiture \
454. A6 : \ y s'en foutent + les concessionnaires + c'est pas leur problème !
455. A5 : non + mais + moi je suis un designer
456. A6 : les concessionnaires y vont prendre les voitures que tu leur mets dans leur garage + y vont pas +++ \
457. P1 : \ mais ça + je pense que c'est un débat autre
458. Ax : ouais
459. P1 : je vous propose en tout cas de clore le forum

Table des matières

Remerciements	2
Introduction générale	8
Première partie : statut, place et rôle des notions d'Interlangue et de communication exolingue/endolingue en sciences du langage.....	17
Introduction de la première partie.....	18
Chapitre 1. L'Interlangue au cœur de l'évolution d'une discipline	20
<i>1.1. Un ancrage dans les comparaisons inter-langues.....</i>	<i>21</i>
1.1.1. Terminologie et notions du <i>Cours de Linguistique Générale</i>	21
1.1.1.1. Langage / langue / parole.....	21
1.1.1.2. Synchronie/diachronie	22
1.1.1.3. La langue comme système de signes	23
1.1.2. L'apport des travaux sur le bilinguisme.....	24
1.1.2.1. Langues en contact et mécanisme d'interférences	24
1.1.2.2. Deux types d'interférences : transferts et identifications inter-langues.....	25
1.1.2.3. Diasystème, diaphone et diamorphe	27
1.1.3. L'apport des recherches en analyse contrastive	28
1.1.3.1. Les principes de l'analyse contrastive	29
1.1.3.2. De l'analyse contrastive à la méthode audio-orale	29
<i>1.2. Théorie générativiste de Chomsky : point de référence d'une discipline</i>	<i>31</i>
1.2.1. La grammaire générative comme théorie de la compétence linguistique	31
1.2.2. L'organisation d'une grammaire générative : structure profonde/structure de surface	33
1.2.3. Grammaire universelle, théorie de l'acquisition et capacités innées	33
1.2.4. Modèle génératif transformationnel et apprentissage des langues	34
<i>1.3. Émergence de la notion d'Interlangue</i>	<i>36</i>
1.3.1. De l'analyse contrastive à l'analyse d'erreurs.....	36

1.3.1.1. Les principes de l'analyse d'erreurs selon Corder	36
1.3.1.2. Analyse d'erreurs et formation d'enseignants.....	37
1.3.2. De la compétence de transition à l'Interlangue	38
1.3.2.1. Les présupposés psycholinguistiques	38
1.3.2.2. Caractéristiques de l'Interlangue selon Selinker.....	39
1.3.2.3. La fossilisation de l'Interlangue	40
1.3.2.4. Interlangue et formation d'enseignants	41
1.3.3. Polémiques autour – et au-delà – des propositions de Selinker	42
1.3.3.1. Autour des caractéristiques de l'Interlangue.....	42
1.3.3.2. Autour de la notion de fossilisation	43
1.3.3.3. Autour des notions de structures psychologiques latentes et d'âge critique	46
1.3.4. Polémiques autour – et au-delà – des propositions de Corder	47
1.3.4.1. Bref rappel : la prise de position initiale de Corder	47
1.3.4.2. Interlangue, microsystème et acte de communication.....	48
1.3.4.3. Interlangue, système ouvert et stratégies compensatoires.....	51
1.3.4.4. L'Interlangue comme compétence de communication	52
1.3.4.4.1. Définition de la compétence de communication	53
1.3.4.4.2. Compétence de communication et approche communicative	54
1.3.5. Bilan intermédiaire	56
1.4. <i>Trois facettes de l'Interlangue, compétence de communication non native</i>	57
1.4.1. La variation.....	57
1.4.1.1. La variation en langue maternelle	57
1.4.1.2. Variation et étude de l'Interlangue en contexte	59
1.4.2. Les stratégies.....	60
1.4.2.1. Les stratégies de communication	61
1.4.2.2. Les stratégies psycholinguistiques	63
1.4.2.3. Les stratégies d'apprentissage.....	64
1.4.3. Contrôle des productions et vérification d'hypothèses	66
1.4.3.1. Contrôle des productions et apprentissage	66
1.4.3.2. La vérification d'hypothèses	69
1.5. <i>Conclusion du chapitre 1</i>	72

Chapitre 2. L'Interlangue dans une dynamique de communication

exolingue/endolingue 76

2.1. Modèle(s) psychologique(s) d'apprentissage des langues 77

2.1.1. Vygotski et la notion de collaboration dans l'apprentissage de la langue maternelle 78

2.1.1.1. Contexte idéologique d'écriture 79

2.1.1.2. Les notions de communication et de collaboration : bris de discorde dans le dialogue intertextuel Vygotski/Piaget 79

2.1.1.3. Formation des concepts et apprentissage scolaire 80

2.1.1.4. Apprentissage et zone prochaine de développement 81

2.1.2. Savoir-faire et savoir dire selon Bruner 84

2.1.2.1. Du LAD de Chomsky au LASS de Bruner 84

2.1.2.2. LASS, zone prochaine de développement, étayage et formats 85

2.2. L'Exolingue, sésame notionnel 86

2.2.1. La communication exolingue, communication entre natifs et non-natifs 87

2.2.1.1. Typologie des situations exolingue/endolingue 88

2.2.1.2. Traits définitoires de la communication exolingue/endolingue 90

2.2.2. La communication exolingue/endolingue, communication asymétrique 92

2.2.2.1. Communication asymétrique, collaboration et bifocalisation 92

2.2.2.2. Communication asymétrique, normes et mise en places 93

2.2.2.3. La communication asymétrique entre expert et non-expert 94

2.2.2.4. Bilan intermédiaire 96

2.2.3. Communication exolingue et situation de contacts linguistiques 97

2.2.4. Communication exolingue en milieu guidé 103

2.2.4.1. La situation de classe comme poste d'observation 104

2.2.4.2. Statut et rôle des acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage 106

2.2.4.2.1. Construction des places et rôles de l'apprenant 107

2.2.4.2.2. Gestion de l'altérité 108

2.2.5. Bilan intermédiaire : situation de classe et co-construction d'une compétence de communication exolingue/endolingue 108

2.3. Perspectives et outils d'analyse de la communication

exolingue/endolingue 110

2.3.1. Moments privilégiés de la communication exolingue/endolingue et apprentissage des langues 110

2.3.1.1. Les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) 111

2.3.1.2. Le Second Language Acquisition Support System (SLASS) 112

2.3.1.3. Création d'un premier outil composite d'analyse.....	114
2.3.1.4.... et examen rétrospectif des stratégies de communication	115
2.3.2. Phénomènes d'adaptation et d'ajustement réciproque du discours en communication exolingue/endolingue	116
2.3.2.1. Stratégies préventives, "en amont" de la communication	117
2.3.2.1.1. <i>Foreigner talk</i> , xénolecte, stratégies de facilitation.....	117
2.3.2.1.2. Reformulations et réparations auto-déclenchées	118
2.3.2.1.3. Le bricolage lexical : formulation approximative et dénomination médiante	119
2.3.2.2. Stratégies de gestion, "en aval" de la communication	119
2.3.2.2.1. Phénomènes de répétition/reprise...et examen rétrospectif de l'hypothèse d'un Moniteur	120
2.3.2.2.2. Les phénomènes de correction	122
2.3.2.2.3. L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés, leur achèvement en "situation de contact"	124
2.3.2.2.4. Séquences de reformulations métalinguistiques	126
2.3.2.2.5. Aspect non verbal de la communication : rire et sourire	127
2.3.2.3. Bilan des stratégies mobilisées en communication exolingue/endolingue	129
2.4. Conclusion du chapitre 2	132
Chapitre 3. Les enjeux d'une approche pragmatique des notions d'Interlangue et d'Exolingue.....	135
3.1. Une approche pluridisciplinaire de la communication : la pragmatique des interactions	136
3.1.1. Les fondements philosophiques de la pragmatique	137
3.1.2. Trois orientations de la pragmatique.....	138
3.1.3. Une vocation pluridisciplinaire de la pragmatique	139
3.2. Le concept d'action.....	140
3.2.1. Détermination des niveaux supérieurs de l'action vs détermination des niveaux opérationnels.....	142
3.2.1.1. Représentation(s) schématisée(s) des étapes d'une action	144
3.2.1.2. Application du modèle pyramidal au fonctionnement générique de la classe de langue	146
3.2.2. Organisation de l'action et contrôle cognitif	147
3.2.2.1. Plan, Image et exécution	147
3.2.2.2. Articulation de la notion d'Interlangue et des concepts de Plan et d'Image.....	148
3.2.2.3. Proposition d'une deuxième typologie des stratégies de communication.....	149
3.2.2.4. Stratégies d'apprentissage/stratégies d'enseignement	151
3.2.3. Théorie dite du contrôle social par les règles et les normes	153

3.2.3.1. Fonctionnement de la société et fonctionnement de l'interaction	155
3.2.3.2. Ligne de conduite et face(s)	157
3.2.3.3. Articulation des notions de face, de communication exolingue et de contrat didactique dans et en dehors du cadre de la classe	158
3.2.3.4. La notion de face en milieu hétéroglotte, en Chine	160
<i>3.3. Structuration hiérarchique-séquentielle des interactions.....</i>	<i>162</i>
3.3.1. Microstructures conversationnelles.....	162
3.3.1.1. Modèle du système de prise de parole.....	162
3.3.1.2. Modèle du système de prise de parole : aspects rationnel et relationnel	163
3.3.1.3. Dépendance séquentielle et communication exolingue/endolingue	165
3.3.1.4. Schémas séquentiels	166
3.3.1.5. Des schémas séquentiels en milieu guidé.....	167
3.3.2. Macrostructures conversationnelles	171
3.3.2.1. Spécificités des macrostructures conversationnelles dans une perspective actionnelle	171
3.3.2.2. Spécificités des macrostructures en milieu guidé : mise en question du couple enseigner/apprendre	172
3.3.3. Conditions <i>a priori</i> de l'interaction.....	174
3.3.3.1. Réciprocité des perspectives, des motivations et des images.....	174
3.3.3.2. Principe de coopération.....	175
3.3.3.3. Importance et rôle du contexte	177
<i>3.4. Conclusion du chapitre 3.....</i>	<i>179</i>
Conclusion de la première partie	181
Transition : Du lien entre linguistique, didactique et recherche en acquisition des langues.....	183
Deuxième partie : Interrelations entre situations/contextes/ activités et recueil de corpus.....	185
Introduction de la deuxième partie	186
Chapitre 4. Interrelations entre situation et activité : l'activité de simulation dans trois situations d'enseignement/apprentissage.....	187
<i>4.1. Clarification terminologique : la description du terrain d'étude.....</i>	<i>188</i>
4.1.1. Clarification terminologique : désigner le terrain.....	188
4.1.2. Clarification terminologique : désigner la langue	191

4.1.3. Clarification terminologique : désigner les acteurs de la communication	194
4.1.4. Clarifications méthodologique et terminologique : le problème des tâches dans l'étude de l'Interlangue	195
4.2. <i>Situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère</i>	201
4.2.1. Débats terminologiques : français à l'étranger ou français langue étrangère ?	201
4.2.2. Approche communicative et simulation en situation d'enseignement/apprentissage du FLE	202
4.2.2.1. Les principes de l'approche communicative	203
4.2.2.2. Jeux de rôle et simulations	204
4.2.2.3. Les simulations globales	207
4.3.2. Bilan intermédiaire : la situation d'enseignement/apprentissage de français langue étrangère	208
4.3. <i>Situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère sur objectifs de spécialité</i>	208
4.3.1. Un débat terminologique complexe	209
4.3.1.1. Français scientifique et technique	209
4.3.1.2. Langue de spécialité	210
4.3.1.3. Français instrumental et français fonctionnel	211
4.3.1.4. Technolecte	212
4.3.1.5. Français langue professionnelle	212
4.3.1.6. Enseignement sur objectifs spécifiques	213
4.3.2. La spécificité des publics spécialisés et leurs besoins	214
4.3.2.1. Essai de typologie : les publics spécialisés et leurs besoins en formation	214
4.3.2.2. De la dimension culturelle dans la mise en place des contenus d'enseignement	217
4.3.2.3. Une approche critique de la situation actuelle	218
4.3.3. Une réponse adaptée : les simulations globales	219
4.3.4. Bilan intermédiaire : la situation d'enseignement/apprentissage de français langue étrangère sur objectifs de spécialité	221
4.4. <i>Situation d'enseignement/apprentissage du français langue maternelle sur objectifs de spécialité</i>	222
4.4.1. Le français langue maternelle sur objectifs de spécialité	223
4.4.2. Enseignement/apprentissage du français oral et "tournant communicatif"	226
4.4.2.1. Objectifs d'enseignement/apprentissage communicatifs et modèle théorique de référence	226
4.4.2.2. Tournant communicatif et activités innovantes	227

4.4.3. Les simulations globales et fonctionnelles.....	229
4.4.4. Bilan intermédiaire : la situation d'enseignement/apprentissage de français langue maternelle sur objectifs de spécialité	230
4.5. Conclusion du chapitre 4: situations d'enseignement/apprentissage et évolution du projet de recherche.....	230
Chapitre 5. Entre situation et contexte : les profils d'apprenants, en milieux hétéroglotte et homoglotte	235
5.1. Caractéristiques des profils d'apprenants en milieu hétéroglotte.....	236
5.1.1. Les informateurs chinois	237
5.1.2. Les projets de formation	238
5.1.2.1. Implantation de l'Université Polytechnique Automobile de Wuhan	239
5.1.2.2. Les objectifs initiaux	239
5.1.2.3. La mise en place du projet	239
5.1.2.4. Le programme de formation	239
5.1.2.4.1. Les sections de Techniques Automobiles et de Commerce	240
5.1.2.4.2. La filière d'Interprétariat/traduction	241
5.1.3. Effectifs des différentes promotions de l'UPAW	241
5.1.4. Réalisation de l'enquête.....	242
5.1.5. Traitement des données	243
5.1.6. Analyse des données.....	245
5.1.6.1. Sexe des apprenants et répartition par section	246
5.1.6.2. Âge des apprenants	249
5.1.6.3. Environnement familial	251
5.1.6.3.1. Nombre de frères et sœurs	252
5.1.6.3.2. Profession des parents.....	253
5.1.6.4. Région d'origine des apprenants.....	255
5.1.6.5. Parcours scolaire.....	257
5.1.6.6. Langue(s) parlée(s) à la maison.....	259
5.1.6.7. Loisirs.....	261
5.1.6.8. Livres lus	262
5.1.6.9. Choix des établissements scolaires	264
5.1.6.9.1. Des réponses nuancées.....	264
5.1.6.9.2. Choix d'un établissement scolaire et politique gouvernementale	267
5.1.6.10. Visées professionnelles.....	269
5.1.6.11. Langues étrangères apprises	271
5.1.6.12. Choix du français et utilité en milieu professionnel.....	272
5.1.6.12.1. Représentations des apprenants.....	272

5.1.6.12.2. Des représentations motivées par la réalité économique	275
5.1.6.12.3. Les attentes des entreprises sino-françaises	276
5.1.7. Bilan intermédiaire : synthèse sur les profils des apprenants chinois	277
5.1.7.1. Impact du milieu sur les profils d'apprenants.....	278
5.1.7.2. Imbrication étroite des contextes éducatifs et économiques	278
5.2. <i>Caractéristiques des profils d'apprenants en milieu homoglotte</i>	279
5.2.1. Les informateurs français.....	280
5.2.2. Le projet de formation au CFAI Mécavenir	280
5.2.2.1. Son implantation.....	280
5.2.2.2. Ses objectifs	280
5.2.2.3. Le programme de formation	281
5.2.2.3.1. En section BTS Conception de Produits Industriels (BTS CPI)	281
5.2.2.3.2. En section BTS Assistance Technique d'Ingénieurs (BTS ATI)	281
5.2.2.3.3. En section BTS Réalisation d'Ouvrages Chaudronnés (BTS ROC)	282
5.2.3. Réalisation de l'enquête et traitement des données	282
5.2.4. Analyse des données.....	283
5.2.4.1. Sexe des apprenants et répartition par section	283
5.2.4.2. Âge des apprenants	284
5.2.4.3. Environnement familial	285
5.2.4.3.1. Nombre de frères et sœurs	285
5.2.4.3.2. Profession des parents.....	285
5.2.4.4. Région et pays d'origine des apprenants	286
5.2.4.5. Parcours scolaire.....	287
5.2.4.6. Langue(s) parlée(s) à la maison.....	289
5.2.4.7. Loisirs (sport et lecture)	290
5.2.4.8. Choix de l'établissement scolaire	291
5.2.4.9. Les visées professionnelles.....	293
5.2.4.10. Les langues étrangères apprises	293
5.2.4.11. Utilité du français en milieu professionnel	294
5.2.4.11.1. Représentations sur l'utilité du français oral (Section CPI).....	294
5.2.4.11.2. Représentations sur l'utilité du français oral (Section ATI)	294
5.2.4.11.3. Représentations sur l'utilité du français oral (Section ROC).....	295
5.2.4.11.4. Représentations sur l'utilité du français écrit (Section CPI)	296
5.2.4.11.5. Représentations sur l'utilité du français écrit (Section ATI)	296
5.2.4.11.6. Représentations sur l'utilité du français écrit (Section ROC)	297
5.2.4.12. Difficultés des apprenants	297
5.2.4.13. Représentations des apprenants sur leurs pratiques de la variation	298
5.3. <i>Synthèse sur les profils des apprenants français et conclusion du</i> <i>chapitre 5</i>	300

5.2.5.1. Rapprochements possibles entre profils d'apprenants français et chinois	301
5.2.5.2. Les spécificités des profils d'apprenants français.....	301

Chapitre 6. Recueil et transcription du corpus..... 303

<i>6.1. Projet exploratoire de simulation globale</i>	<i>304</i>
6.1.1.Phase d'établissement de l'environnement et de décor du lieu-thème	305
6.1.1.1. Mise en place du contexte.....	305
6.1.1.2. Une phase d'établissement des identités fictives	305
6.1.2. Une phase d'interactions	306
6.1.3. Une phase de production écrite (trace écrite de la simulation)	307
6.1.4. Du projet exploratoire au projet définitif	307
<i>6.2. Le projet définitif : la réalisation de simulations fonctionnelles</i>	<i>308</i>
6.2.1. La simulation, entre réalité et fiction	308
6.2.2. Plan général d'organisation des simulations	311
6.2.2.1. "Sélection" des participants	311
6.2.2.2. Répartition des apprenants et distribution des identités	311
6.2.2.3. Le cadre de simulation	311
6.2.2.4. Après la simulation	312
<i>6.3. La réalisation de simulations en milieux hétéroglotte et homoglotte. 312</i>	
6.3.1. En situation d'enseignement/apprentissage du FOS.....	312
6.3.2. En situation d'enseignement/apprentissage du FLE	313
6.3.3. En situation d'enseignement/apprentissage de FmOS	313
6.3.4. Synthèse des réalisations filmées.....	314
<i>6.4. Système de codage des transcriptions.....</i>	<i>314</i>
6.4.1. Écoute, transcription et transformation	315
6.4.2. Transcription et objectifs de la recherche	315
<i>6.5. Conclusion du chapitre 6.....</i>	<i>319</i>

Conclusion de la deuxième partie..... 320

Transition : du lien entre recherche et enseignement 323

Troisième partie : Analyse hiérarchique – séquentielle de simulations en contexte.....	326
Introduction de la troisième partie.....	327
Chapitre 7. Mise en scène d'un événement de communication	330
<i>7.1. Expression de la subjectivité et construction identitaire</i>	<i>331</i>
7.1.1. Ritualisation des tours de passage de parole et présentation des rôles	332
7.1.2. Expression de la subjectivité et identité fictive.....	334
7.1.2.1. Mise en avant du "je" et identité fictive	334
7.1.2.2. Mise en avant du "nous" et identité fictive	334
7.1.2.3. Rôle de l'enseignant : masque de parole et "on" didactique.....	335
7.1.3. Négociation du sens, implicatures et négociation identitaire	338
7.1.3.1. Négociation lexicale et négociation identitaire.....	338
7.1.3.2. Négociation normative et négociation identitaire	340
7.1.3.3. Implicatures et négociation identitaire	342
7.1.3.3.1. Groupe d'appartenance et négociation identitaire	342
7.1.3.3.2. Contrat de parole et négociation identitaire	344
7.1.3.3.3. Statut sociolangagier et négociation identitaire	346
7.1.3.3.4. Implicature conversationnelle particulière et négociation identitaire.....	348
7.1.4. Degré(s) d'engagement dans un rôle et construction identitaire	349
7.1.4.1. Composante agonale et construction identitaire dans la simulation	349
7.1.4.2. Stratégies de communication et construction identitaire dans la simulation	350
7.1.4.3. (Dé)-construction des rôles et des faces dans l'hétérogénéité contextuelle de la simulation	353
7.1.5. Bilan intermédiaire	354
<i>7.2. Reconnaissance et accréditation des identités.....</i>	<i>356</i>
7.2.1. Identification d'un public d'apprenants en tant que tel et ancrage dans la réalité de la classe	357
7.2.2. Mise en scène intentionnelle et fabrication d'une identité fictionnelle	358
<i>7.3. Négociation du thème d'ouverture</i>	<i>360</i>
7.3.1. Article indéfini et éclairage du décalage réalité/fiction par la <i>théorie des espaces mentaux</i> de Fauconnier	360
7.3.2. Articles définis/indéfinis : mise en abîme des espaces simulés	362
<i>7.4. Conclusion du chapitre 7</i>	<i>363</i>

Chapitre 8. Organisation de l'action et contrôle cognitif – stratégies d'apprenants et stratégies d'enseignants..... 367

<i>8.1. Stratégies d'apprenants</i>	368
8.1.1. Stratégies d'évitement	368
8.1.2. Stratégies compensatoires et fossilisation.....	371
8.1.3. La bifocalisation, stratégie de communication à part entière ?.....	374
8.1.4. Stratégies d'auto-reformulation, formulation approximative et dénomination générale	376
8.1.5. Stratégie de négociation de l'expertise et renversement de l'asymétrie initiale	378
8.1.6. Stratégie argumentative	379
8.1.6.1. Mise au jour d'une trame argumentative	380
8.1.6.2. Argument initial et mise en scène argumentative	380
8.1.6.3. Contre-argumentation et mise en place d'une dimension agonale.....	382
8.1.6.4. Un exemple d'argumentation efficace	383
8.1.6.5. Position d'expert, recours à un argument d'autorité et affrontement argumentatif	386
8.1.6.6. De l'anecdote au psychodrame	387
8.1.6.7. Organisation conversationnelle des énoncés inachevés et menace à la face.....	388
8.1.6.8. Clôture de l'argumentation sur un compromis	389
8.1.6.9. Bilan : caractéristiques d'une stratégie argumentative	390
8.1.6.9.1. Stratégie argumentative et enjeu de légitimation.....	390
8.1.6.9.2. Stratégie argumentative et enjeu de captation	391
8.1.6.9.3. Stratégie argumentative et enjeu de crédibilité.....	392
<i>8.2. Stratégies d'enseignants</i>	393
8.2.1. Séquences d'élicitation : fonctionnements prototypique et nuancé	393
8.2.1.1. Séquence d'élicitation prototypique.....	393
8.2.1.2. Fonctionnement nuancé de la séquence d'élicitation	395
8.2.2. Impact des SPA : de mouvements d'auto-structuration de l'Interlangue à la perte de face des apprenants.....	398
8.2.2.1. SPA et mouvement d'auto-structuration de l'Interlangue.....	398
8.2.2.2. Deux séquences de collaboration	399
8.2.2.3. De la séquence de collaboration à la perte de face.....	401
<i>8.3. Conclusion du chapitre 8</i>	406

Chapitre 9. Quelle(s) norme(s) en communication exolingue/endolingue ? Esquisse d'une typologie des séquences latérales 412

<i>9.1. Séquences latérales à objectif phonétique</i>	413
9.1.1. Étayage et zone prochaine de développement	413
9.1.2. Séquences d'Évaluation Normative	414
9.1.3. Étayage et légitimité normative	416
<i>9.2. Séquences latérales à objectif morphosyntaxique</i>	418
9.2.1. Séquences latérales facultatives co-construites par les interactants : conscience de la norme	418
9.2.2. Séquences latérales obligatoires co-construites par l'enseignant : le poids de la norme	419
<i>9.3. Séquences latérales à objectif orthographique : facultatives ou obligatoires ?</i>	420
9.3.1. L'exemple de l'interférence	420
9.3.2. L'exemple du principe de (non-)coopération	421
<i>9.4. Séquences latérales à objectif lexical</i>	424
9.4.1. Séquences latérales facultatives	424
9.4.1.1. Comparaison et recours initial à une autre langue étrangère	424
9.4.1.2. Comparaison et recours au mime	425
9.4.2. Séquences latérales obligatoires	425
9.4.2.1. Recours à la reformulation interlinguistique.....	426
9.4.2.2. Recours à des explications techniques	427
9.4.2.3. Dénomination et/par recours à des associations d'idées	429
<i>9.5. Séquences latérales obligatoires à objectif de cohérence pragmatique</i>	432
9.5.1. Un principe de coopération à très haut risque pour la face	433
9.5.2. Principe de coopération à risque limité selon les contextes	436
<i>9.6. Conclusion du chapitre 9</i>	439
9.6.1. Les motivations des séquences latérales	439
9.6.2. Les protagonistes des séquences latérales.....	440
9.6.3. Norme(s) en communication exolingue et endolingue.....	441

Conclusion de la troisième partie	445
Transition : précisions sur la démarche d'exposition.....	447
Quatrième partie : Mise en perspective théorique des résultats et conclusion générale	448
Brève introduction à la quatrième partie	449
Chapitre 10. Bilan de la structuration hiérarchique séquentielle des interactions : des microstructures aux macrostructures conversationnelles.....	450
<i>10.1. Contrat de communication et réalisation du but “présenter la voiture du futur”</i>	<i>451</i>
10.1.1. Une modalité du contrat de communication : qui parle à qui ?.....	451
10.1.1.1. Le “je” à trois facettes de l'infailibilité personnelle.....	451
10.1.1.2. Le “tu”, interprétant et destinataire (fictif et simulé)	453
10.1.1.3. Mise en question des deux circuits linéaires de communication	455
10.1.1.4. Le “il” et les modalités d'un contrat de fiction	458
10.1.1.5. Le “on” en environnements homo- et hétéroglotte.....	458
10.1.1.6. Premier bilan : contrat de communication et cadres de la communication	460
10.1.2. Contrat de communication : de quoi parle-t-on ?.....	462
10.1.2.1. Mise en abîme des espaces simulés : réalité de la classe, fiction et simulation.....	462
10.1.2.2. Fictionalisation : passages du registre sérieux au registre ludique.....	463
10.1.2.3. Deuxième bilan : les dix règles d'or d'un contrat de communication.....	468
<i>10.2. Contrat didactique et réalisation du but “enseigner/apprendre” : première approche sous l'angle de trois activités</i>	<i>470</i>
10.2.1. Contrat didactique et activité de dénomination.....	471
10.2.2. Contrat didactique et activité de comparaison.....	472
10.2.3. Contrat didactique et achèvement interactif d'énoncés inachevés.....	473
<i>10.3. Réalisation du but “enseigner/apprendre” dans des dynamiques de communications exolingue et endolingue</i>	<i>476</i>
10.3.1. Communication exolingue et maximalisation des conditions de l'apprentissage en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE.....	476
10.3.1.1. Fonctionnements de la séquence d'élicitation et collaboration.....	477
10.3.1.2. Séquences latérales et collaboration.....	478

10.3.1.3. Implicature informative et collaboration	479
10.3.2. Dimension doublement exolingue de la communication et précarité de l'apprentissage en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS.....	481
10.3.2.1. Communication doublement exolingue sans risques pour la face et apprentissage	482
10.3.2.2. Communication doublement exolingue à risques pour la face et cristallisation autour de problèmes linguistique ou technique	482
10.3.2.3. Communication doublement exolingue à très hauts risques pour la face et transgression du contrat didactique	483
10.3.3. Dimension endolingue asymétrique de la communication en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS : quel impact sur l'apprentissage ?.....	485
10.3.3.1. Contrat didactique institutionnel et contrat didactique de co-apprentissage	485
10.3.3.2. Le contrat de communication comme régulateur d'une communication asymétrique	487
10.3.4. Comparaison des modes de gestion de la communication en contexte	489
10.3.4.1. Caractérisation synthétique de la gestion de la communication en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE	489
10.3.4.2. Caractérisation synthétique de la gestion de la communication en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS	489
10.3.4.3. Caractérisation synthétique de la gestion de la communication en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS	490
10.3.4.4. Comparaison entre contextes.....	490
10.3.4.5. Comparaison entre contextes d'enseignement/apprentissage de langue étrangère	491
10.3.4.6. Comparaison entre contextes d'enseignement/apprentissage sur objectifs de spécialité	491
10.4. Apprendre en communiquant ?.....	492
10.4.1. La simulation en situation d'enseignement/apprentissage est – elle un (<i>Second Language Acquisition Support System</i>) ?	493
10.4.1.1. La simulation comme SLASS en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE	494
10.4.1.2. La simulation comme SLASS à double tranchant en contexte d'enseignement/apprentissage du FOS.....	495
10.4.1.3. La simulation : un LASS sous condition de co-apprentissage en contexte d'enseignement/apprentissage du FmOS	495
10.4.2. Stratégies de communication vs stratégies d'apprentissage.....	497
10.4.2.1. Stratégies d'apprenants : stratégies premières et secondaires	497
10.4.2.2. Stratégies d'enseignants : stratégies premières et secondaires.....	500
10.4.2.3. Application du modèle psychologique de l'action au cadre de la classe	504
10.4.3. De l'Interlangue à l'Intralangue	506
10.4.3.1. La compétence pragmatique comme catalyseur	507
10.4.3.2. De la réinterprétation de la notion d'Interlangue à l'émergence de la notion d'Intralangue	508
10.4.3.3. Trois facettes de la notion d'Intralangue.....	509

10.4.4. Quelques propositions didactiques	511
Conclusion générale : retour sur un parcours de recherche	516
Bibliographie	526
Index des auteurs (cités ou mentionnés)	554
Récapitulatif des sigles utilisés dans la description du corpus.....	560
Index des tableaux	561
Index des figures	565
Index des extraits de corpus analysés	567
Index des notions et occurrences les plus fréquentes.....	568
Annexes	583
Annexe A : Questionnaire type.....	584
Annexe B : Supports utilisés dans les situations d’enseignement/apprentissage du corpus.....	585
Annexe C : Transcriptions du corpus.....	591
<i>Corpus recueilli à l’Université Polytechnique Automobile de Wuhan</i>	
<i>(Chine).....</i>	<i>591</i>
Section Automobile, 1 ^e année	591
Section Automobile, 2 ^e année	593
Section Automobile, 3 ^e année	595
Section Commerce international, 4 ^e année	605
Section Interprétariat, 1 ^e année	609
Section Interprétariat, 3 ^e année	612
<i>Corpus recueilli à l’École des Langues Étrangères de Wuhan (Chine)</i>	
Section 4 ^e année	616
Section 5 ^e année	625

Section 6 ^e année	634
<i>Corpus recueilli au CFAI Mécavenir (France)</i>	642
Table des matières	658